

877/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/515/>

CCCC - KANKAISTEN KOULUN KANSAINVÄLISEN YHTEIS-
TYÖHANKKEEN ENSIMMÄINEN VUOSI

Liisa Suokivi

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevät 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

"HE WHO IS NEVER CURIOUS WILL NEVER BE LEARNED"

Proverb

TIIVISTELMÄ

Suokivi, L.: CCCC - Kankaisten koulun kansainvälisen yhteistyöhankkeen ensimmäinen vuosi. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. -70s.

Tässä tutkimuksessa kuvaan Kankaisten koulun kansainvälisen yhteistyöhankkeen ensimmäisen vuoden 1996-1997 sisällön oppilaiden ja opettajien kokemusten valossa. Kolmevuotinen hanke kuuluu Euroopan Unionin taloudellisesti tukemaan Comenius-koulutusohjelmaan, jonka tavoitteena on syventää ns. eurooppalaista ulottuvuutta Euroopan kansojen keskuudessa.

Tutkimukseni teoriaosuudessa tarkastelen kansainvälisyyskasvatusta kokonaisuutena, joka sisältää kolme erilaista lähestymistapaa, kasvatuksen maailmanlaajuiseen näkökulmaan, kulttuurien välisen kasvatuksen ja monikulttuurisen kasvatuksen. Lisäksi tarkastelen kansainvälisyyskasvatusta peruskoulun opetussuunnitelmassa.

Tutkimusaineiston olen kerännyt oppilaille tehtyjen kirjallisten kyselyjen avulla sekä haastatteleamalla neljää oppilasta. Saamaani aineistoa olen käyttänyt sekä perusteina toimintojen arvioinneille että suorina lainauksina hankkeen toimintojen kuvauksissa. Opettajien kokemuksia olen koonnut epävirallisissa keskusteluissa sekä kaikkien hankkeeseen osallistuneiden opettajien välisessä arviointipalaverissa. Heidän arvioitaan ja ajatuksiaan hankkeen ensimmäisen vuoden toteutuksesta sekä alustavia suunnitelmia ensi vuodeksi käsittelen luvussa 9.

Hankkeen ensimmäistä vuotta voisi kuvaillen kutsua sen kiitoradaksi. Vuoteen mahtui paljon onnistumisen elämyksiä mutta myös opettelua ja totuttelua erilaisiin asioihin. Päällimmäiseksi tuntemukseksi projektin osapuolille jäi kuitenkin myönteinen ja innostunut asenne, jonka voimin he voivat jatkaa hankkeensa kehittämistä.

Asiasanat: kansainvälisyyskasvatus, yhteistyöprojekti, Comenius-koulutusohjelma

SISÄLLYS

ESIPUHE

1 JOHDANTO	2
2 KANSAINVÄLISYYSKASVATUKSEN PERUSKÄSITTEITÄ	5
2.1 YK:n suositukset ja kansainvälisyyskasvatuksen monet muodot	6
2.1.1 Kansainvälisyyskasvatus	7
2.1.2 Kulttuurien välinen kasvatus	9
2.1.3 Monikulttuurinen kasvatus	9
2.1.4 Käsitteiden väliset suhteet	10
2.2 Kansainvälisyyskasvatus peruskoulun opetus suunnitelmassa	11
3 ARVOT JA ASEENTEET	14
3.1 Arvokäsitteen määrittelyä	14
3.2 Asenteiden määrittelyä	15
3.3 Asenteet ja ennakkoluulot vieraita kulttuureita kohtaan	16
3.4 Asenteiden ja arvojen suhde	17
4 EUROOPAN UNIONIN KOULUTUSOHJELMAT	19
4.1 Sokrates ja Comenius	19
4.2 Eurooppalainen koulutushanke EEP	20
5 MENETELMÄNÄ HAASTATTELU	21
5.1 Tutkimushaastattelu	21
5.2 Lapsi haastateltavana	22

6 KANKAISTEN KOULUN COMENIUS-HANKE CCCC	24
6.1 Kankaisten koulun opetussuunnitelma ja toiminta-ajatus	24
6.2 Comenius-hankkeen sisältö ja tavoitteet	26
7 CCCC-PROJEKTIN TOTEUTUS OPPILAIDEN KOKEMANA	27
7.1 Oppilaiden ennakko-odotukset	28
7.2 Kirjeenvaihto (in english, please!)	28
7.3 Sanakirja	30
7.4 Videoprojektit	31
7.5 Faksi ja sähköposti	34
7.6 CCCC-esite	35
7.7 Kuvaamataidon töitä ympäröivästä maisemasta	35
7.8 CCCC-opettajien vierailu Kankaisilla 20.-25.5.1997	36
8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	39
8.1 Aineiston kerääminen	39
8.1.1 Alkukysely	39
8.1.2 Haastattelu 1	40
8.1.3 Haastattelu 2	42
8.1.4 Haastattelu 3	43
8.1.5 "Mieleenpainuvin CCCC-kokemukseni"	45
8.1.6 Loppukysely	45
8.2 Tutkimustuloksia	46
9 ENSIMMÄISEN PROJEKTIVUODEN ARVIOINTI	50
9.1 Hankkeen toteutus	50
9.2 Hankkeesta tiedottaminen	51
9.3 Esille tulleita ongelmia	52
9.4 Uusia tuulia	56

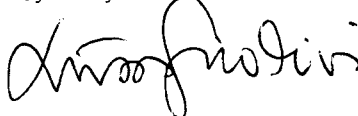
10 LOPPUSANAT	58
LÄHTEET	60
LIITTEET	63

ESIPUHE

Jos joku olisi tullut kertomaan minulle opintojeni alussa, että gradun tekeminen tulee olemaan paitsi mielenkiintoista ja hyödyllistä mutta myös mukavaa, olisin mitä luultavimmin nauranut makeasti moiselle väitteelle. Jo pelkästään pidemmälle ehtineiden opiskelijoiden kertomukset siitä, miten gradua on sitten loppuvaiheessa vaikea päästää käsistään ja lopettaa se jatkuva hiominen, tuntuivat omituisilta. Nyt, kun katselen graduntekoa taaksepäin, niin voin vain todeta, kuinka tärkeää itseään kiinnostavan aiheen löytyminen itse työn tekemiselle on. Mistä kukin sen kiinnostuksen ja innostuksen saa, on loppujen lopuksi melko yhdentekevää. Minulla inspiraation lähteitä oli monta. Tämän tutkimuksen myötä sain jatkaa työskentelyä Kankaisten koulun lämpimässä ilmapiirissä, sain käytännön vihjeitä omalle opettajan uralleni sekä otin ensimmäisiä askeleitani tiedeyhteisössä verkostoitumalla muiden tutkivien opettajien kanssa ja kirjoittamalla graduni aiheesta artikkelin Tutkiva Opettaja-lehteen. Vaikka välillä tuntuikin siltä, että gradu unohtuu kokonaan työelämän tuoksinassa, voin taas kerran todeta lempilauseeni sanoin: asioilla on taipumus järjestyä - vaikka sitä ei heti huomaakaan!

Lämpimät kiitokset graduohjaajalleni FT Maija Fredriksonille kärsivällisyydestä ja hyvistä neuvoista tutkimuksen tekemisessä sekä KT Eira Korpiselle rohkaisusta Tutkivan Opettajan tielläni. Erityiskiitokset Vesa Purokurulle, Taina Hoskarille sekä muulle Kankaisten kouluväelle sekä tietysti kaikille CCCC-ystävillä Espanjassa, Islannissa ja Norjassa korvaamattomasta avusta tutkimuksen toteuttamisessa.

Jyväskylässä 25.6.1996



Liisa Suokivi

1 JOHDANTO

Kansainvälistyminen on tärkeä tavoite ja suunta toiminnalle monilla yhteiskuntamme aloilla. Työelämässä kansainväliset yhteydet ja yhteiset hankkeet vaativat työntekijältä taitoja toimia yhdessä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa yhteisten päämäärien hyväksi. Tämä tuo oman haasteensa myös koulutukselle jo peruskoulusta lähtien. Lasten ja nuorten tulisi saada koulussa valmiuksia kohdata erilaisia ihmisiä ja toimia erilaisissa tilanteissa yhteistyössä muiden kanssa. Näihin valmiuksiin kuuluvat sekä toiminnalliset että asenteelliset taidot. Sujuva kielitaito ei yksin pysty takaamaan toimivaa yhteistyötä. Siihen tarvitaan myös tietoa toisesta kulttuurista sekä myönteistä asennetta ja halua yhdessä yrittämiseen.

Toimiminen yhteisten päämäärien hyväksi voidaan nähdä myös laajemmissa kokonaisuuksissa. Tärkein yhteisen ponnistelun kohde tulisi olla elämän jatkumismahdollisuuksien säilyttäminen koko maapallolla. Tähän kuuluu paitsi ympäristötuhojen pysäyttäminen myös elämän ja ihmisarvon kunnioittaminen sekä niiden turvaaminen jokaiselle ihmiselle. Tämä haaste on heitetty meille jokaiselle ja

meidän jokaisen henkilökohtaista panosta tarvitaan yhteisen tehtävämme onnistumiseen.

Peruskoululla on mahdollisuus laittaa lapsessa kasvamaan tunne vastuusta yhteisissä asioissa, niin pienissä kuin suurissakin. Tavallinen koulupäivä tuo mukanaan paljon tilaisuuksia kasvattaa lapsen asennetta ja suhtautumista toisiin ihmisiin. Toisaalta on asioita, joita on käsiteltävä erikseen. Kansainvälisyyskasvatuksen aihekokonaisuuksissa lapsille pyritään antamaan tietoja ja valmiuksia vieraiden kulttuurien kohtaamiseen.

Kansainvälisyyskasvatus aihekokonaisuutena jää helposti pinnalliseksi raapaisuksi johonkin vieraaseen, usein ulkoeurooppalaiseen kulttuuriin tutustumiseen. Yksittäisten asioiden lukeminen kirjasta, filmin katsominen videolta tai keskustelu erilaisiin ihmisiin suhtautumisesta ainoastaan yleisellä tasolla ei edistä Peruskoulun opetussuunnitelmassa kansainvälisyyskasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Hyvä tapa lähteä liikkeelle olisi meitä lähellä oleviin kulttuureihin tutustumisesta, sillä niistä lapsella on enemmän mahdollisuuksia saada omia kokemuksia kuin kaukaisista kulttuureista. Lapsen myönteisten asenteiden kehittymisen kannalta on edullisempaa lähteä liikkeelle kulttuurien ja ihmisten välisistä yhtäläisyyksistä kuin eroavaisuuksista. Tutustuminen kannattaa aloittaa nimenomaan sellaisista asioista, jotka kiinnostavat lasta, eikä pelkästään sellaisista, jotka me aikuiset katsomme tärkeiksi.

Mielenkiintoinen ja konkreettinen tapa tutustua toisiin kulttuureihin on hankkia ystävyyskoulu tai -kouluja ulkomailta. Tällaista kansainvälistä yhteistyötä onkin tehty kouluissa yksittäisten opettajien harrastuneisuudesta riippuen jo pidemmän aikaa. Euroopan unionin päättäjät ovat katsoneet tarpeelliseksi edistää eurokansalaisten tutustumista toistensa tapoihin tukemalla taloudellisesti virallisia yhteistyöhankkeita.

Kankaisten pieni kyläkoulu on rohkeasti ottanut vastaan haastavan tehtävän: lasten kasvattamisen nopeasti muuttuvan yhteiskunnan vastuuntuntoisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi. Opetuksessa painotetaan erityisesti oppilaiden yhteistoiminnallisten taitojen kehittämistä ja vastuun ottamista omasta opiskelustaan. Pystyessään työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa ottaen vastuuta niin yhteisen

tehtävän kuin oman oppimisenkin onnistumisesta oppilailla on käytössään perusedellytykset pärjätä niissä erilaisissa tilanteissa, joita he tulevat kohtaamaan. Minulla oli tilaisuus tutustua Kankaisten kouluun ja kouluväkeen toimiessani siellä opettajana kevätlukukauden 1996 ajan. Tuolloin koulu oli juuri hakeutumassa mukaan kansainväliseen yhteistyöhankkeeseen, joten pääsin seuraamaan hanketta jo sen suunnittelu- vaiheessa. Koska suunnitelmat vaikuttivat mielenkiintoisilta, päätin tehdä graduni hankkeeseen liittyen.

Tässä tutkielmassa kuvaan Kankaisten koulussa syksyllä 1996 alkaneen kansainvälisen yhteistyöhankkeen, Comenius-projektin ensimmäisen vuoden vaiheet sekä oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia yhteistyöstä ulkomaalaisten oppilaiden kanssa. Kankaisten koulun opettajien kokemukset mukaan lähtemisestä ja työskentelystä projektissa valottavat kuvaa tällaisen kansainvälisen hankkeen vetämisestä. Toivottavasti ne myös rohkaisevat muita opettajia lähtemään mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa kansainvälistä projektiaan. Samalla tämä tutkimusraportti on osa projektin ensimmäisen vuoden toteutuksen arviointia, joka otetaan huomioon suunniteltaessa seuraavien vuosien projektiin liittyvää toimintaa.

2 KANSAINVÄLISYYSKASVATUKSEN PERUSKÄSITTEITÄ

Kansainvälistyminen ja kansainvälisyyskasvatus ovat tällä hetkellä ajankohtaisia aiheita monilla eri aloilla. Puhutaan sujuvasti kansainvälisyyskasvatuksesta, kulttuurikasvatuksesta, kulttuurien välisestä kasvatuksesta ja monikulttuurisesta kasvatuksesta termien vilahdellessa usein suloisessa sekamelskassa. Tässä luvussa selvitän, missä merkityksissä näitä termejä käytetään.

Nykyisin valtiot ja muut yhteisöt muodostuvat yhä useammin eri kulttuurien edustajista. Valtakulttuurin lisäksi edustettuina on vähemmistöryhmiä, joiden kulttuurit: arvot, uskomukset sekä niihin pohjautuvat tavat poikkeavat valtakulttuurista. Toimintaa, jossa valtakulttuuri pyrkii sulauttamaan itseensä sen omasta kulttuurista poikkeavat tavat ja uskomukset ottamatta kuitenkaan huomioon siitä aiheutuvia vaikeuksia vähemmistöryhmän edustajille, kutsutaan assimilaatioksi. Tällaisella assimilaation tai vähemmistökulttuurit huomiotta jättävään monokulttuuriseen ajattelutapaan perustuvalla kasvatuksella on vaikutuksia sekä valtaväestön että vähemmistön edustajien asenteisiin ja tapoihin suhtautua erilaisiin ihmisiin. Parekh (1986) kuvailee artikkelissaan monokulttuurisen kasvatuksen vaikutuksia lapsen suhtautumiseen muita ihmisiä kohtaan. Hänen mukaansa kasvatus, joka korostaa ainoastaan oman ryhmän kulttuuria sammuttaa lapsen kiinnostuksen muita kulttuureita kohtaan. Oman ryhmän tavat ja tottumukset vaikuttavat täydellisiltä eikä kiinnostus mahdollisiin vaihtoehtoihin tapoihin toimia tai ajatella pääse heräämään. Itseasiassa se saattaa tukahduttaa jopa tietoisuuden siitä, että asioita voisi tehdä toisellakin tavalla. Omaan kulttuuriin takertuminen ei myöskään edistä kriittisen pohdinnan kehittymistä. Asioiden tarkasteleminen ainoastaan oman kulttuurin näkökulmasta ei anna todellista kuvaa vieraan kulttuurin tavoista ja niiden taustalla olevista arvoista ja uskomuksista. Tällöin ei myöskään ole mahdollista arvioida toisen kulttuurin tapoja vertaamalla niitä oman ryhmän tapoihin. Vääristynyt etnosentrisyyteen perustuva arviointi ja oman kulttuurin ihannointi ei ole todellista kriittisyyttä. Monokulttuurinen kasvatus ei kunnioita muita kulttuureja ja niinpä se myös leviää nopeasti ja röyhkeästi. Yksipuolisen kulttuurisen kasvatuksen

saanut lapsi ei kykene käsittämään eikä hyväksymään eroja tavoissa, arvoissa, uskomuksissa jne. Hänelle ainoa oikea tapa toimia ja ajatella on hänen oma tapansa ja muiden on sopeuduttava siihen. Kulttuuri, jonka arvoista ei ole tietoa ja jonka tavat poikkeavat selvästi oman kulttuurin tavoista tulkitaan helposti sivistymättömäksi ja alempiarvoiseksi. Tietämättömyys johtaa helposti pinnallisiin yleistyksiin ja stereotyyppioihin, jotka ovat oivallista maaperää rasismien juurtumiselle. (Parekh 1986, 23-26.)

Yhden tietyn ryhmän tai yhteisön kulttuurin korostaminen muiden kustannuksella rappeuttaa yhteisöä sisältä päin. Nykypäivänä meillä ei ole enää varaa jatkaa tällaista suhtautumista. Meidän on päästävä irtautumaan "me ja muut"-tyyppisestä ajattelutavasta ja suunnattava aktiivisuutemme koskemaan laajempia kokonaisuuksia. Wahlström (1996) esittää ajatuksen yhteisö-käsitteen laajentamisesta: "Ihminen voi perustaa moraalilähtökohtansa yksilö-, yhteisö- tai maailmanlaajuiseen näkökulmaan. Kun tuntee olevansa maailmankansalainen, alkaa etsiä maailman "parasta", pohtia toimintansa seurauksia maapallon ja kaikkien ihmisten hyvinvoinnin kannalta" (Wahlström 1996, 84-85). Maailmankansalaisuus ei kuitenkaan tarkoita oman tai muiden kulttuurien hävittämistä. Se on enemmänkin tapa tarkastella asioita suvaitsevaisuuden näkökulmasta. Ihmiskunnan yhteisöllinen rakenne on muuttunut pois kansakeskeisistä ryhmittymistä kohti ryhmien verkostoitumista. Yksilö voi kuulua yhden sosiaalisen yhteisön sijasta useampiin verkostoihin menettämättä kuitenkaan alkuperäisiä arvojaan. (Perotti 1994, 42, 78.)

2.1 YK:n suositukset ja kansainvälisyyskasvatuksen monet muodot

Kansainvälisyyskasvatuksen määrittelyjen perustana ovat YK:n suositukset ja lausumat yleisistä ihmisoikeuksista. Ihmisoikeuksilla tarkoitetaan sellaisia oikeuksia, jotka kuuluvat jokaiselle ihmiselle. Ne ovat edellytyksenä ihmisen arvoiselle elämälle, jossa jokaisen ihmisen synnynnäistä koskemattomuutta ja arvoa kunnioitetaan ja suojellaan. YK:n julkistama Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen sopimus jakautuu kahteen kansainväliseen sopimukseen, joista toinen koskee yksilön taloudellisia,

sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia ja toinen yksilön kansalais- ja poliittisia oikeuksia. (Yhdistyneet Kansakunnat 1988, 5-6.)

Ihmisoikeuksien yleismaailmallisen sopimuksen tarkoituksena on turvata jokaiselle ihmiselle hänelle luonnostaan kuuluvat oikeudet ihmisarvoiseen elämään. Jo sopimuksen ensimmäisessä artiklassa meille annetaan ohjeet ja perustelut sille, kuinka meidän tulisi toimia yhteisessä maailmassamme. "Kaikki ihmisolennot syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan. Heille on annettu järki ja omatunto, ja heidän on toimittava toisiaan kohtaan veljeyden hengessä" (Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, 1. artikla). Sopimuksen seuraavissa artikloissa näitä edellä mainittuja vapauden ja tasa-arvoisuuden periaatteita tarkennetaan koskemaan kaikkia ihmiselämän alueita. Kansainvälisyyskasvatuksen perusajatuksena on edistää ihmisoikeuksien toteutumista tuomalla maailmanlaajuisia ja suvaitsevaa näkökulmaa esille jo koulussa. Kuitenkin koulun arkipäivään kuuluu liian usein jo oman yhteisön sisällä esiintyvää epätasa-arvoisuutta, jonka vähentämiseen koulun tulisi pyrkiä. Epätasa-arvoisuuden vähentäminen omasta lähiympäristöstä on konkreettinen tapa edistää suvaitsevan ja myönteisen suhtautumisen leviämistä myös laajempiin yhteyksiin.

2.1.1 Kasvatus maailmanlaajuiseen näkökulmaan (*global education*)

Kansainvälisyyskasvatuksesta käytetty englanninkielinen termi *global education* viittaa mielestäni erittäin osuvasti käsitteen maailmanlaajuiseen merkitykseen ja tavoitteeseen. Kangaslahti (1984) on esitellyt joitakin määritelmiä, jotka kuvaavat kansainvälisyyskasvatuksen olemusta. Hanwey puhuu oppimisesta, "joka haastaa yksilön kyvyn ymmärtää oman asemansa sekä yhteisössä että maailmassa, ... sisältää tutustumista muihin kansoihin ja kulttuureihin keskittyen ymmärtämään näiden kaikkien välillä olevan yhteyden, sekä ... antaa yksilölle realistisen näkökulman maailmanlaajuisiin asioihin ja ongelmiin ..." (Kangaslahti 1984, 26). Marker esittää humoristisen ajatuksen "avaruusaluksesta nimeltä Maa, jolla olemme kaikki yhdessä, menossa kohti yhteistä kohtaloa" (emt.26-27). Leestma taas kiinnittää huomionsa

yhteiskunnan kasvatukselliseen systeemiin, jonka pitäisi hänen mukaansa "nykyistä paremmin heijastaa sellaisia asioita, kuten ihmiskunnan samankaltaisuudet ja eroavaisuudet, molemminpuolinen riippuvuus kansojen ja ihmisten välillä sekä kansainvälisen yhteistyön tarpeeseen" (emt. 27). Kansainvälisyyskasvatuksen maailmanlaajuinen näkökulma on ajattelutapa, joka haastaa jokaisen laajentamaan omaa näkökulmaansa koskemaan välittömän lähiympäristönsä sijasta koko maailmaa.

Fountain (1995) on määritellyt viisi luonteeltaan maailmanlaajuista käsitettä, joiden ymmärtäminen ja sisäistäminen myös omaan toimintaan vaikuttaviksi tekijöiksi on tärkeää laajemman näkökulman omaksumisessa. Maapallon kaikkien osien ja ihmisten välillä vallitsee (1) keskinäinen riippuvuussuhde, toisin sanoen kaikki vaikuttaa kaikkeen. Jokainen ratkaisumme ja tekomme vaikuttaa jonkun toisen ratkaisuihin, mikä taas vaikuttaa jonkun kolmannen toimintaan jne. Ihmiskunta on kuin suuri yhteisö, johon kaikki ihmiset kuuluvat ja jonka parhaaksi jokainen yhteisön jäsen haluaa toimia. Yhteisön sisällä tulisi vallita (2) sosiaalinen oikeudenmukaisuus, missä kaikilla yhteisön jäsenillä on yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet. Oikeudenmukaisuus edellyttää kuitenkin sitä, että ihmiset tiedostavat (3) havaintojen ja kuvitelmien välisen yhteyden sekä niiden suhteellisuuden. Me saamme päivittäin suunnattomat määrät tietoa erilaisista asioista, tapahtumista ja ihmisistä, minkä mukaan muodostamme käsityksemme meitä ympäröivästä maailmasta. Tapa, jolla tulkitsemme havaintojamme sekä johtuu omaksumistamme käsityksistä että vaikuttaa niiden muodostumiseen. Yhteisön jäsenten välille syntyy joskus ristiriitoja. Niiden ratkaisemiseksi tulisi käyttää väkivaltaisten ja toisen alistamiseen perustuvien keinojen sijasta (4) väkivallattomia ratkaisutapoja. Jos jokainen maailmanlaajuisen yhteisön jäsen toteuttaisi rauhaan ja toisen kunnioittamiseen perustuvia ristiriitojen ratkaisumallia yksilötasolla, ihmisten perusoikeudet olisivat turvatut. Yksilön vastuuta painottaa myös ajatus (5) muutoksesta. Maailma muuttuu toimintamme seurauksena. Tulevaisuus ei ole ennalta määrätty vaan toimintamme vaikuttaa siihen, millainen on tulevaisuuden maailma. (Fountain 1995, 14-15.)

2.1.2 Kulttuurien välinen kasvatus (*intercultural education*)

Kulttuurien välisen kasvatuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että kansakuntien tai kulttuurien välillä ei ole minkäänlaista arvojärjestystä, mikään ei ole sen parempi kuin joku toinen. Kulttuurien välisen yhteistoiminnan tulee perustua sekä ihmis-oikeuksien että yksittäisten kansalaisten kunnioittamiseen, huolimatta heidän uskonnostaan, sukupuolestaan tai kulttuuritaustastaan. (Taylor 1997, 56, 58.)

Kulttuurien välisellä kasvatuksella pyritään luomaan perusta kansojen keskinäiselle yhteistyölle ja sen kehittämiseksi. Esimerkiksi Euroopan maiden keskuudessa tämä yhteistyön ja yhtenäisen eurooppalaisuuden kehittäminen on koettu tärkeäksi. Toisen maailmansodan jälkeen perustettu Euroopan Neuvosto, johon kuuluu kaikkiaan 39 jäsenmaata, tähtää toiminnallaan eurooppalaisen yhteenkuuluvaisuudentunteen vahvistamiseen. Koulutuksen ja kulttuurin aloilla tämä näkyy eurooppalaisten kielten, historian sekä kunkin maan oman ja maille yhteisen kulttuuriperinnön opiskeluun keskittyvien eri maiden koulujen välisten yhteistyöhankkeiden tukemisena. (Taylor 1997, 56-67.)

2.1.3 Monikulttuurinen kasvatus (*multicultural education*)

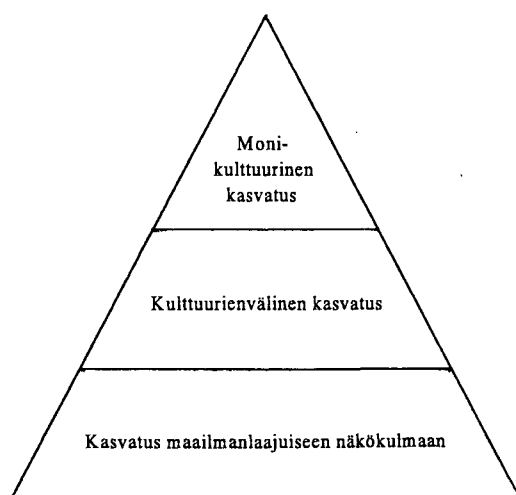
Monikulttuurisella kasvatuksella tarkoitetaan sellaista opetus- ja kasvatustyötä, joka tähtää eri kulttuurien ja ryhmien tasavertaisen aseman kehittämiseen. Monikulttuurista kasvatusta tulisi edistää erityisesti yhteisöissä, jotka ovat jatkuvassa ja välittömässä yhteydessä vähemmistökulttuureihin.

Käytännössä monikulttuurinen kasvatus näkyy eri kulttuuriryhmien tapojen ja uskomusten huomioon ottamisena arkipäivän koulutyössä. Eri kulttuureista tulevien lasten sopeutumista uuteen kulttuuriin voidaan helpottaa antamalla heille mahdollisuus noudattaa joitain oman kulttuurinsa tapoja periaatteella "jotain uutta, jotain vanhaa". Valtakulttuurin edustajien sopeutumiskriisiä voidaan lieventää antamalla uusien tulokkaiden kertoa itse omasta kulttuuristaan asenteellisesti väritymätöntä tietoa. Näin voidaan konkreettisestikin huomata, että asioita voidaan

katsoa vähintään kahdesta näkökulmasta (vähemmistön ja valtakulttuurin näkökulmat). (Parekh 1986, 27-28.)

2.1.4 Käsitteiden väliset suhteet

Kansainvälisyyskasvatusta koskevien peruskäsitteiden välillä on mielestäni selkeä yhteys. Kyse on oikeastaan samasta asiasta, mutta hiukan eri tasoilla ja eri tilanteissa. Kansainvälisyyskasvatuksen perustana on ajatus kasvatuksesta maailmanlaajuiseen näkökulmaan (*global education*). Se esittää kasvatuksen maailmanlaajuisen näkökulman ja maailmankansalaisuuden kehittämisenä ja sen tavoitteet perustuvat elämän kunnioittamisen, tasa-arvon ja vapauden periaatteisiin. Kulttuurien välinen kasvatusta (*intercultural education*) tähtää eri kulttuurien (valtioiden, kansojen tms. laajempien yhteisöjen) välisen ymmärtämyksen sekä suvaitsevan suhtautumisen edistämiseen. Monikulttuurinen kasvatusta (*multicultural education*) keskittyy yhteisön sisällä vallitsevien kulttuurisista eroavaisuuksista johtuvien epäkohtien, kuten assimilaation, syrjinnän, alistamisen tai rasismien poistamiseen. Kaikkien em. kansainvälisyyskasvatuksen tasojen yhteisenä päämääränä on tehdä ihmiskunnasta toisiaan kunnioittava yhteisö ja säilyttää yhteinen maapallomme elinkelpoisena vielä tämän sukupolven jälkeenkin. Kuviossa 1 esitän käsitykseni kansainvälisyyskasvatuksen eri tasojen hierarkkisuudesta.



KUVIO 1. Kansainvälisyyskasvatuksen peruskäsitteiden hierarkkisuus

2.2 Kansainvälisyyskasvatus peruskoulun opetussuunnitelmassa

Kansainvälisyyskasvatus on peruskoulun kasvatus- ja toimintaperiaate; se on oppilaiden kasvattamista maailmanlaajuisista yhteisvastuuta kantaviksi kansalaisiksi. Kansainvälisyyskasvatuksen perustana ovat koulukasvatuksen yleiset tavoitteet. Taustalla oleva eettinen ajattelu löytyy YK:n ihmisoikeusasiakirjoissa. Keskeisimpinä arvoina ovat ihmisarvo sekä elämän kunnioittaminen ja suojeleminen. (Anon. 1988, 7-8, 14.)

Kansainvälisyyskasvatuksen asema ja sisältö on muuttunut koululaitoksemme aikana useita kertoja. Virallisesti kansainvälisyyskasvatus tuli mukaan opetussuunnitelmaan vasta toisen maailmansodan jälkeen. Sitä ennen painotus oli ollut hiljattain itsenäistyneen kansan isänmaallisuuden nostamisessa ja ylläpitämisessä. 1950-luvulla kansainvälisyyskasvatuksen sisältö painottui tietojen jakamiseen muista kansoista ja kulttuureista. 1960-luvulla keskityttiin kansojen välisiin yhteistyötaitoihin ja maailmanlaajuisien ongelmien ymmärtämiseen. 1970-luvulla tietojen lisäksi sisältöön tuli mukaan myös asenteellisia aineksia, esim. UNESCO:n v.1974 antaman suosituksen myötä alettiin puhua kasvatuksesta kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetuksesta. (Pulkinen & Wahlström 1987, 6.)

Peruskoulun kansainvälisyyskasvatuksen oppaassa (Anon. 1988, 9) kansainvälisyyskasvatus määritellään oikeudenmukaisen kehityksen edistämistyöksi, yleisinhimmillisten arvojen käyttöönotoksi. Koulukasvatuksen taustalla on yhteinen arvoperusta, joka meidän yhteiskunnassamme muodostuu klassisten perusarvojen (hyvyys, totuus, kauneus) lisäksi ihmisarvon ja elämän kunnioittamisesta. Nämä ilmenevät maailmanlaajuisista julistuksista, suosituksista ja sopimuksista, joilla ihmisoikeuksia ja maapallon elinkelpoisuutta pyritään vaalimaan. (Anon.1994a, 13.)

Kansainvälisyyskasvatuksella tarkoitetaan "kasvatus- ja opetustoimintaa, joka tähtää kulttuurien tuntemuksen ja kansainvälisen yhteisymmärryksen lisäämiseen, ihmisarvon ja ihmisoikeuksien turvaamiseen kaikille, rauhan vakiinnuttamiseen

sekä maailman voimavarojen oikeudenmukaiseen jakoon ja kestävän kehityksen edistämiseen" (Anon. 1994a, 32-33).

Kansainvälisyyskasvatus koostuu useista osa-alueista, jotka limittyvät sekä toisiinsa että kaikkien oppiaineiden opetukseen. Osa-alueet ovat seuraavat:

- ihmisoikeuskasvatus
- aseidenriisuntakasvatus
- kehityskasvatus
- ympäristökasvatus
- tasa-arvokasvatus
- kulttuurikasvatus (Anon. 1988, 48.)

Kulttuurikasvatuksen sisällöt on määritelty kansainvälisyyskasvatuksen oppaassa (Anon. 1988, 49) seuraavasti:

- kasvaminen kansainväliseen ymmärtämiseen ja yhteistyöhön
- mitä kulttuuri on
- oman kulttuurin peruspiirteiden hahmottaminen, oma perinne, kulttuurilainat, kulttuurien muuttuminen
- muiden kulttuurien ymmärtäminen, erilaiset arvot, elämäntavat, ihmisen toiminnan tarkoituksenmukaisuus, ihmisen elämänkaaren samankaltaisuus
- kulttuurien vuorovaikutussuhteet
- oma vastuu kulttuurin kehittäjänä
- ihmisen saavutusten ymmärtäminen
- ihmiskunnan kulttuuriperinnön säilyttäminen
- tutustuminen myös Euroopan ulkopuolisiin kulttuureihin.

Yksi kansainvälisyyskasvatuksen keskeisistä sisältöalueista on kulttuurien tuntemus ja suvaitseva suhtautuminen erilaisuuteen (Anon.1994a, 33). Elo (1993, 89) korostaa, että kulttuurinen ymmärrys kasvaa eri katsomusten vertailusta ja kyvystä nähdä asiat myös toisen näkökulmasta. Tämä on perustana erilaisuuden hyväksynnälle. Toisten kulttuurien tuntemisen edellytyksenä on kuitenkin oman

kulttuurin tunteminen. Oma kulttuuri ja kieli ovat tärkeinä vaikuttajina lapsen muodostaessa omaa kulttuuri-identiteettiään. Kansainvälistyvässä ja monikulttuurisessa ympäristössä meidän pitää pystyä toimimaan myös oman kulttuurimme tulkkina muille. (Anon. 1994a, 13-14.)

3 ARVOT JA ASEENTEET

Tässä luvussa käsittelen arvoja ja asenteita, joilla on tärkeä merkitys yksilön moraalisessa arvioinnissa. Kaiken moraalisen arvioinnin taustalla ovat yksilön ja yhteisön omaksumat arvot, joiden pohjalta ihminen ottaa kantaa elämän ilmiöihin ja tilanteisiin.

3.1 Arvokäsitteen määrittelyä

Arvot ovat ympäristöstä opittuja yleisiä ja sängen pysyviä taipumuksia suorittaa tietynlaisia valintoja ja päämäärän asetteluja (Allardt & Littunen 1975, 19-20). Arvot siis ohjaavat viime kädessä ihmisen toimintaa kohti sitä, mitä yhteisössä pidetään tärkeänä. Suhonen (1988) esittelee kaksi hieman toisistaan poikkeavaa määritelmää sosiaalisista arvoista. Kluckhohnin mukaan sosiaaliset arvot ovat "eksplisiittisesti tai implisiittisesti yhteisölle tai ryhmälle luonteenomainen ilmaus toivottavasta, mikä käsitys vaikuttaa käytettävissä olevien keinojen ja päämäärien valintaan" (emt. 17). Yhteisön arvot eivät siis välttämättä ole selkeästi julkilausuttuja, mutta vaikuttavat kuitenkin päätöksentekoon. Samassa teoksessa Suhonen esittelee myös Rokeachin määritelmän arvosta "pysyvänä myönteisenä tai kielteisenä uskomuksena siitä, että joku käyttäytymismalli tai asiointi on parempi kuin joku toinen" (emt. 18). Tämä uskomus voi olla joko tiedollinen tai tunneperäinen.

Arvot voidaan jakaa itseisarvoihin ja välinearvoihin. Itseisarvoilla tarkoitetaan sellaisenaan lopullisiksi päämääriksi käsitettäviä arvoja, esim. elämän kunnioittaminen. Välinearvot ovat keinoihin verrattavia pyrittäessä itseisarvoihin. (Hirsjärvi 1982, 16.)

Yhteisön arvot siirtyvät yksilölle tämän muokatessa aktiivisesti käsityksiään kokemuksensa pohjalta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Arvojen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat mm. yksilön kokemukset, palkkiot ja rangaistukset, sosiaalinen tuki yhteisön muilta jäseniltä sekä tiedon määrä ja laatu. (Jeronen & Kaikkonen 1994, 204.)

Yksilön arvojen ala laajenee kehittyessään. Kehitys alkaa minäorientoituneiden arvojen omaksumisella, jatkuu ryhmäorientoituneiden ja yhteiskunta- ja kansakuntaorientoituneiden arvojen kautta kohti ihmiskuntaorientoituneita arvoja (Suhonen 1988, 25). Tämä kehitys etenee yksilöillä omaan tahtiinsa, eikä se jokaisen kohdalla saavuta viimeistä ihmiskuntaorientoituneiden arvojen vaihetta koskaan.

3.2 Asenteiden määrittelyä

Allardt & Littunen (1975, 20) määrittelee asenteen "taipumukseksi reagoida hyväksyvästi tai hylkäävästi johonkin tiettyyn objektiin". Hirsjärven mukaan asenne on taipumus arvioida jotain objektia, symbolia tai aspektia myönteisyyden ja kielteisyyden ulottuvuudella (1982, 17-18). Niin asenteisiin kuin arvoihin kuuluu aina tunnepohjainen arvioiva puoli.

Asenteille on ominaista melko suuri pysyvyys ja vaikea muutettavuus, kuitenkin heikompi kuin arvoilla. Yksilön asenteiden syntyyn vaikuttavat ympäristön arvot ja normit yhdessä yksilön omien kokemusten kanssa. Asenteissa ilmenevät tiivistetyssä muodossa ihmisen aikaisemmat kokemukset. Rainio ja Helkama määrittelevät asenteen opituiksi käyttäytymistaipumuksiksi, jotka ohjaavat käyttäytymistä. Sama asia voidaan oppia eri tavoilla. Opittu käyttäytymistaipumus eli asenne on sitä voimakkaampi, mitä useammalla tavalla se on opittu. (Rainio & Helkama 1974, 105,111-113.)

Himmelfarb ja Eagly (1974, 6) esittävät artikkelissaan asenteiden koostuvan kolmesta komponentista, kognitiivisesta (ajatukset, tiedot, käsitykset), affektiivisesta (tunteet) sekä konatiivisesta (käyttäytymistaipumukset) komponentista. Yksilön asenteisiin vaikuttavat siis hänen tietonsa ja uskomuksensa aiheesta, tunneelementit ja irrationaaliset syyt sekä toimintavalmius ja -halukkuus (Hirsjärvi 1992, 17-18). Nämä komponentit muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jossa muutos yhdessä näistä kolmesta komponentista saa aikaan epätasapainon komponenttien vä-

lillä, jolloin asenne on muutostilassa. Asenteiden komponentit pyrkivät siis tasapainoon keskenään. (Rainio & Helkama 1974, 115.)

3.3 Asenteet ja ennakkoluulot vieraita kulttuureita kohtaan

Suhtautumiseemme vieraisiin kulttuureihin vaikuttavat monet tekijät kuten aikaisemmat kokemukset ulkomaalaisten kanssa, kohtaamistilanne ja -ympäristö sekä ennen kaikkea oma asenne vieraita kulttuureita kohtaan. Opetushallituksen julkaisemassa kirjasessa *Vieraan kulttuurin kohtaaminen: mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia* (Anon. 1994b) asenteet toisia kulttuureita kohtaan on jaettu neljään perusasenteeseen. Eurooppalainen hybrisi l. ylimielisyys näkee maailman ainoastaan teknologian kehittyneisyyden näkökulmasta. Toiset kulttuurit ovat sille ainoastaan kehittymättömpiä tai korkeintaan mielenkiintoisia. Alentuvan holhoavasti toisiin kulttuureihin suhtautuva teknologiaa ihannoiva kansa ei haluaisi suoda kehitystä toisille kansoille, koska ne ehkä joutuisivat maksamaan siitä kulttuuriensa tuhoutumisella. Alentuvasti muihin suhtautuva kulttuuri olettaa, että muilla kulttuureilla ei ole vastustus- tai sietokykyä ja kykyä joustavaan ja luovaan muuttumiseen kuten sillä itsellään oli oman muutoksensa aikana. Mystifioiva asenne näkee vieraan salaperäisenä ja samaa salaperäisyyttä sellaisissakin asioissa, missä sitä ei ole. Kaikessa näennäisessä myönteisyydessään mystifioija vangitsee tuon toisen kulttuurin edustajan salaperäisyyden etsinnän välikappaleeksi ja vangitsee hänet myös stereotypian sisälle. Varaukseton ihannointi taas unohtaa kulttuurien muodostamat kokonaisuudet ja asioiden väliset yhteydet, valikoi palan sieltä ja toisen täältä ja unohtaa ikävät asiat. Sille on myös ominaista vieraiden kulttuurien esineellistäminen ja niiden muuttaminen kokijansa ongelmien tai pelkkien elämysten välikappaleiksi. (Anon. 1994b, 17-19.)

Ennakkoluuloilla tarkoitetaan tavallisesti johonkin ihmisryhmään kohdistuvia kielteisiä asenteita. Ne voidaan määritellä myös tasa-arvoisuuden, lähimmäisenrakkauden ja suvaitsevaisuuden normeja loukkaaviksi asenteiksi tai virheelliseen tietoon perustuviksi asenteiksi (Rainio & Helkama 1974, 121). Yksi

ennakkoluulojen muoto ovat stereotypiat. Stereotypioilla tarkoitetaan jäykkiä, paikallaan pysyviä ja usein virheellisiin tietoihin perustuvia ennakkoluuloja jostain asiasta, ryhmästä tai henkilöstä (Hirsjärvi 1992, 18). Ne ovat yliyksinkertaistettuja ja kaavamaisia mielikuvia jostain kohteesta, jotka saattavat johtua puutteellisesta tai väärästä informaatiosta, oman ryhmän ja kohderyhmän välisten erojen liioittelemisesta, kohderyhmän ominaisuuden esiintymiselle havaituista vääristä syistä tai väärrien syiden havaitsemisesta oman stereotyypin sisällöstä (Rainio & Helkama 1974, 126).

Ennakkoluuloilla on tapana kasautua. Tällaista jyrkän ja jäykän eron tekemistä oman ja vieraan ryhmän välillä kutsutaan etnosentrisyydeksi (Rainio & Helkama 1974, 127). Etnosentrismillä tarkoitetaan oman ryhmän tai kansan asettamista kaiken keskipisteeksi ja muiden ryhmien arvioimista oman ryhmän ehdoilla ja mitoilla (Anon. 1994b, 8). Tämä on usein lähes väistämätön ilmiö tilanteessa, jossa omat tiedot vieraasta kohteesta ovat riittämättömiä tai vääristyneitä. Tiedostamalla etnosentrismiin johtavat syyt meillä on kuitenkin mahdollisuus pyrkiä pois meille vieraiden asioiden automaattisesta arvottamisesta ja mustavalkoisesta ajattelusta.

3.4 Asenteiden ja arvojen suhde

Asenteiden ja arvojen välillä on Suhosen (1988, 27) mukaan epäsymmetrinen hierarkia; arvot vaikuttavat asenteisiin mutta eivät päinvastoin. Yksilön omat kokemukset erilaisista asioista sekä ympäristön suhtautumisesta niihin vahvistavat yksilön käsityksiä yhteisössä vallitsevista arvoista. Kokemusten kautta käsitykset toivottavasti kehittyvät ihmiskuntaorientoituneita arvoja tai edes yhteiskuntaorientoituneita arvoja kohti.

Lapsen arvot muotoutuvat pikkuhiljaa lapsen kokemusten sekä ympäristön, perheen ja koulun myötä. Asenteiden ja arvojen muodostumiseen vaikuttavat niin tiedot kuin tunteetkin. "Tunteet ovat tiedon esiaste ja merkittävä tekijä ihmisen eettisyyden kehittämisessä" toteavat Venkula ja Rautevaara tutkimuksessaan Nuoret ja nuorten arvopohdinta (1993, iii). Kuitenkin joskus yksilön ja yhteisön arvojen

välille syntyy ristiriita. Onko mahdollista vaikuttaa arvojen muuttumiseen myönteisten kokemusten ja todenmukaisen tiedon tarjoamisen kautta?

Pelkkä tiedon ja kokemusten tarjoaminen ei kuitenkaan riitä. Koulun on myös toiminnallaan näytettävä, että se seisoo sanojensa takana. Pekka Elo (1993, 89) toteaa artikkelissaan Koulun mahdollisuudet hyvään koululla olevan mahdollisuuden luoda sellainen arvoympäristö, joka tukee hyväksi kasvamista. Jo pelkkänä sanana arvoympäristö pitää sisällään ajatuksen kokonaisvaltaisuudesta, joka ulottuu perinteisistä katsomusaineiden tunteista koulun jokapäiväisiin toimiin.

4 EUROOPAN UNIONIN KOULUTUSOHJELMAT

Euroopan unionin koulutus- ja vaihto-ohjelmat ovat yksi väylä tulokselliseen kansainväliseen vuorovaikutukseen. EU:n tukemat ohjelmat pyrkivät edistämään kansainvälistymistä ja syventämään tietoisuutta eurooppalaisen ajattelun, kulttuurin, yhteiskunnan ja talouselämän yhteisistä piirteistä, eurooppalaisten kansojen keskinäistä ymmärtämystä sekä Euroopan historian, kulttuurien ja kielten opetusta (=eurooppalaista ulottuvuutta). (Anon. 1995a.)

4.1 Sokrates ja Comenius

Sokrates on Euroopan unionin toimintaohjelma, jonka tavoitteena on edistää yhteistyötä koulutuksen alalla. Sokrates-ohjelman päätavoite on parantaa lasten, nuorten ja aikuisten koulutuksen laatua lisäämällä eurooppalaista yhteistyötä ja kehittämällä mahdollisuuksia hyödyntää unionin koulutustarjontaa. Se pyrkii antamaan kaikille opiskelijoille paremman käsityksen opiskeltavien aineiden eurooppalaisesta ulottuvuudesta, lisäämään mahdollisuuksia hankkia henkilökohtaisia kokemuksia muista Euroopan maista, voimistamaan yhteistä eurooppalaista identiteettiä ja kehittämään kykyä vaikuttaa ja mukautua taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin. (Anon. 1996, 9.) Eurooppalaisella ulottuvuudella tarkoitetaan eurooppalaista identiteettiä, Euroopan unionin kansojen välistä yhteisymmärrystä, -toimintaa sekä solidaarisuutta.

Sokrates-ohjelma koostuu kolmesta osasta: 1) Erasmus-ohjelmasta, joka on suunnattu korkeakouluille, 2) Comenius-ohjelmasta, joka on tarkoitettu koulujen väliseen yhteistyöhön sekä 3) laaja-alaisista toiminnoista. Comenius-ohjelman kolmesta toiminnosta koulujen käyttöön on tarkoitettu eurooppalainen koulutushanke EEP (European education project). (Anon. 1995a.)

4.2 Eurooppalainen koulutushanke EEP

Eurooppalaisen koulutushankkeen tavoitteena on edistää koulujen välistä yhteistyötä, kannustaa eri maiden oppilaiden yhteydenpitoa ja edistää eurooppalaista ulottuvuutta heidän opetuksessaan, lisätä opettajien liikkuvuutta sekä edistää Euroopan maiden kulttuurien ja kielten tuntemusta. (Anon. 1995c.)

Koulujen välisen yhteistyöhankkeen muodostavat vähintään kolmen maan edustajakouluista EEP:tä varten koottu ryhmä, joista yksi toimii ns. koordinoivana kouluna. Ryhmän toiminta perustuu tasavertaiseen kumppanuussuhteeseen, jossa jokaisella osallistujalla on tasavertainen asema hankkeen kehittämisessä ja toteuttamisessa. Kaikki osallistujakoulut tiedottavat hankkeen etenemisestä ja tuloksista ympäristönsä muille kouluille sekä asiasta kiinnostuneille tahoille. (Anon. 1995b.)

Koordinoivan koulun tehtävänä on vastata hankkeen yleisestä hallinnosta, osallistujakoulujen kokouksista sopimisesta, vaadittavien toiminta- ja rahoitusraporttien laatimisesta, hankkeen johtamisesta sekä aikataulujen noudattamisesta. Vaikka yksi koulu vastaakin yleisestä koordinoinnista on tehtävien jakaminen ja säännöllinen yhteydenpito onnistuneen toiminnan perusta.

Euroopan komissio tukee EEP-hankkeita taloudellisesti korkeintaan kolmen vuoden ajan vuodeksi kerrallaan. Tukea voidaan käyttää hankkeeseen suoraan liittyviin kustannuksiin, kuten yhteistyön suunnittelu-, raportointi- ja arviointikokouksien järjestämiseen, materiaali- ja kommunikaatiokuluihin sekä projektin tuloksista tiedottamiseen (Anon. 1995c). Tuen saaminen edellyttää hankkeen edistymisen ja lisätuen tarpeen osoittamista. Toisen ja kolmannen vuoden rahoituksen saamiseksi hanketta on syvennettävä lisäämällä uusia toimenpiteitä, aiheita, aineita tai kouluja. (Anon. 1996, 45.) Lisäksi tukea on saatavissa hankkeeseen suoraan liittyviin opettajien, rehtoreiden ja muiden johtoryhmän jäsenten opinto- ja valmisteleviin vierailuihin sekä opettajavaihtoon. Opiskelijavaihtoon osallistuvien oppilaiden matka- tai elinkustannuksiin tukea ei saa käyttää. (Anon. 1996, 45-46.)

5 MENETELMÄNÄ HAASTATTELU

Haastattelu perustuu kahden tai useamman ihmisen väliseen vuorovaikutukseen. Tavallisesta keskustelusta haastattelu eroaa siinä, että se on ennalta suunniteltua ja päämäärähakuista ja se etenee haastattelijan ehdoilla (Hirsjärvi 1982, 25). Hänen on ohjailtava haastattelun kulkua haastateltavan reaktioiden ja vastausten mukaisesti. Haastattelu antaa tutkijalle tilaisuuden nähdä haastattelutilanne kokonaisuutena, tarkkailla samanaikaisesti sekä haastateltavan vastauksia että hänen käyttäytymistään haastattelun aikana.

Haastattelut voidaan jakaa neljään eri ryhmään. Terapeuttisten haastattelujen tavoitteena on haastateltavan käyttäytymisen ja asenteiden muuttaminen, kun taas tiedonhankintahaastattelut, käytännön haastattelut ja tutkimushaastattelut tähtäävät informaation keräämiseen, jonkin käytännön ongelman ratkaisemiseen tai systemaattiseen tiedonhankintaan (Hirsjärvi 1982, 26). Edellä mainituista haastattelun lajeista tulen tarkastelemaan lähemmin tutkimushaastattelua ja sen ominaispiirteitä.

5.1 Tutkimushaastattelu

Tutkimushaastatteluille on ominaista pyrkimys systemaattiseen, luotettavaan tiedonhankintaan. Tutkijan aloitteesta liikkeelle lähteneelle haastattelulle on tyypillistä yhdensuuntaisen kommunikaation painotus ja nopeat teemanvaihdot. Tutkimushaastattelut voidaan jakaa kolmeen lajiin sen mukaan, kuinka kiinteästi kysymykset on muotoiltu ja missä määrin haastattelijä vaikuttaa haastattelun kulkuun. Lomakehaastattelussa kysymysten muoto ja järjestys on tarkka, eikä siihen voida vaikuttaa enää haastattelutilanteessa. Avoimessa haastattelussa tilanne on päinvastainen. Haastattelijä käsittelee esille tulevia aiheita eri puolilta sitä mukaa, kun ne tulevat vastaan kehitellen uusia asiaan liittyviä aihealueita haastattelun kuluessa. Lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuotoa kutsutaan teemahaastatteluksi. Teemahaastattelussa käsiteltävät aiheet on jaoteltu pääpiirteittäin, mutta

tarkkaa kysymysmuotoa ei ole suunniteltu. Haastattelu etenee aihepiiristä toiseen liikkuen kuitenkin aihepiirin sisällä vapaasti. (Hirsjärvi 1982, 28-38.)

Teemahaastattelun etuja on, ettei se vaadi niin paljon aikaa kuin osallistuva tarkkailu ja siihen liittyvä haastattelu eikä se ole yhtä riippuvainen haastattelijan taidoista. Useampia henkilöitä haastateltaessa teemahaastattelu on sen verran strukturoitu menetelmä, että sen tuloksia voidaan työstää ja verrata muiden tulosten kanssa. (Jacobsen 1993, 19.)

5.2 Lapsi haastateltavana

Teemahaastattelua kannattaa Hirsjärven mukaan käyttää silloin, kun tutkimuksen kohteena on arat aiheet, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja, kun muistamisongelmien arvellaan aiheuttavan virheellisiä vastauksia tai kun tutkitaan sellaisia ilmiöitä, joista tutkittavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin (Hirsjärvi 1982, 35). Näitä piirteitä sisältävät mm. lasten haastattelut. Teemahaastattelussa haastattelijalla on vapaus muotoilla kysymykset lapsen kielellisiin valmiuksiin sopiviksi ja edetä joustavasti aihealueesta toiseen.

Jacobsen (1993) esittää kirjassaan *Intervju - Konsten att lyssna och fråga* muutamia seikkoja, joita haastattelijan on hyvä ottaa huomioon haastattellessaan lasta. Aikuiselle haastattelijalle ei ehkä tule mieleen, että hänen täytyy voittaa lapsen luottamus ennen kuin haastattelu voi toimia kunnolla. Aikuinen-lapsi -suhde on jo valmiiksi epätasa-arvoinen ja vieraan aikuisen haastattelijan ylivalta haastattelutilanteessa on ehdoton. Lapsi yrittää tilanteessa miellyttää haastattelijaa vastaamalla sillä tavalla, kuin hän olettaa, että hänen halutaan vastaavan. Vihjeitä lapsi hakee tulkitsemalla haastattelijan sanatonta viestintää ja tarttumalla esitettävien kysymyksien sanamuotoihin. Toinen tärkeä seikka, joka haastattelijan olisi hyvä ottaa huomioon, on se, että lapsi hahmottaa häntä ympäröivän maailman eri tavalla kuin aikuiset. Jacobsen toteaa esimerkiksi, että kun aikuinen kysyy lapselta "Mitä sinä olet tehnyt?" tarkoittaen aiemmin päivällä tapahtunutta toimintaa, lapsi saattaa tulkita tilanteen

siten, että hän on tehnyt jotain väärää. Väärästä tilanteen tulkinnasta johtuen lapsi ymmärtää koko kysymyksen väärin. (Jacobsen 1993, 163-170.)

Tutkimuksen tiedonsaannin kannalta on tärkeää, että kysymykset on aseteltu sellaiseen muotoon, että se vastaa haastateltavan lapsen ajattelun tasoa. Lasten ajattelulle on ominaista pysyminen konkreettisissa ja juuri tapahtuvissa asioissa. Abstrakti ajattelu, ironian ymmärtäminen ja ajassa liikkuva kuvittelemisen kehittyvät iän myötä. Lapsi ei pysty vastaamaan liian vaikeasti asetettuihin kysymyksiin ollenkaan tai hän ymmärtää ne totaalaisesti väärin. Lapsen antamiin vastauksiin vaikuttaa myös hänen kielellisen valmiutensa taso. Lapsi, joka on kotonaan tottunut ilmaisemaan itseään puheen avulla, pystyy vastaamaan kysymyksiin selkeämmin ja laajemmin kuin ikätoverinsa. Joskus lapsen sanavarasto ei yksinkertaisesti riitä sellaiseen vastaukseen kuin hän itse toivoisi. Silloin hän saattaa turvautua yksinkertaisiin ratkaisuihin, kuten lyhyisiin kyllä-, ei- tai en tiedä -vastauksiin. (Jacobsen 1993, 163-170.)

Tässä tutkimuksessa käyttämäni haastattelumenetelmää ja sen onnistumista pohdin luvussa 8.

6 KANKAISTEN KOULUN COMENIUS-HANKE CCCC

Kankaisten koulu lähti mukaan Comenius-ohjelmaan osallistumalla opettajille järjestettyyn kontaktiseminaariin joulukuussa -95 Tanskassa. Seminaarissa ohjelmasta kiinnostuneet opettajat, joiden kouluilla ei ollut aiempaa yhteistyötä ulkomailla, tutustuivat ohjelmaan ja toisiinsa sekä valitsivat itselleen yhteistyökumppaneita. Kankaisten koulu valitsi yhteistyökumppaneikseen pikkukoulut Norjasta ja Islannista sekä yhden luokan suuresta espanjalaisesta koulusta. Comenius-ohjelman tavoitteiden mukaisesti osallistujaopettajat saivat kuitenkin melko alkuvaiheessa innostettua Espanjasta useampia ryhmiä mukaan hankkeeseen yhden luokan sijasta. Kankaisten koulu toimii hankkeessa koordinoivana kouluna ja on siten vastuussa projektin etenemisestä.

6.1 Kankaisten koulun opetussuunnitelma ja toiminta-ajatus

Kankaisten koulu on vireä kaksiopeettajainen koulu, jonka nykyiset opettajat ovat tulleet kouluun v.1991. Heidän lisäkseen henkilökuntaan kuuluvat keittäjä sekä kiertävät englannin- ja erityisopettajat. Oppilaita koulussa on 25 kaikilta ala-asteen vuosiluokilta. Oppilaat on jaettu kahteen luokkaan, alaluokkaan (luokat 1-2 sekä esiopetusryhmä) ja yläluokkaan (luokat 3-6). Näistä luokkarajoista pyritään joustamaan mahdollisimman paljon ja monipuolisesti, sillä yhteistoiminta heterogeenisissä ryhmissä on osoittautunut toimivaksi ja hedelmälliseksi.

Kankaisten nuoret opettajat ovat innokkaasti mukana kehittämässä koulua ja omia opetusmenetelmiään. Tavoitteena on kehittää monipuolisesti oppilaskeskeisiä työtapoja, jolloin oppilaat oppivat tavoitteellisiksi itsearvioijiksi. Lapsen aktiivinen osallistuminen oppimistilanteeseen on perustana koulussa paljon käytössä olevaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Yhteistoiminnallisessa ryhmätyöskentelyssä oppilas joutuu aktiivisesti osallistumaan ryhmänsä työskentelyyn, ottamaan vastuuta ryhmästään. Toiset huomioonottaessaan oppilaan sosiaaliset samoin kuin hänen vuorovaikutustaitonsa kehittyvät. Pohtiessaan ja selittäessään ryhmässään

käsiteltävää ongelmaa oppilas joutuu jäsentämään tietojaan, perustelemaan tietorakenteitaan ja oppii syvällisemmin kuin itsekseen miettiessään. (Kari 1994, 124-128.)

Uuden käytännön mukaisesti koulut laativat itse omat opetussuunnitelmansa. Koulun opetussuunnitelman perustana ja toiminta-ajatuksena on Deweyn ajatus tekemällä oppimisesta. Deweyn mukaan opetus koulussa olisi järjestettävä lapsen tarpeista lähtien. Oppimisen ja tiedonhankinnan perustaksi tulisi ottaa lapsen jokapäiväisestä elämästä lähtöisin oleva ongelma, jolloin opittavat tiedot tulevat luonnollisesti ongelman ratkaisun välineiksi (Kari 1994, 118-119).

Kankaisten koulu on kehittämässä omaa opetussuunnitelmaansa toiminta-ajatuksen "Tekemällä opimme" ympärille. Tekemällä oppimisella annetaan oppilaille mahdollisuus kehittää yhteisöissä tarvittavia taitoja ja ominaisuuksia omien kokemusten ja elämysten kautta. Kankaisten opetussuunnitelmassa painotetaan erityisesti oppilaan itsetuntemuksen, itsenäisyyden, yhteistoiminnallisuuden, kädentaitojen ja elämäntaitojen ja -ilojen kehittämistä. Uuden oppimiskäsityksen mukaisesti tavoitteena on välittää oppilaille yksittäisten tietojen asemesta erilaisia tiedonhankinta ja -käsittelytapoja.

Kansainvälisyyskasvatusta ja kansainvälistymistä Kankaisten koulussa käsitellään oppiainerajat ylittävänä aihekokonaisuuksina. Tavoitteena on, että oppilas hyväksyy erilaiset ihmiset ja hankkii tietoja erilaisista kulttuureista. Tietoja hankitaan eri lähteistä esim. kielten, historian, uskonnon ja maantiedon avulla. Myös elämykset ja kokemukset ovat tärkeitä tiedonhankinnan lisäksi. Näitä hankitaan vierailijoitten ja tutustumiskäyntien kautta. Omaksuttuja tietoja ja asenteita arvioidaan yhteisen keskustelun avulla. (Kankaisten koulun opetussuunnitelma, 8.)

Comenius-yhteistyöhanke on tällä hetkellä tärkeä paitsi oppilaiden kansainvälistymisasenteiden kehittymiselle myös koulun opetussuunnitelman kehittämiseksi. Hankkeen myötä tutustutaan uusiin opetusmenetelmiin ja kokeillaan niitä. Samalla hanke on myös kokeilu tämän hetkisen kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamistavan toimivuudesta, jonka valossa opetussuunnitelmaa kehitetään edelleen. Opetussuunnitelman on jatkuvassa muutoksen tilassa, sitä parannellaan kattuvien kokemusten myötä.

6.2 Comenius-hankkeen sisältö ja tavoitteet

Kankaisten koulu on antanut omalle kolmivuotiselle Comenius-hankkeelleen nimeksi CCCC - *Communication, Cooperation, Culture and Caring*. Nimi muodostuu hankkeen sisällöistä (kommunikaatio, yhteistyö, kulttuuri ja toisista välittäminen). Hankkeen päämääränä on lisätä eurooppalaisten kulttuurien tuntemusta, jolloin myös oppilaiden itsetuntemus kehittyy ja yhteenkuuluvaisuuden tunne kansojen välillä kehittyy, kehittää oppilaiden kielitaitoa, oppia käyttämään uusia ja vanhoja viestintämenetelmiä sekä saada opettajille tietoa erilaisista oppimis- ja opetusmenetelmistä. Hankkeella saavutettavina oppimistuloksina oppilaat tutustuvat yhteistyömaiden tavalliseen elämään lähemmin, oppivat pitämään kaukaisistakin lähimmäisistä, oppivat käyttämään sähköisiä viestimiä (faksi, sähköposti, video...) ja kohentavat käytännön kielitaitoaan sekä opiskelumotivaatiotaan. Konkreettisina tuotoksina hankkeesta saadaan kirjeitä, kuvia, käsitöitä, uusia lauluja, leikkejä jne. uusia ystäviä, videotuotoksia sekä uusia käytänteitä opiskeluun.

Hanke edistää monipuolista asioiden tutkimista käsittelemällä monia eri elämänalueita. Projektiin sisältyy tietoja ja taitoja, luovuutta, ajattelua ja tekemistä. Opetuksen laadun parantamiseen pyritään lisäämällä kehittämishalua kouluissa keskustelulla erilaisista ja uusista opetusmenetelmistä. Työskentely on oppilaskeskeistä ja projektiluonteista kokonaisopetusta. Oppilaskeskeisten opetusmenetelmien lisäksi hanke integroituu koulun opetussuunnitelmaan kaikin tavoin: kielitaidon käyttöä, kansainvälisyyskasvatusta, ympäristö- ja luonnontietoa, tietokoneen ja muiden viestimien käyttöä, lukemista ja kirjoittamista, taito- ja taideaineita, kaikkia käsitellään Kankaisten koulun toiminta-ajatuksen mukaisesti: tekemällä opimme.

7 CCCC-PROJEKTIN TOTEUTUS OPPILAIDEN KOKEMANA

CCCC-projektin ensimmäiseen vuoteen liittyvän tutkimuksen tavoitteena on paitsi kuvata projektin ensimmäinen vuosi myös saada selville, mitä mieltä oppilaat olivat tällaisesta projektista sekä sen käytännön toteutuksesta. Tarkastelen projektin ensimmäisen vuoden toimintoja oppilaille tekemiä kyselyjen ja haastattelujen pohjalta kerätyn aineiston valossa. Tekstissä esiintyvät oppilaiden nimet ovat muutettuja. Aineistosta saatuja tietoja oppilaiden kokemuksista käytetään projektin ensimmäisen vuoden onnistumisen arvioinnissa ja raportoinnissa sekä seuraavan vuoden toiminnan suunnittelussa. Projektin arviointiosuudessa käytän myös projektin ensimmäisen vuoden lopussa käydyssä opettajien keskinäisessä arviointipalaverissa esiin tulleita ajatuksia ja kysymyksiä.

Varsinainen projekti käynnistyi virallisesti syyslukukaudella 1996, kun kaikki projektiin osallistuvat koulut olivat aloittaneet toimintansa. Oppilaiden kanssa pohdittiin, mitä hankkeen nimessä esiintyvät neljä C:tä tarkoittavat ja tehtiin käsitteiden sisällöistä seinälehtiset. Ensimmäinen opettajien kokoontuminen pidettiin Espanjassa, Madridissa, jolloin opettajat suunnittelivat tulevan vuoden aiheet ja aikataulun, tutustuivat Madridin yhteistyökouluun sekä tietysti toisiinsa.

Yhteinen hanke päätettiin aloittaa tutustumiskirjeiden lähettämällä kaikkiin yhteistyökouluihin. Muita syyslukukauden suunnitelmia kirjeenvaihdon ohella olivat viiden kielen sanakirjan kokoamisen aloittaminen sekä videon tekeminen kunkin maan joulunviettotavoista.

Kevätlukukaudella ohjelmassa oli tietysti kirjeenvaihdon jatkamista ja sanakirjan täydentämistä sekä lisäksi toinen, tällä kertaa oppilaiden harrastuksia ja kotiympäristöä esittelevä videoprojekti. Helmikuussa opettajat tapasivat toisensa Islannissa, jolloin vuosisuunnitelmaa tarkennettiin, ja toukokuun lopulla he koontuivat Kankaisille tutustumaan vuorostaan suomalaiseen kouluelämään sekä arvioimaan menneen vuoden toimintaa.

7.1 Oppilaiden ennakko-odotukset

Ennen varsinaisen projektin alkua syksyllä 1996 tehdyn kirjallisen alkukyselyn perusteella oppilailla oli jo aika selkeät käsitykset siitä, millaisia asioita projekti tulee sisältämään, mitä he haluaisivat projektin puitteissa tehdä ja mitä ei sekä mitä kertoa yhteistyökumppaneille Suomesta, Kankaisten koulusta tai itsestään. Kaikenkaikkiaan oppilaiden asenteet projektia kohtaan olivat erittäin myönteisiä ja innostuneen odottavia. Kysymykseen "Millaisia asioita odotat projektin sisältävän" tuli mm. seuraavia vastauksia: tutustumista toisten koulujen oppilaisiin, kirjeiden kirjoittamista, paljon englantia, mukavia juttuja sekä kavereita, yhteistyötä ja mukavaa mieltä.

Oppilaiden suhtautuminen projektityöskentelyä kohtaan yleensä oli erittäin myönteistä. Harva oppilaista edes perusteli kantaansa sen tarkemmin, vastaukseksi riitti "totta kai" tai "ehdottomasti kyllä". Jotkut olivat hieman epäilevämpiä: "joskus", "riippuu projektista" tai "tällaista kyllä, mutta jotain muuta ehkä ei". Perusteluina projektien suosiolle oppilaat sanoivat niissä oppivansa asioita ja ajan kuluvan nopeasti. Vaikka oppilaat odottivatkin alkavalta projektilta kaikkea mukavaa tekemistä, he myös olettivat projektista olevan jotain hyötyä heille itselleen, koululle tai Kankaisten kylälle. Uusien asioiden ja kielten oppiminen olivat odotuksista ehdottomasti suosituimpia. Muita olivat mm. ulkolaisiin kouluihin tutustuminen, kirjekavereiden saaminen sekä julkisuuden saaminen koululle ja kylälle. Tämä viimeksi mainittu on varsin ajankohtainen kyläkoulujen kamppaillessa selviytymisestään kuntien säästötoimenpiteistä huolimatta.

7.2 Kirjeenvaihto (in english, please!)

Tutustumisvaihe aloitettiin lähettämällä jokaiselle yhteistyökoululle esittelykirje koulun oppilaista, opettajista ja henkilökunnasta valokuvilla varustettuna. Sama idea toteutettiin kussakin koulussa hieman eri tavoilla, mutta yhteistä kaikille olivat valokuvat ja niitä täydentävät kuvatekstit. Kankaisten esittelykirjeissä oppilaat valitsivat pareittain tai pienissä ryhmissä heille sopivan ympäristön, jossa kuvat

otettiin. Valokuville maalattiin taustat ja kuvien henkilöille puhekuplat, joissa he kertoivat nimensä ja ikänsä. Näin yhteistyökoulujen oppilaat saivat heti alusta lähtien käsityksen siitä, keiden kanssa he ovat tekemisissä. Valokuva lyhyellä esittelyllä oli hyvä idea ja se myös toimi hyvin. Esittelykirjeitä tullaan lähettämään myös ensi vuonna, jotta kouluun tulevat uudet oppilaat pääsevät hekin mukaan yhteiseen hankkeeseen

Espanjasta tulleiden esittelykirjeiden mukana Kankaisten oppilaat saivat nipun yksittäisiä kirjeitä, joissa espanjalaiset oppilaat kertoivat itsestään ja harrastuksistaan. Näistä kirjeistä Kankaisten oppilaat valitsivat itselleen kirjekaverin, innokkaimmat useammankin. Valintaperusteena useimmilla oli kirjekaverin ikä ja sukupuoli; haluttiin samanikäinen ja samaa sukupuolta oleva kaveri. Varsinkin sukupuoli oli tärkeä: "Ei mulla ollut väliä, kenen kanssa mä kirjoitan. Mutta jos se olisi ollut poika, niin sitten mä kyllä olisin vaihtanut!" (Minna 5.lk) Valintaperusteeksi riitti myös, että kaveri vaikutti mukavalta tai että kukaan muu ei ollut ottanut häntä.

Joidenkin maiden välillä kirjeenvaihto lähti liikkeelle ripeämmin kuin toisten. Varsinkin Espanja oli heti alusta alkaen erittäin aktiivinen yhteydenpitäjä. Norjalaisten kohdalla esittelykirjeet tulivat muita myöhemmin, joten kirjeenvaihto siihen suuntaan pääsi alkamaan hiukan hitaammin. Käytännössä kirjeenvaihto toimi siten, että oppilaat kirjoittelivat kirjeitään ja ne lähetettiin sitten useampi kirje kerrallaan kohdemaahan, missä taas kirjeet jaettiin vastaanottajilleen. Postia ystävyyskouluista tuli noin pari-kolme kertaa kuussa, mikä ilmeisesti oli ihan hyvä tahti kirjoittamiselle.

Kirjeissä lähdettiin liikkeelle perusasioista: nimi ja ikä, millä luokalla on, minkälainen perhe, mitä vanhemmat tekevät, mitä itse harrastaa, onko kotona lemmikkieläimiä jne. "Kai sitä aloittaa kertomalla tavallisia, helppoja asioita ja sitten vasta vähän muitakin asioita itsestään." (Hanna 4.lk). Esittelyn lisäksi esitettiin toiselle kysymyksiä, liittyen joko kirjeenvaihtokaveriin itseensä, hänen kouluunsa tai kotimaahansa. Päästyään alkuun oppilaat jatkoivat kirjeenvaihtoa spontaanisti. Kirjeitä kirjoitettiin sille varattuna aikana koulussa mutta myös vapaa-aikana.

"Deborahin kanssa mulla on samanlaista kirjeuttua kuin Hannalidan kanssa, että erittäin tiivistä tahtia kirjoitetaan." (Hanna 4.lk).

Oman jännityksensä kirjeenvaihtoon toi yhteisenä kielenä käytetty englanti. Varsinkin kolmasluokkalaisten saivat heti aloittaa uuden kielen käytön todellisissa tilanteissa. "Englanniksi kirjoittaminen ei ole tuntunut kauheen mukavalta, kun ei oikein ymmärrä niitä..." (Sami 3.lk). "Englanniksi kirjoittaminen on vähän vaikeaa, kun pitää koko ajan katsoa, miten se kirjoitetaan ja etsiä ne sanat..." (Minna 5.lk). Onneksi apua oli saatavilla runsaasti. Sanakirjat ja englannin kirjat olivat käden ulottuvilla ja niin opettajat kuin vanhemmat oppilaatkin auttoivat tarvittaessa. Lisäksi kirjeitä kirjoitettiin joskus myös englannin tunneilla. Alaluokkalaistenkin löysivät oman keinonsa englanniksi kirjoittamiseen. Vanhempien oppilaiden avustuksella he tekivät itselleen lausekortteja, joissa oli lause sekä suomeksi että englanniksi kirjoitettuna. Näiden korttien avulla he pystyivät kokoamaan viestejä ystävilleen lähetettäväksi.

Vaikka englanniksi kirjoittaminen tuntuikin alussa monen mielestä hankalalta, ahkera kirjoittelu toi myöskin tulosta. "Kirjoittamisvarmuus on parantunut ja sanojakin tietää enemmän" (Tarja, 6.lk), "Kyllä mä olen oppinut enemmän englantia tämän projektin aikana... kirjoittamaan niitä... eri laillahan ne lausutaan kuin kirjoitetaan" (Tomi 3.lk), "Enemmän asioita kirjoittaa niille, siis pitempiä kirjeitä" (Hanna 4.lk).

7.3 Sanakirja

Yhtenä CCCC-hankkeen tavoitteena oli tutustua yhteistyömaiden kieleen. Viiden kielen sanakirjaan on tarkoitus kerätä englanninkielisten sanojen lisäksi niiden suomen-, islannin-, norjan- ja espanjankieliset vastineet. Kankaisilla mukaan on otettu vielä ruotsin kieli. Sanakirjaa on koottu faksien välityksellä. Valmiiseen pohjaan on kerätty sanoja englanniksi ja suomeksi ja lähetetty sitten Norjaan, jossa siihen lisätään norjankieliset vastineet ja mahdollisesti muutamia uusia sanoja ja lähetetään edelleen.

Selvitettävät sanat oppilaat valitsivat itse. "Me saatiin itse valita mitä me haluttiin ja niistä sitten parhaat" (Hanna 4.lk). Aihepiireinä olivat mm. tervehdykset, joulukuukalenteri, eläimet jne. Alkuvaiheessa sanakirjan käytännön toteutus oli oppilaille varsin epäselvä. Sanoja kyllä faksailtiin innokkaasti, mutta kukaan ei oikein tuntunut tietävän, mitä tarkoitusta varten. "Alussa se kuitenkin vähän epäonnistui, kun sitä ei alettu tekemään tosissaan... niinku puolessa lukukaudessa sitä siinä alkoi tekemään" (Tarja 6.lk). Vesa-opettajakin totesi, että sanakirja laitettiin alulle, mutta sitä ei oltu oikein suunniteltu loppuun asti. Lopulta sanoja kerättiin sekä yhteiseen isoon seinäsanakirjaan että jokaisen omaan sanakirjavihkoseen. Suunnittelun keskeneräisyys näkyi myös siinä, että kerättyihin sanoihin ei kiinnitetty yhteisesti sen enempää huomiota, vaan sanojen opetteleminen ja käyttäminen jäi oppilaiden oman aktiivisuuden varaan. "No olen mä käyttänyt... vähän, mutta paria kuitenkin... no ystävä ja näkemiin ja hei..." (Tarja 6.lk), "Oon mä joitakin... no joku hei ja sitten jotain eläimen nimiä..." (Sami 3.lk). "Kyllä mä oon noita adiosia käyttänyt ja holaa, niitä kahta" (Hanna 4.lk). CCCC-opettajien vierailun aikana sanakirjainnostus nousi huimasti, kun oppilaat halusivat saattaa kirjasensa ajan tasalle asiantuntevalla opastuksella. Sanoja kyseltiin puolin ja toisin hyvin innokkaasti. Ensi vuonna sanakirjaprojektia jatketaan etenemällä yksittäisistä sanoista kokonaisiin lauseisiin. Tällöin oppilaat pääsevät järkevämmiin käyttämään oppimiaan sanoja henkilökohtaisissa kirjeissään.

7.4 Videoprojektit

Videoprojektien tavoitteena oli esitellä muille omaa ympäristöä, koulua sekä oman maan tapoja. Videoille oli yhteisesti sovittu aihepiirit ja summittaiset lähetyspäivämäärät, mutta niitä noudatettiin melko vapaasti. Kukin koulu suunnitteli itse videoidensa sisällön.

Ennen joulukuukalenteria kuvattiin kouluissa ensimmäiset videot. Alunperin videoiden aiheena oli joulunviettoon liittyvät tavat, mutta niissä oli myös esitelty koulua ja sen ympäristöä. "Ne on ollut sellasia, että ne on kauheesti puhunut omaa kieltään

ja englantia ja ne on järjestänyt jotain vappujuhliakin ja lähettänyt niistäkin..." (Minna 5.lk). Islanti oli kuvannut jouluvalmistelujen, joulunäytelmän ja itse joulujuhlan lisäksi myös aikaisemmin ollutta koulun 40-vuotisjuhlaa. Nauhan alussa oli lyhyt englanninkielinen selostus videon sisällöstä, mikä olikin tarpeen, sillä esityskielenä oli islanti. Norja oli keskittynyt koulun ja sen ympäristön esittelyyn. Pääkielenä oli norja, mutta englanninkielisiä pätkiäkin oli mukana. Sääli vain, että monipuoliselta vaikuttavasta nauhoituksesta Suomeen oli tullut äärimmäisen huono kopio, minkä tähden videosta sai sekavan vaikutelman. Espanja oli esitellyt ison koulunsa perusteellisesti. Selostuskielenä oli englanti ja kuvatut tilanteet oppitunneilta olivat aitoja. Mukaan mahtui myös espanjalaisia jouluperinteitä ja joulujuhlasta kuvattu pätkä. Kankaisten oppilaat esittelivät muille kouluille jouluvalmisteluja, jouluruokailua sekä itse joulujuhlaa.

Toisessa, kevätpuolella kuvatussa videossa näytettiin oppilaiden kotiympäristöä ja harrastuksia, joissakin esiteltiin myös koulua. Islannin oppilaat tervehtivät yhteistyökouluja niiden omalla kielellä ja paikkojen ja tapahtumien selostukset olivat englanniksi. Apuna olivat kyltit, joihin pieni esittelyteksti oli kirjoitettu. Oppilaiden kotiympäristön lisäksi esiteltiin koulua ja oppilaiden välituntileikkejä. Espanjan lähettämässä videossa tutustuttiin ensin siihen kaupunginosaan, jossa yhteistyökoulu sijaitsee, sitten siirryttiin kouluun, missä oppilaat kertoivat harrastuksistaan. Lopussa vierailtiin vielä paloasemalla, taidenäyttelyssä sekä koulun omissa karnevaaleissa. Norjan video valmistuu kevään aikana hieman aikataulusta myöhässä. Kankaisten videolla käytiin parin oppilaan kotona, kuvattiin traktorilla ajoa, luistelua sekä kevättalven harrastuksista kivointa, pilkkimistä.

Oppilaat olivat kiinnostuneita katsomaan lähetettyjä videoita. "Näkee niitä maisemia, niitä tapoja ja sitten sitä koulua näkee ja tutustuu niihin oppilaisiin" (Tarja 6.lk). Ikävänä asiana oppilaat kokivat sen, että jotkut videoista olivat liian pitkiä ja tapahtumaköyhiä. "Sitten jotkut on niin pitkiä, että kun ne on jotain puolen tunnin luokkaa, niin ei niitä oikein jaksata katsoa, kun ne on niin paljon samasta paikasta" (Tarja 6.lk). Pitkästyminen saattoi aiheuttaa myös se, etteivät oppilaat ymmärtäneet videolla puhutusta kielestä mitään. Samansuuntaisia kommentteja

antoivat oppilaat kaikissa kouluissa. Arviointipalaverissa sovittiin, että seuraavat videot ovat editoituja, kestoltaan enintään n. 20 minuuttia pitkiä versioita ja niissä on käytetty puheen äänittämiseen erillisiä mikrofoneja. Näin pyritään nostamaan videoiden teknistä tasoa.

Oman videon tekeminen oli monien oppilaiden mielestä mielenkiintoisin kokemus. "Se oli mukavaa, koska siinä oli jotain tekemistä ja sai puhua englantia" (Lauri 6.lk). He pääsivät itse tekemään videon alusta asti, suunnittelemaan sisällön, kuvaamaan ja äänittämään englanninkielisen puheen jälkeinpäin. Videon tekemisessä toteutui parhaimmillaan Kankaisten koulun toiminta-ajatus: tekemällä opimme. "Oman videon tekeminen tuntui aluksi vaikealta mutta sitten se onnistui oikein hyvin. Luulin, että ei osattaisi esittää englanninkielisiä tekstejä" (Tarja 6.lk).

Englannin puhuminen oli videoprojekteissa hankalin ja jännittävin, mutta myös palkitsevin osuus. Jouluvideota äänitettäessä jännitystä tehtiin helpommaksi käyttämällä jälkiäänitystä. "Kun Vesa kuvasi niin alkoi aina naurattamaan. Dubbaus oli kauheeta, tai siis ei se ollut kauheeta vaan sitä jännitti. Mutta kun homma oli saatu käyntiin, se oli yllättävän hauskaa" (Marja 6.lk). Toisessa videossa puhuttiin jo suoraan nauhalle. Alaluokkalaisetkin olivat reippaasti mukana. Tervehtiminen ja oman nimen kertominen oli opeteltu huolellisesti. Yläluokkalaisten puheosuuksia oli suunniteltu ja harjoiteltu englannin opettajan kanssa ottaen huomioon kunkin oppilaan taidot. Vieraan kielen puhuminen on kuitenkin aina alussa hieman hankalaa ja jännitystä lisäsi vielä kuvattavana oleminen. "Videon tekemisessä oli hauskaa, kun sai katsoa toisten toilailuja. Oma kohta ei ollut niin kauhean kivaa, ei oikein innosta nähdä itseään siinä videolla kun tietää miltä näyttää..." (Hanna 4.lk).

Kaikkein päällimmäiseksi jäi oppilaille videon tekemisestä kuitenkin hyvä mieli. Videon tekeminen oli useimpien oppilaiden mielestä jopa projektin mieleenpainuvuin kokemus. "Paras ja mukavin on ollut videoiden teko. Meidän video näytti kohtalaisen hyvältä." (Simo 5.lk). Tekemisessä yhdistyivät niin toiminnallinen kuin elämyksellinenkin osuus. Videota tehtäessä oppilailla oli mahdollisuus kokeilla rajojaan, kuinka selvitä uusista, jännittävistä ja ehkä ikäviltäkin tuntuvista tilanteista "ehjin nahoin". He pääsivät harjoittelemaan kuvauksen suunnittelemista, videon

kuvaamista, kuvattavana olemista ja englannin puhumista sekä kertomaan muille heidän elämässään tärkeistä asioista. Vastavuoroisesti he saivat tietoa ja eläviä esimerkkejä siitä, minkälaista on tavallisen espanjalaisen, islantilaisen ja norjalaisen oppilaan elämä. "Minusta tuntui aluksi ihan tyhmältä mutta lopuksi se olikin ihan hauskaa eikä ole oikeastaan tylsää. Ja hauskaksi sen teki muiden maiden videot" (Minna 5.lk).

7.5 Faksi ja sähköposti

Yhtenä CCCC-hankkeen tavoitteena oli kehittää oppilaiden valmiuksia modernien kommunikaatiotapojen hallinnassa. Yhteyttä koulujen välillä pidettiin paitsi kirjeitten myös faksien ja sähköpostin välityksellä. Esimerkiksi koko sanakirja-projekti perustui faksin käyttöön, samoin kuin opettajien keskinäinen yhteydenpitoakin. Oppilaat seurasivat innokkaasti faksien saapumista ja suurin osa heistä pääsi myös itse harjoittelemaan faksien lähettämistä. "No olen mä päässyt lähettämään, mutta en mä sille kirjeenvaihtokaverille oo... kyllä mä osaan tehdä sen ihan itse" (Sami 3.lk).

Ensi vuonna yhteydenpitoa ja kaikkien koulujen osallistumista pyritään säännöllistämään lähettämällä kuukausittaista CCCC-NEWSLETTERS -faksia. Faksisivussa olisi aina päiväyksen ja juoksevan numeroinnin lisäksi erilliset tilat oppilaiden ja opettajien viesteille sekä päivän sää -osasto. Näin saataisiin kerrottua tuoreimmat kuulumiset kaikille yhteistyökumppaneille ja samalla pidettyä kaikki koulut aktiivisesti mukana projektissa.

Toinen hankinta faksin lisäksi oli sähköpostiyhteyden avaaminen. Sähköposti innosti varsinkin poikia viestien lähettämiseen, tosin mieluummin suomen kielellä kuin englanniksi. Myös norjalaisia nuoria miehiä sähköinen yhteys kiinnosti: kuudennen luokan tytöt saivat pikaisesti viestejä esittelyvalokuvien saapumisen jälkeen! Näin tytöillekin tuli oiva tilaisuus päästä harjoittelemaan sähköpostin käyttöä. Ohjelman mutkikkaalta vaikuttavat aukaisutoimenpiteet sekä se, että ohjelma toimi englannin kielellä vähensivät jonkin verran kokeiluinnoikkua, mutta opettajien avustuksella viestit lähtivät sujuvasti eteenpäin.

Sähköpostin ottaminen mukaan yhdeksi projektin "viralliseksi" yhteydenpitotavaksi ei näillä näkymin onnistu. Suomella, Norjalla ja Islannilla yhteys on jo, mutta Espanjalta se puuttuu eikä tilanteeseen todennäköisesti ole tulossa muutosta. Sähköpostin käytölle perustuvia toimintoja ei siis voida ottaa mukaan viralliseen projektisuunnitelmaan, mutta sitä käytetään kunkin koulun mahdollisuuksien mukaan muiden kommunikaatiokeinojen ohella.

7.6 CCCC-esite

Islannin tapaamisessa jokaiselle maalle jaettiin yksi projektin nimen neljästä C:stä. Norjan aihepiiriksi tuli Cooperation, Espanjalle Communication, Suomelle Culture ja Islannille Caring. Tarkoituksena oli, että jokainen koulu pohtii, mitä ajatuksia heille tulee kyseisestä käsitteestä ja miten he ovat kokeneet sen tässä projektissa. Näistä ajatuksista koottu nelisivuinen esite projektin sisällöistä jaetaan edelleen oppilaiden koteihin osana vuoden arviointia. Esitteen kokoaminen ja levittäminen siirtyi kuitenkin alkusyksyyn, sillä kaikki maat eivät saaneet sivuaan valmiiksi kevään aikana. Esitteen lisäksi on suunnitteilla CCCC-posteri tai -kalenteri, jossa kerrottaisiin tarkemmin projektin tavoitteista ja tähänastisista saavutuksista.

7.7 Kuvaamataidon töitä ympäröivästä maisemasta

Suomalaista maisemaa esiteltiin muille kouluille paitsi videoiden välityksellä myös piirustusten ja maalausten avulla. Oppilaat kuvasivat töissään sellaisia aiheita, jotka ovat tyypillisiä suomalaiselle maisemalle. Alaluokkalaisten tekivät Suomi-kirjasia, joissa he olivat piirtäneet Suomeen olennaisesti liittyviä asioita, kuten järven, saunan, joutsenen tms. sekä kuvan alle selvitykseksi asian nimen suomeksi ja englanniksi. Samalla Suomi-kirja toimi alaluokkalaisten versiona sanakirja-projektista. Ideaa pidettiin ilmeisesti hyvänä, sillä loppukeväästä Islannista tuli samantapaisia kirjasia, joissa selvitykset olivat islanniksi, suomeksi ja englanniksi.

Kankaisilta yhteistyökouluille lähtevät työt olivat kaikki hiukan erilaisia, sillä saman työn tekeminen kolmeen kertaan ei olisi motivoinut oppilaita tekemään parastaan. Ainakin Espanjassa oli myös käytetty eriyttämistä toteutuksen suhteen. Isommat oppilaat olivat rakentaneet pahvilaatikosta pienen television, jossa "filmiä" pyörittämällä näki kuvia Madridin tunnetuimmista nähtävyyksistä. Pienemmät oppilaat olivat sen sijaan pysyneet lähimaastossa ja tehneet kartan koulun ympäristöstä. Oli mielenkiintoista nähdä, miten erilaisissa ympäristöissä yhteistyökoulumme toimivat: Islannin aavat puuttomat maisemat, Norjan merellinen ympäristö, Suomen metsät ja järvet sekä Espanjan kaupunkiympäristö.

7.8 CCCC-opettajien vierailu Kankaisilla 20.-25.5.1997

Toukokuun lopulla 1997 oli vuorossa opettajien vierailu Kankaisten koulussa. Mukana olivat kaikki projektin parissa ahertaneet opettaja, Espanjasta kaksi, Norjasta kaksi, Islannista kolme ja Suomesta kolme opettajaa. Viisipäiväisen vierailun aikana pidettiin arviointipalaveri kuluneesta vuodesta sekä tutustuttiin tietysti Kankaisten kouluun ja oppilaisiin. Myös Kankaisten kylä asukkaineen sekä sen ympäristö tulivat tutuiksi. Välillä käytiin perisuomalaiseen tapaan saunomassa ja uimassa sekä sukkellettiin vielä loppuksi Jyväskylän Yläkaupungin Yöhön.

Vierailun ensimmäisenä päivänä oppilaat esittelivät koulua vieraille. Koulussa ja sen ympäristössä oli esittelypisteitä, joissa odotti esittelijä valmiina kertomaan paikasta. Pisteestä toiseen vieraita kuljetti pari opasta. Esittelyjen aiheena olivat mm. koulun oppilaskunnan toiminta, pidetyt leirikoulut, rakenteilla oleva liikuntasali sekä saunomisen salat ensikertalaiselle. Oppilaat olivat suunnitelleet esittelyt englannin tunnilla ja nuorempien kanssa niitä oli ehditty myös harjoitella. Alku-ujouden haihduttua keskustelu vieraiden kanssa sujui monella jo mallikkaasti. "No me juteltiin lumesta ja silleen, ja nimeni mä oon tietysti sanonut niille ja ottanut joihinkin asioihin kantaa... mitä nyt juteltiin noista sauna rulesistakin, kysymyksiin vastailin ja silleen" (Hanna 4.lk). Vaikka kaikilla taidot eivät ihan riittäneetkään keskusteluun asti, niin yritystä ei ainakaan puuttunut. "Kyllä mä jotain yritin, en mä

oikein ymmärtänyt..." (Sami 3.lk), "Ymmärsin mä joitain sanoja ja pystyin seuraamaan sitä keskustelua... uskalsin mä itsekin puhua, se meni aika hyvin mun mielestä" (Minna 5.lk). Alaluokkalaiset opettivat matematiikkapelejä vieraille hyvällä menestyksellä. Jännittynyttä hiljaisuutta ei kauaa kestänyt, kun yhteinen kieli alkoi löytyä. Kaikki keinot tutustumiseen otettiin käyttöön; eleet ja ilmeet, oma äidinkieli sekä ne muutammat englannin sanat, jotka oli ehditty jo oppia.

Tutustumisen jälkeen Vesa esitteli vieraille yhteistoiminnallisen oppimisen peruseriaatteita ja sitä, kuinka niitä toteutetaan Kankaisilla. Yhtenä CCCC-projektin tavoitteistahan oli esitellä erilaisia oppimis- ja opetustapoja ja Kankaisilla yhteistoiminnallisuus liittyy kiinteästi kaikkiin koulupäivän tilanteisiin. Esittelyn lomassa tutkimukseni neljä haastateltavaa oppilasta kävivät viimeisessä haastattelussa. Yhteisten YTO-harjoitusten jälkeen oppilaat lähtivät kotiin ja vieraat tutustumaan Toivakan kirkonkylään. Illalla vietimme aikaa yhdessä Taina-opettajan kotona saunoen, uiden ja kuulumisia vaihdellen.

Toisen vierailupäivän tärkein osuus oli kuluneen vuoden arvioiminen. Vapaamuotoisen keskustelun runkona oli yhdessä aikaisemmin laadittu projektin vuosisuunnitelma, jonka mukaan keskustelu eteni. Tavoitteena oli avoimesti kertoa mielipiteitä projektin onnistumisesta ja myös vastaan tulleista epäkohdista. Arvioinnin tuloksiin palaan myöhemmin. Keskustelussa nousi esille myös ehdotuksia siitä, kuinka projektia voitaisiin kehittää ensi vuonna. Virallisen osuuden jälkeen oppilaat valmensivat vieraita seuraavan päivän pesäpallo-otteluun Finnish Pupils vs Teachers of the World.

Illalla kokoonnuimme Toivakan opettajien ammattiyhdistyksen kanssa Laukaaseen Varjolan maatilalle, missä laskimme koskea kumiveneellä, saunoimme savusaunassa ja söimme herkullista rosvopaistia - jokapäiväisiä kokemuksia meille suomalaisillekin! Vapaamuotoisten illanviettojen merkitys koko projektille on yllättävän suuri: opettajien henkilökohtaisten suhteiden kautta koko projekti pysyi hengissä ensimmäisen ja ehkä vaikeimman vuoden. Opettajien tapaamiset antoivat uutta puhtia hankkeen eteenpäinviemiseen.

Kolmantena päivänä opettajat suunnittelivat seuraavan projektivuoden toimintaa. Suunnitteilla oli entisten projektien jatkaminen ja kehittäminen, seuraavien tapaamisten ajankohdat sekä uutena kokeiluna opettajavaihto yhteistyökoulujen kesken. Palaverin jälkeen alkoi oppilaiden kiihkeästi odottama pesäpallo-ottelu, joka päättyi tiukan kamppailun jälkeen oppilaiden harmiksi opettajien voittoon. Palkintojenjakoseremonioiden jälkeen vieraat lähtivät tutustumaan erään kankaalaisen perheen maatalaan ja elinkeinoihin. Illalla oli jälleen illanviettoa, tällä kertaa norjalais-ten isäntäperheessä.

Viimeinen kokonainen vierailupäivä olikin vapaa kaikesta virallisesta CCCC-toiminnasta. Aamupäivän CCCC-opettajat kuluttivat Jyväskylässä ostoksia tehden, illansuussa Kankaisten kyläläiset olivat järjestäneet yhteistä toimintaa Paloiskylän leirikeskukseen ja myöhään illalla Yläkaupungin Yössä vieraat saivat nauttia monipuolisesta kulttuuritarjonnasta. Seuraavana aamuna olikin jo aika jättää hyvästit ja vieraiden lähteä kertomaan CCCC-terveisiä omiin kouluihinsa.

Opettajatapaamiset ovat erittäin tärkeitä projektin jatkumisen kannalta. Tapaamisissaan opettajilla on tilaisuus rauhassa tutustua toisiinsa, keskustella niin esille tulleista ongelmista kuin onnistumisen hetkistäkin ja suunnitella hankkeen tulevaisuutta. Henkilökohtaisten suhteiden kautta sitoutuminen projektiin vahvistuu, koska osallistujat tuntevat olevansa hankkeessa mukana ei pelkästään virkaansa hoitavina opettajina vaan myös ihmisinä, jotka työskentelevät yhteisen asian parissa. Ilman aikuisten henkilökohtaista sitoutumista projektiin se kuivuisi kokoon alkunostuksen laannuttua ja ensimmäisten ongelmien tullessa vastaan. Paitsi että opettajavierailut ovat tärkeitä osallistujaopettajille, ovat ne vielä tärkeämpiä projektiin osallistuville oppilaille. Oppilaiden motivaatio kohoaa huomattavasti heidän tavatessaan henkilökohtaisesti niitä ihmisiä, joiden kanssa he ovat tehneet ja tekevät yhteistyötä. Motivaation kasvaessa vahvistuu myös sitoutuminen yhteiseen hankkeeseen.

8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

8.1 Aineiston kerääminen

Ennen varsinaisen tutkimuksen alkua pyysin vanhemmilta lupaa saada haastatella heidän lastaan ja käyttää häneltä saamiani tietoja tutkimuksessani (LIITE 1). Kirjeessä mainitut aineistonkeruumenetelmät muuttuivat jonkin verran, suunnittelemani toimintatuokioiden videoiminen jäi pois käytännön toteutuksesta.

Kaikille oppilaille tehdyllä kirjallisella alkukyselyllä halusin saada selville, millaisia odotuksia oppilailla oli alkavan projektin suhteen sekä myös heidän yleistä suhtautumistaan hankkeeseen. Pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä käytin haastattelua, jonka avulla pyrin saamaan selville oppilaiden ajatuksia projektista sen eri vaiheissa. Lisäksi kyselin oppilailta kirjallisesti heidän mielestään mieleenpainuvinta kokemusta projektiin liittyvistä asioista. Suunnitelmissa oli myös kaikille oppilaille tehtävä loppukysely siitä, kuinka heidän mielestään projektin toteutus oli onnistunut. Tämä viimeinen kysely jäi kuitenkin toteuttamatta, koska loppukevään kiireissä se yksinkertaisesti unohtui minulta. Kyselyn puuttumisen mahdollisia vaikutuksia tutkimukseni kannalta pohdin myöhemmin tässä luvussa.

8.1.1 Alkukysely

Aineiston hankinnan aloitin 16.9.1996 teettämällä kaikille Kankaisten yläluokan kolmelletoista oppilaalle kirjallisen kyselyn, jonka avulla pyrin saamaan selville oppilaiden ennako-odotuksia tai toiveita projektin tiimoilta (LIITE 2). Varmistaakseni, että oppilaat tietävät mistä on kysymys, kävimme yhdessä läpi mitä Comenius-projekti tarkoittaa, mikä minun osuuteni ko. projektissa tulee olemaan sekä sen, mitä tarkoitusta varten nyt kerättävät vastaukset ovat. Oppilaat vastasivat taululle kirjoitettuihin kysymyksiin yksin. Ennen vastaamista ja vielä sen aikanakin painotin sitä, että oikeita vastauksia ei ole ja että jokaisen mielipiteet ja ajatukset ovat tärkeitä.

Kyselyn jälkeen valitsin lähemmin haastateltaviksi arvonnalla neljä oppilasta yläluokalta, yhden jokaiselta vuosiluokalta (3-6). Arvontaa käytin varmistamaan jokaiselle tasavertaiset mahdollisuudet tulla valituksi. Haastateltavien oppilaiden valinnan tarkoituksena oli saada eri-ikäisten oppilaiden kokemuksia projektista. Alkuopetusluokkien edustuksen jätin pois sen takia, että alaluokka (luokat 1-2) osallistui projektiin hiukan erilaisella toteutuksella kuin yläluokka. Lisäksi valintaan vaikutti se, että oletin yläluokkalaisten pystyvän paremmin ilmaisemaan ajatuksiaan suullisesti.

8.1.2 Haastattelu 1

Ensimmäinen haastattelukerta oli 23.9.96 viikko alkukartoituksen jälkeen. Haastattelulle oli järjestetty aikaa keskelle oppitunteja siten, että oppilas pystyi keskeyttämään työnsä hetkeksi ja jatkamaan sitten haastattelun jälkeen. Haastattelupaikaksi oli varattu englannin luokka, jossa ei sinä päivänä ollut opetusta. Yhden oppilaan kävin haastattelemassa hänen kotonaan, koska hän oli huolissaan haastattelun väliin jäämisestä sairauden takia. Tämä ei tuottanut sen enempää ongelmia, sillä ko. oppilas asui koulurakennuksessa. Haastattelut perustuivat hyvin pitkälle edellisen viikon alkukyselyn kysymyksiin. Oppilaalla oli näin mahdollisuus tarkentaa omia ajatuksiaan, kertoa lisää tai korjata vastauksiaan suullisesti. Haastattelu kesti n.15-20 minuuttia oppilasta kohden ja se nauhoitettiin. Alkujännityksen lieventämiseksi kokeilimme yhdessä oppilaan kanssa, miten nauhuri toimi ja miltä oma ääni kuulosti nauhalla. Haastattelutilanne oli melko vapaamuotoinen. Tarkoitukseni oli saada selville oppilaan ajatuksia haastattelurungossa esitetyistä asioista ja asiaryhmistä (LIITE 3). Pyrin esittämään kysymykset samalla tavalla, mutta koska minulla ei ollut tarkkaa kysymysmuotoa kirjoitettuna, esiintyi kysymystavoissa pientä vaihtelua. Valitsin vapaan kyselytavan siksi, että oppilaiden persoonallisuudet ja tavat käsitellä asioita ovat niin erilaiset ja olisin kuitenkin joutunut luopumaan tarkasti määritellyistä kysymysmuodoista.

Itse haastattelutilanteen ilmapiiri oli myönteinen. Oppilaat tulivat haastateltaviksi mielellään, tosin hiukan jännittyneinä. Toisaalta, kyllähän tilanne jännitti minuakin. Haastattelijankokemukseni on aika vähäinen ja mielessä pyörivät vielä kirjoista lukemani huomautukset samanlaisesta kysymyksenasettelusta ja haastateltavien ohjailusta. Mielestäni haastattelut sujuivat kuitenkin melko hyvin. Jälkeenpäin ajatellen olisin voinut ehkä vieläkin enemmän tarttua haastateltavilta tulleisiin ajatuksiin ja tehdä niistä lisäkysymyksiä. Jotenkin minua kahlitsivat ajatukset samanlaisesta kysymyksenasettelusta niin, etten juuri päässyt irtautumaan haastattelurungosta.

Lisäkysymysten tekeminen askarrutti minua toisessakin mielessä. Eräs haastateltavista vastasi suureen osaan kysymyksistä jonkin aikaa mietittyään "en mä keksi" ja kun olin kehottanut häntä yrittämään hän yleensä vastasi hyvin niukoilla lauseilla tai vastasi uudestaan "en mä keksi". Minulle tilanne oli aika hankala. "En mä keksi" -vastauksista ei olisi minulle itselleni mitään hyötyä enkä halunnut rohkaista häntä "luimimaan" siitä, mistä aita on matalin. Hänen spontaanit vastauksensa antoivat minulle sellaisen kuvan, että hän haluaa vain nopeasti eroon tilanteesta. Mutta entä jos hän ei tosiaankaan ollut ajatellut kysymiäni asioita sen enempää eikä hänellä näin ollen ollut mitään käsitystä tai mielipidettä kysyttävistä asioista? Jacobsenin (1993, 166) mukaan lyhyet vastaukset saattoivat johtua myös siitä, että oppilaalla ei ollut käytössään riittävää sanastoa voidakseen vastata haluamallaan tavalla. Tämä oli kuitenkin vasta ensimmäinen haastattelu enkä olisi tahtonut pelästyttää häntä tai tuottaa hänelle muuten pahaa mieltä. Kuinka monta kertaa lasta voi vaatia miettimään ja pohtimaan asiaa, joka ehkä onkin hänelle yhdentekevä? Kyseisessä tilanteessa koin ongelmaksi lisäksi haastateltavan ohjailamisen. Yrittäessäni saada häneltä edes jonkinlaista vastausta huomasin antavani hänelle malliesimerkin, johon hän sitten takertui tai sitten antavani hänelle kaksi vaihtoehtoa joista valita, samoilla seurauksilla. Kaiken lisäksi huomasin haastatteluja litteroidessani, että yksi kysymysryhmä oli jäänyt ko. haastateltavan kanssa kokonaan käsittelemättä.

Toinen ongelma ensimmäistä haastattelua tehdessäni oli erään haastateltavan epäselvä puhe. Hyvin usean vastauksen jälkeen jouduin varmistamaan,

olinko kuullut tai usein jopa arvannut oikein. Ongelmaksi tässä nousi minulle se, että voiko haastateltavalle huomauttaa hänen puhettavastaan, varsinkin kun se tässä tapauksessa on hänelle erittäin luonteenomaista. Miten voi ilmaista aralle ja hiljaiselle lapselle, ettei hänen puheestaan saa selvää ja pyytää häntä puhumaan selkeämmin loukkaamatta häntä?

8.1.3 Haastattelu 2

Toinen haastattelukerta oli 18.12.96 viimeisenä varsinaisena koulupäivänä ennen joululomaa. Haastattelutilanteet oli taas pyritty järjestämään rauhallisiksi samoin kuin edellisellä kerralla. Tällä kertaa levottomuutta haastatteluihin toivat kuitenkin joulujuhlaohjelmien harjoittelut ja jouluateria, joita oppilaat odottivat malttamattomasti. Haastattelupäivän olisi nämä seikat huomioon ottaen voinut valita paremminkin. Valintaan kuitenkin vaikuttivat sekä koulun että haastattelijan muut aikataulut. Haastattelut käsittelivät tällä kerralla menneen syksyn toimintaa ja oppilaiden kokemuksia menneestä (haastattelurunko LIITE 4). Haastattelun kesto oli n.20 min.

Tunnelma haastattelutilanteessa oli kuitenkin myönteinen. Mieleeni juolahti ajatus siitä millä tavalla se, että olen oppilaille tuttu jo entuudestaan vaikuttaa haastattelutilanteisiin. Saako se, että olen heidän entinen opettajansa, heidät vastaamaan kysymyksiin huolellisemmin ja ehkä pohtimaan sellaisia vastauksia, jotka miellyttäisivät minua, vai suhtautuvatko he haastatteluihin huolettomammin tyylillä "ei tämä nyt niin tärkeää ole"? Oppilaiden luottamuksen puute ei varmasti-kaan ollut ongelmana. Olimme työskennelleet yhdessä jo puoli vuotta, joten he kyllä tunsivat minut ja tapani. Mutta tällä kertaa tilanne oli uusi. Vaikka olinkin sekä projektin alussa että myöhemminkin selittänyt oppilaille, että tulisin seuraamaan CCCC-projektia tutkijan ominaisuudessa, oli se saattanut jäädä joiltakin hiukan epäselväksi.

Haastattelussa pyysin oppilaita lähinnä kuvailemaan ja selostamaan minulle, mitä he olivat projektin merkeissä tehneet syksyn aikana. Perusteluna tälle ajattelin, että he kertoisivat siitä, mikä on ollut heille tärkeää, mukavaa tai ikävää.

Kuitenkin jutut kohdistuivat tiettyihin tapahtumiin, osittain ilmeisesti siksi, että projekti oli edistynyt hiukan epätasaisesti. Olin odottanut, että eri toiminnot, kuten tutustumiskirjeenvaihto ja sanakirjan kerääminen olisivat edistyneet nopeammin. Syksyn aikana esimerkiksi kirjeenvaihto edennyt vasta yhden osallistujakoulun kanssa henkilökohtaisen kirjeenvaihdon vaiheeseen. Kysymykset jäivät siis aika pinnalliselle, suljettujen mitä-, kuka-, milloin-kysymysten tasolle. Avoimien kysymysten käyttö tuntui minusta ja ilmeisesti myös lapsista kovin vaikealta. Ehkä jopa jonkin verran vältin ko. kysymysten käyttöä, koska niihin oli vaikea saada oppilailta vastausta. Jacobsen (1993, 101) toteaa osuvasti, että liian avoimien ja toisaalta liian suljettujen tai johdattelevien kysymysten käyttö ovat tyypillisiä aloittelevan haastattelijan tekemiä virheitä. Seuraavassa haastattelussa päätin yrittää kohdistaa kysymykset enemmän oppilaiden kokemuksiin ja siihen, MIKSI he ajattelevat niin kuin ajattelevat.

Haastattelujen kautta sain myös konkreettisia korjausehdotuksia. Alkanut sanakirja-projekti tuntui oppilaiden mielestä sekavalta eikä yhdelläkään haastateltavalla ollut selkeää käsitystä, millainen projektin lopullinen tuotos tulisi olemaan. Mainitessani asiasta Vesalle hän totesi, että sanakirja-projektin käytännön toteutusta ei oltu ajateltu ihan loppuun saakka. Samalla hän totesi myös, että osallistujakoulut toteuttavat yhteistä suunnitelmaa aika eri tavalla ja että siitä olisi syytä keskustella yhteisesti kaikkien opettajien kesken.

8.1.4 Haastattelu 3

Kolmas ja viimeinen haastattelu oli toukokuussa 22.5.97 yhtä aikaa CCCC-opettajien vierailun kanssa. Järjestelyt olivat samanlaiset kuin edellisissäkin haastatteluissa. Kaksi haastattelusta jouduin tekemään uudestaan äänityksen epäonnistumisen vuoksi viimeisenä koulupäivänä 30.5.97. Jo aikaisemmin haastattelemini oppilaiden lisäksi haastattelin vielä yhtä kolmannen luokan oppilasta hänen omasta pyynnöstään. Noin 15 minuuttia kestäneissä haastatteluissa tarkasteltiin menneen vuoden

toimintaa, mitä projektin merkeissä oli tehty, mitä oli opittu ja millainen mielikuva ja tunnelma vuodesta oli jäänyt (haastattelurunko LIITE 5).

Haastattelun järjestäminen samanaikaisesti opettajavierailun kanssa mietitytti minua ensin, sillä ajattelin kaiken tavallisesta poikkeavan toiminnan häiritsevän oppilaiden keskittymistä haastatteluun. Näinhän kävi edellisessä haastattelussa. Lopulta tulin siihen tulokseen, että opettajavierailu päinvastoin saattaisi helpottaa oppilaiden orientoitumista aiheeseen, oltaisiinhan silloin juuri CCCC-tapahtumien keskellä. Tämä pitikin paikkansa. Oppilaat olivat jo valmiiksi innostuneita, olivathan he juuri saaneet terveisiä ystävyyskoulujen oppilailta ja esitelleet vuoden aikana tehtyjä töitään vieraille. En myöskään usko, että haastatteluihin lähteminen häiritse paljoakaan heidän keskittymistään muuhun toimintaan, sillä koetin valita haastattelulle aina mahdollisimman rauhallisen ajankohdan.

Haastattelutilanne oli tälläkin kertaa rennon myönteinen. Oppilaat selvästi olivat jo tottuneet siihen, että kävin aina silloin tällöin kyselemässä kuulumisia. Ehkä haastattelut olivat kuitenkin olleet heille pieni rasite, sillä he vaikuttivat helpottuneilta kuullessaan, että tämä olisi viimeinen haastattelu. Varsinkin yhden oppilaan kohdalla oli havaittavissa kielteistä suhtautumista haastatteluun. Tämä ilmeni lähinnä näsäviisaina ja hieman aggressiivisina kommentteina kysymyksiin ja vastauksiin. Toisaalta olin huomannut sijaisena ollessani hänellä samanlaista tuntuuta tavallisissakin luokkatilanteissa, joten olisiko kärsimättömän asenteen taustalla kuitenkin ollut lähestyvä murrosikä.

Haastatteluja tehtäessä korostui haastattelujen oikeinajoittamisen vaikeus. Minusta tuntui vaikealta kysellä oppilailta heidän kokemuksistaan, kun edellisistä CCCC-tapahtumista saattoi olla kulunut jo pidempi aika tai sitten jonkun asian osalta projekti ei ollut edistynyt juuri lainkaan. Olisi pitänyt olla paikalla aina silloin kuin jotain tapahtui, niin olisi saanut ehkä oppilailta tuoreempia tunnelmia. Toisaalta pienen ajan kuluttua oppilaiden ajatukset ja mietteet olivat ehkä lähempänä niitä, mitkä todellisuudessa heidän mieliinsä koko projektista tulee jäämään.

8.1.5 "Mieleenpainuvien CCCC-kokemukseni"

Teetin yläluokan oppilaille sijaisena ollessani 13.2.97 äidinkielen tunnilla kirjoitelman aiheesta "Mieleenpainuvien CCCC-kokemukseni" (LIITE 6). Ohjeena oli kirjoittaa sellaisesta kokemuksesta, toiminnasta tms. joka oppilaalla oli sillä hetkellä päällimmäisenä mielessä. Kokemus sai olla ikävä tai mukava, kunhan sen kuvasi mahdollisimman tarkkaan, niin että asiasta mitään tietämätönkin olisi saanut käsityksen tapahtumasta. Lisäksi piti kuvailla omia tuntemuksia ja vielä lopuksi perustella mielipiteensä, minkä takia.

Oppilailla oli lieviä vaikeuksia tehtävään ryhtymisessä. Monet heistä olivat sitä mieltä, ettei mitään jännää ollut tapahtunut. Pikkuhiljaa jokainen kuitenkin pääsi tekemiseen kiinni ja sai työnsä valmiiksi. Vastauspaperit luettuani totesin, että moinen "takkuilu" aloittamisessa johtui siitä tavallisesta sijaissyndroomasta; mitään ei viitsitä tehdä, jos oma opettaja ei ole paikalla. Suurimmalla osalla vastaukset olivat selkeitä ja vanhemmilla oppilailla melko hyvin perusteltujakin. Vastauksen muoto sen sijaan ei ollut lähelläkään toivomaani kirjoitelmaa. Kysymyksiin oli vastattu lyhytsanaisesti, jopa ranskalaisilla viivoilla. Toivottu kirjoitelmamuoto liittyi lähinnä äidinkielen opetuksen tavoitteisiin, eikä sinällään ollut merkittävä tutkimuksen kannalta. Minulle oli tärkeää se, että sain tarvitsemani tiedot, ei se, missä muodossa ne olivat.

8.1.6 Loppukysely

Alkuperäisten suunnitelmieni mukaan minun piti suorittaa oppilaille loppukysely heidän mielipiteistään ja ajatuksistaan kuluneesta projektivuodesta sekä sen toteutuksesta. Kysely jäi kuitenkin toteuttamatta. Olin suunnitellut tekevänä kyselyn viimeisinä kouluviikkoina samoihin aikoihin viimeisten haastattelujen kanssa. Haastatteluajankohtana koulussa oli meneillään odotettu CCCC-opettajavierailu, joka vei lähes kaiken huomioni. Haastattelut olivat jotenkin paremmin mielessäni, sillä olin joutunut miettimään niitä useasti vuoden aikana, kun taas ainoastaan kerran tehtävä

loppukysely oli painunut unohduksiin. Unohduksen huomasi vasta kesälomalla, jolloin kyselyn järjestäminen oli käytännössä mahdotonta.

Loppukysely olisi ollut tarpeellinen tutkimusaineistoni tasapainon kannalta. Projektin alussa tehty kysely oppilaiden odotuksista olisi vaatinut parikseen kyselyn odotusten toteutumisesta. Mielestäni kysely ei kuitenkaan ollut korvaamaton. Oppilaiden ennako-odotuksien ja neljän haastattelemani oppilaan haastattelussa kertomien asioiden perusteella uskallan väittää, että projektin toteutus vastasi suurelta osin oppilaiden odotuksia. Suuri yhteneväisyys odotuksien ja toteutuksen välillä johtuu ehkä eniten siitä, että oppilaiden toivomuksia otettiin huomioon projektin toimintoja suunniteltaessa.

8.2 Tutkimustuloksia

Projektin aikana keräämissäni haastatteluissa ja kyselyissä kävi selkeästi ilmi, että oppilaiden kokemukset projektista olivat enimmäkseen myönteisiä. Syitä oppilaiden myönteisyydelle on tietysti monia ja varmasti jokaisella oppilaalla on omat perustelunsa sille, mikä teki projektista kiinnostavan. Oppilaiden mielipiteiden taustalle on kuitenkin löydettävissä joitakin yleisempiä perusteluja. Ensinnäkin, Kankaisten oppilaat ovat tottuneet projektityöskentelyyn. Projektityöskentelyllä tarkoitan tässä sekä suppeiden että laajempien aihealueiden monipuolista työstämistä, jossa oppilaalla on itsellään suuri vastuu oppimisestaan. Niin sanotusta perinteisestä opetuksesta poikkeavat opiskelutyyli motivoivat oppilaita erityisesti toiminnallisuudella. Monipuolisen tekemisen paljous on toinen laajempi syy oppilaiden myönteisyydelle. Muina perusteluina pidän sekä mielenkiintoista aihetta että oppilaiden osuutta projektin toteutuksen suunnittelussa. Projektista pyrittiin tekemään mahdollisimman mielenkiintoinen ottamalla oppilaiden toivomuksia huomioon jo heti alusta lähtien sekä antamalla heidän vaikuttaa opittavien asioiden sisältöihin projektin kuluessa.

Projektin toteutus toi mukanaan myös joitakin kielteisiä kokemuksia, joille kuten myönteisillekin kokemuksille oli jokaisella oppilaalla omat perustelunsa.

Joidenkin oppilaiden kohdalla vaikeudet englannin kielen kanssa lannistivat kirjeenkirjoittamisintoa ja joskus kirjoittaminen sinänsä tuntui rasittavalta. Myös esiintyminen videolla tuntui epämiellyttävältä ennen kuin oppilaat tottuivat olemaan kuvattavana ja varsinkin näkemään kuvausten tulokset. Oman itsensä näkeminen ja kuuleminen nauhalla tuntuu alussa hankalalta varmasti monen mielestä, ennen kuin siihen tottuu. Yksi oppilaista toi esille mielenkiintoisen näkökulman siihen, miksi projekti oli hänen mielestään tuntunut tylsältä. Hän oli syksyn aikana joutunut olemaan paljon pois koulusta eikä siitä johtuen ollut päässyt kaikkiin toimintoihin mukaan alusta lähtien. Kesken kaiken mukaan hyppääminen oli saanut hänet tuntemaan itsensä hiukan ulkopuoliseksi koko projektissa. Onneksi tilanne korjaantui ajan kuluessa.

Vaikka ensimmäiseen projektivuoteen mahtui sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia jäi vuodesta kuitenkin hyvä mieli. Myönteisiä kokemuksia oli paljon enemmän kuin kielteisiä ja varsinkin vuoden viimeisenä tapahtumana ollut CCCC-opettajavierailu pyyhki pois viimeisetkin ikävät ajatukset. Oppilaat olivat kaikki todella innoissaan. Kuvaavana anekdoottina Vesa-opettaja kertoi erään kuudennen luokan oppilaan äidin kertoneen hänelle seuraavan tapauksen: Poika ei ollut kertaakaan koko kouluaikanaan kertonut oma-aloitteisesti kotona mitään, mitä koulussa oli tapahtunut. Opettajavierailun ensimmäisenä päivänä poika oli tullut koulusta kotiin ja sanonut: "Kerrankin oli mukava päivä koulussa. Piti puhua englantia koko päivä!"

Yksi projektin tavoitteista oli tutustuminen muihin maihin, niiden kulttuureihin ja tavalliseen elämään. Projektin alkuvaiheessa ensimmäisessä haastattelussa kyselin oppilailta heidän tietojaan ja käsityksiään siitä, minkälaisia yhteistyömaiden oppilaat ja heidän elämänsä olisivat. Oppilaiden ennakkokuvitelmat olivat aika epätasaisia. Joidenkin asioiden kohdalla käsitykset olivat realistisia, joskus taas utopistisia mutta faktatietoihin perustuvia ja joidenkin kohdalla taas vailla mitään todellisuuspohjaa. Aika usein oppilaat ajattelivat elämän muissa maissa olevan samanlaista kuin Suomessakin. Esimerkiksi kysyttäessä espanjalaisen oppilaan harrastuksia vastaus saattoi olla selvästi suomalaisesta näkökulmasta ajateltu "hiihto

ja luistelu". Koulunkäynnistä tai kuunneltavasta musiikkityylistä kysyttäessä oppilaat ajattelivat sen olevan samankaltaista kuin heillä itselläänkin. Erityisesti Espanjaan liittyvien kysymysten kohdalla samankaltaisuus-ajattelu oli täysin hakoteillä, mutta tällaiset vastaukset lisääntyivät sitä mukaa, mitä lähempänä Suomea kysymyksessä käsiteltävä maa oli. Ilmeisesti oppilailla oli enemmän tietoa Islannista ja Norjasta kuin Espanjasta. Toisaalta, oliko oppilaiden ajattelu vain niin egosentristä, etteivät he kyenneet kuvittelemaan elämän toisella puolella Eurooppaa eroavan olevan erilaista kuin heidän elämänsä?

Projektin ensimmäisen vuoden aikana oppilaat saavuttivat näkyvimmin tiedollisia oppimistuloksia. Yhteistyömaista ja niiden kulttuureista opittujen tietojen määrä vaihteli johtuen oppilaiden aikaisemmista tiedoista. Niiden haastateltujen oppilaiden kohdalla, joiden tiedot yhteistyömaista olivat alkuhaastattelussa puutteellisimmat, opitut asiat liittyivät lähinnä perustietoihin esim. "Espanjassa on melkein aina lämpönen" (Sami 3.lk). Ne oppilaat, jotka jo hallitsivat ns. perustiedot, pystyivät kiinnittämään huomionsa laajempiin kokonaisuuksiin ja hankkimaan tietoa monipuolisilla tavoilla. "... Vesa on ollut paljon matkoilla ja kertonut ja näyttänyt sitten kaikkee, mitä on tuonut ja kuvannut ..." (Tarja 6.lk). Opittujen asioiden yksityiskohtaisempi määrittäminen oli kuitenkin oppilaille vaikeaa. On tietysti selvää, että lapselle on hankalaa muistella ajassa taaksepäin, millaisia ajatuksia tai yksittäisiä tietoja hänellä oli kuukausia aikaisemmin ja mitä uutta hän on oppinut, mutta se auttaisi häntä jäsentämään omaa oppimistaan. Oli mielenkiintoista huomata, että suurin osa niistä esimerkeistä, jotka haastattelemani oppilaat kertoivat oppimistaan asioista, liittyivät Espanjaan. Yksi monista syistä saattoi olla se, että Espanja oli yhteistyökouluista kaikkein aktiivisin kaikissa toiminnoissa. Oli kysymyksessä sitten kirjeenvaihto, videot tai piirustukset, Espanjan materiaalit tulivat poikkeuksetta ensimmäisenä. Näin oppilaille syntyi kaikkein kiintein yhteistyösuhde Espanjan kanssa, jolloin Espanjaan liittyvät asiat tulivat kysyttäessä ensimmäisinä mieleen. Toinen syy saattoi piillä Espanjan eksoottisuudessa. CCCC-projektin ainoana etelä-eurooppalaisena osallistujana se tuntui oppilaista niin erilaiselta ja kaukaiselta, että motivaatio saada tietää kaikkea Espanjaan liittyvää oli korkealla.

Oppilaiden tiedolliset oppimistulokset ja mukavat kokemukset toiminnasta yhteistyömaiden välillä ovat askeleita kohti pysyviä myönteisiä asenteita kansainvälistä yhteistyötä kohtaan. Oppilaiden asenteet muita kulttuureita kohtaan olivat jo projektin alkaessa kiinnostuneita ja uskon, että kiinnostus on projektin myötä vain vahvistunut. Varsinaisesta asennemuutoksesta ei mielestäni vielä kuitenkaan ole kysymys, sillä tapahtuakseen muutos tarvitsisi vielä pidemmän tai tiiviimmän ajanjakson, kuin mitä tämä projektin ensimmäinen vuosi on ollut. Projektilla on kuitenkin mahdollisuuksia saada osallistujissaan aikaan pysyvämpiäkin asennemuutoksia, mikäli se kehittyy samaan suuntaan kuin mitä se on nyt lähtenyt liikkeelle.

9 ENSIMMÄISEN PROJEKTIVUODEN ARVIOINTI

Kokemukset CCCC-projektin ensimmäisestä vuodesta ovat olleet enimmäkseen myönteisiä. Projekti on saatu hyvin käyntiin ja kaikki sen osapuolet, niin opettajat kuin oppilaatkin ovat innokkaita kehittämään hankettaan eteenpäin. Projektin tavoitteita olivat mm. tutustuminen toisiin kulttuureihin, kielitaidon parantuminen, moderneihin kommunikaatiomenetelmiin tutustuminen sekä itsetuntemuksen kehittyminen. Näitä tavoitteita kohti ollaan astuttu jo muutamia askeleita, mutta paljon on vielä saavutettavana. Ensimmäinen projektivuosi on ollut lähinnä osallistujien tutustumista toisiinsa sekä tämänkaltaisen kansainvälisen hankkeen toteuttamisen opettelua. Tässä luvussa esitettävät ongelmat, ajatukset ja kehittämissuunnitelmat ovat tulleet esille CCCC-opettajien arviointipalaverissa Kankaisilla 20.- 25.5.1997.

9.1 Hankkeen toteutus

Hankkeeseen osallistuneet opettajat olivat tyytyväisiä projektin ensimmäiseen vuoteen. Oppilaiden osallistuminen oli innostunutta ja kiinnostunutta ja yhteiset suunnitelmat saatiin toteutettua lähes aikataulussa. Työskentelyllä oli aito tarkoitus ja päämäärä. Projektin toiminnoissa pyrittiin mahdollisimman monipuoliseen taitojen kehittämiseen. Kaikkea ei kuitenkaan voida harjoitella kerralla. Ensimmäisenä vuonna painottuivat oppiaineista kuvaamataito ja kielet. Kuvaamataito antoi loistavat mahdollisuudet esitellä toisille omaa ympäristöään. Kuvaamataidon eri osalualueita käytettiin hyödyksi monin eri tavoin perinteisistä piirtämisestä, maalaamisesta ja askartelusta lähtien aina nykyaikaiseen videoilmaisun keinoihin. Englannin kielen runsas käyttö yhteydenpidossa synnytti oppilaille selkeän tarkoituksen opiskella kieltä. Esimerkiksi espanjalaiset opettajat kertoivat, että syksyn CCCC-vierailu Madridissa oli saanut koulun englannin opetuksen jyrkkään nousuun. Aikaisemmin englannin opiskelusta ei nähty olevan käytännössä juurikaan hyötyä, koska ranskankielellä oli niin vahva asema Espanjan ympäristössä. CCCC-vierailu osoitti niin Espanjassa kuin Islannissa ja Suomessakin, että englannin kielestä oli

hyötyä koulun arkipäivässä. Englannin lisäksi oppilaat tutustuivat heille vieraisiin kieliin, joiden opiskeleminen arkipäivän olosuhteissa olisi monelle jopa mahdotonta. Kielten samoin kuin taideaineidenkin asema projektissa tulee jatkossakin olemaan merkittävä. Niiden avulla lähestytään kulttuurien historiaa ja nykypäivää.

9.2 Hankkeesta tiedottaminen

Yksi EU-hankkeiden peruseriaatteista on mahdollisimman laaja hankkeesta ja sen tuloksista tiedottaminen. Kankaisten koulu on CCCC-projektin koordinaattorina pyrkinyt tiedottamaan hankkeesta aina tilaisuuden tullen mahdollisimman monipuolisesti eri tiedotusvälineissä. Alueen sanomalehdissä on ollut useita kirjoituksia aiheesta, samoin Kotimaan katsaus on käynyt kuvaamassa koulun toimintaa ja näiden lisäksi hanketta on esitelty koko Suomen laajuisilla Tutkiva Opettaja-päivillä. Vaikka julkisuutta hankkeelle on ehtinyt kertyä jo jonkin verran, se ei kuitenkaan ole mikään itsetarkoitus. Tiedottaminen vanhemmille ja muille koulun lähimmille yhteistyötahoille on vähintään yhtä tärkeää. Vanhemmat saattavat helposti jäädä tiedotusringin ulkopuolelle, sillä opettajat ajattelevat lasten kertovan kotona koulun hankkeista tai vanhempien saavan tietoa suullisesti muilta tahoilta. Hanke on kuitenkin koulun ja kylän yhteinen askel kohti kansainvälistymistä. Kankaisten koululla hankkeesta tiedottaminen vanhemmille on hoidettu yhteisissä vanhempainilloissa muiden asioiden joukossa mutta lisäksi myös epävirallisemmissä tilaisuuksissa. Joillakuilla vanhemmista on tapana silloin tällöin piipahtaa koululla juomassa kupin kahvia ja kyselemässä kuulumisia. Tällainen aktiivisuus on mielestäni hienoa, koska se kertoo myös vanhempien kiinnostuksesta hanketta kohtaan. Mutta tällainen vanhempien aktiivisuudelle perustuva tiedottaminen ei mielestäni riitä, sillä vanhempien joukkoon mahtuu myös paljon passiivisia vanhempia, joilla on yhtäläinen oikeus kuulla hankkeen etenemisestä ja saavutuksista. Jokin sellainen tiedotusmuoto täytyisi kehittää, joka saavuttaisi mahdollisimman laajan vastaanottajajoukon.

9.3 Esille tulleita ongelmia

Yhteisen pohtimisen aiheena projektia kehitettäessä on, kuinka käyttää suunnitelmallisesti hyväksi hankkeen tuotoksia. Kankaisilla vastaanotetun materiaalin käyttö jäi satunnaiseksi, lähinnä oppilaiden oman aktiivisuuden varaan. Tuotokset ainoastaan esiteltiin oppilaille ja jätettiin esille vapaasti tarkasteltavaksi ilman, että siitä keskusteltiin sen enempää. Norjalaisilla opettajilla oli ehdotus, jota he itsekin pyrkivät koulussaan toteuttamaan. Kerran viikossa pidettiin tunti, jolloin katsottiin käsiteltävästä maasta video tai verrattiin eri maiden tekemiä töitä ja tarkasteltiin esim. värien käyttöä niissä tai millä eri tavoilla eri maat käsittelivät samaa aihetta tai oppilailla oli joka päivä mahdollisuus esitellä muille päivän aikana tekemiään töitä. Kiinnittämällä huomiota tämänkaltaisiin asioihin oppilaat kokisivat, että niin heidän työtään kuin koko projektia pidetään tärkeänä. Uskon, että se vahvistaisi heidän motivaatiotaan ja sitoutumistaan projektiin.

Toinen pohtimista vaativa aihe on kuinka saada CCCC-hanke mukaan opetussuunnitelmaan ja integroitua normaaliin koulupäivään. Menneenä vuonna hankkeen toiminnot elivät ikään kuin omaa elämäänsä varsinaisen koulutyön lisänä. Tämä aiheutti ylimääräistä stressiä niin opettajilla kuin oppilaillakin. Opettajat kokivat paineita projektin toimintojen toteuttamisesta sovittuun päivään mennessä, sillä aikaa tuntui olevan niukasti jo pelkästään opetussuunnitelmassa mainittujen asioiden läpikäymiseen. Tämä aiheutti mielestäni osaltaan jo edellä mainittua projektituotosten ylimalkaista käsittelyä. Oppilaiden kohdalla stressi ei ehkä ollut niin suuri, mutta joidenkin kohdalla se näkyi kirjeenkirjoittamismotivaation vähene misenä. Ensimmäisenä vuonna alkuinnostus vielä riitti motivaation ylläpitämiseen, mutta riittääkö se enää jatkossa, jos tilanne säilyy samanlaisena? Uskoisin, että yksi ratkaisu ongelmaan olisi se, että projektille varattaisiin Norjan mallin mukaisesti tietty kiinteä aika viikosta joka myös käytettäisiin projektin parissa työskentelyyn. Näin saataisiin rauhoitettua aikaa sekä projektille että muulle koulutyölle.

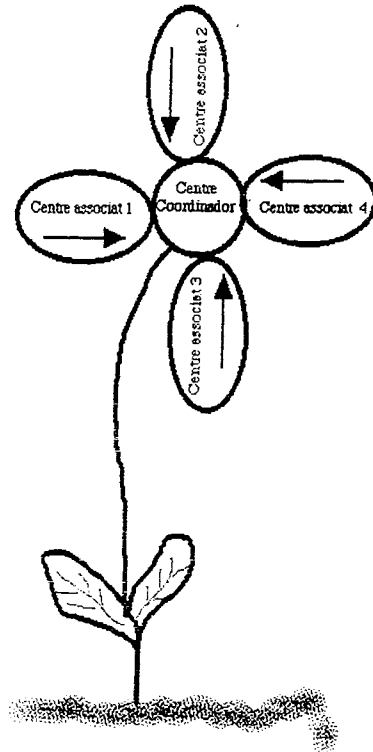
Nämä edellä mainitut seikat materiaalin käytöstä ja hankkeen integroimisesta olivat lähinnä kehittämistä vaativia alueita, joihin kukin osallistujakoulu voi

omalta kohdaltaan vaikuttaa. Varsinaiseksi ongelmaksi niin Kankaisten opettajat kokivat norjalaisten passiivisen osallistumisen. Passiivisuus ei kohdistunut mihinkään tiettyyn toimintoon, vaan se näkyi lähes joka asiassa alkaen opettajien välisestä yhteydenpidosta. Norjasta tulleiden faksien välillä saattoi vierähtää muutama kuukausi, kun muut osallistujat pitivät yhteyttä lähes viikoittain. Kirjeenvaihto oppilaiden välillä oli harvempaa ja useat tuotoksetkin tulivat reilusti myöhemmin kuin muiden. Esimerkiksi keväälle suunniteltu video oppilaiden harrastuksista oli norjalaisilta vielä toukokuun vierailun aikaan tekemättä. Kankaisilla mietittiin usein syytä tähän heikkoon osallistumiseen ja yritettiin lempeästi herätellä nukkuvia norjalaisia, mutta ilman suurempia tuloksia. Yhteisessä arviointipalaverissa aihe yritettiin ottaa avoimesti mutta kuitenkin ketään syyttämättä puheeksi, mutta nekin tilanteen selvittämisyritykset kaatuivat Norjan jyrkkään puolustusasenteeseen. Toivottavasti heille kuitenkin tuli selväksi, että muut osallistujat odottavat heiltä suurempaa aktiivisuutta ensi vuonna.

Espanjalaisella opettajalla Ramon Contiejohlla on runsaasti kokemuksia osallistumisen ja yhteydenpidon ongelmista koulujen kansainvälisissä yhteistyöhankkeissa. Hänen pieni kyläkoulunsa on tälläkin hetkellä mukana useammassakin projektissa ja hän on saanut "kantapään kautta" oppia, minkälaiset yhteydenpitotavat toimivat ja minkälaiset eivät. Kokemuksiensa pohjalta hän on kehittänyt kolme yhteydenpidon mallia, jotka hän on keskusteluissaan selittänyt Kankaisten Vesa-opettajalle.

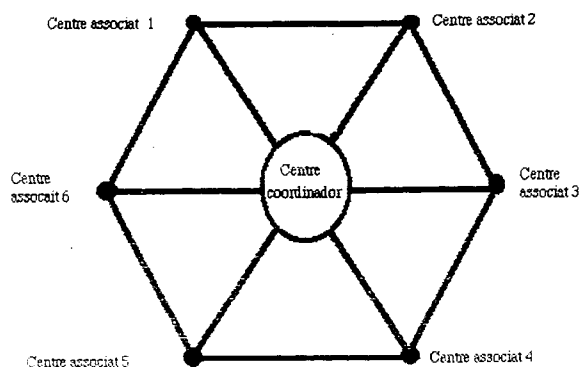
Yhteydenpidon merkitystä hankkeen onnistumiselle Contiejoh kuvaa vertaamalla yhteistyöhanketta päivänkakkaraan (KUVIO 2). Kukan keskusta kuvaa koordinaattoria ja terälehdet muita osallistujia. Keväällä ja kesällä kukka kasvaa ja kukoistaa. Terälehdet saavat ravintoa keskustan kautta mutta syksyn tullen ravinnon saanti ehtyy. Terälehdet putoavat pois ja jäljelle jää ainoastaan kuihtunut kukan keskusta. Samoin käy usein yhteistyöhankkeille, joissa osallistujakoulut ovat riippuvaisia koordinaattorin aktiivisuudesta. Osallistujien välinen yhteydenpito käydään koordinaattorin johdolla ja hankkeessa toteutetaan hänen ajatuksiaan hänen valitsemallaan tavalla. Alkuinnostuksen haihduttua osallistujakoulut saattavat tuntea it-

sensä tarpeettomiksi ja luopuvat hankkeesta. Jäljelle on jäänyt ainoastaan koordinaattori, joka huomaa olevansa yksin ideoineen.



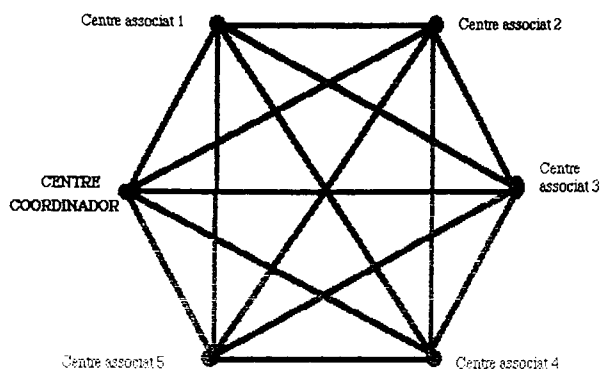
KUVIO 2. Päivänkakkaramalli

Yhteisen hankkeen kannalta parempi asetelma olisi "kärrynpyörä" -malli (KUVIO 3), jossa koordinaattorin paikka olisi pyörän keskellä ja osallistujakoulut rinkiä ympärillä. Näin kaikki osallistujat olisivat yhteydessä keskenään saaden ideoita ja kannustusta toisiltaan olematta riippuvainen koordinaattorin keskeisestä asemasta. Tällainen asetelma takaa hankkeen jatkumisen alkuinnostuksen jälkeenkin, koska keskinäinen ajatustenvaihto piristää väsähtänyttä osallistujaa ja vahvistaa tunnetta yhteisestä hankkeesta, jossa jokainen osallistuja on tärkeä.



KUVIO 3 Kärrynpyörämalli

Contiejo'n mielestä tavoiteltavin asetelma yhteistyöhankkeelle olisi sellainen, missä kaikki osallistujat olisivat yhteydessä toisiinsa samalla tavalla huolimatta siitä, kuka heistä on virallisesti nimetty koordinaattoriksi. Tehtävät ja vastuualueet olisi jaettu osallistujien kesken siten, että kaikkien panos on ratkaisevan tärkeä hankkeen onnistumisen kannalta. Tällainen "kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta"-malli (KUVIO 4) edistäisi ehkä parhaiten yhteenkuuluvaisuuden ja solidaarisuuden henkeä, eurooppalaista ulottuvuutta Sokrates-ohjelman tavoitteiden mukaisesti.



KUVIO 4 "Kaikki yhden ja yksi kaikkien puolesta"-malli

9.4 Uusia tuulia

Projektin jatkuessa sitä on kehitettävä mahdollisimman monipuoliseksi ja antoisaksi kaikille osallistujilleen. Oppilaat ovat tietysti pääosassa mutta ei opettajiakaan sovi unohtaa. Varsinaisia opettajille suunnattuja toimintoja tulevat olemaan erilaisten opetus- ja oppimismenetelmien esittely ja kokeilu sekä opettajavaihto.

Opetusmenetelmät ovat erityisen kiinnostuksen kohteena, ovathan ne olennainen osa kunkin opettajan työtä ja opettajapersoonallisuutta. Työssään opettajat kuitenkin saattavat jäädä paikalleen siihen tuttuun ja turvalliseen menetelmäänsä ajattelematta, että ehkä joku toinen tapa opettaa ja oppia saattaisi sopia käsiteltävälle asialle, oppilaille tai itselle vielä paremmin. Erilaisten menetelmien esittely saattaa antaa uutta ajateltavaa jokaiselle opettajalle. CCCC-projektin toisena vuonna opettajat tutustuvat menetelmiin, vertailevat kokemuksiaan ja vaihtavat materiaalia. Valmiin materiaalin käyttäminen tai sen pohjalta oman muokkaaminen madaltaa kynnystä lähteä uusille poluille, sillä useinhan uusien ajatusten työstäminen käyttökelpoiseksi materiaaliksi on se rankin ja vaikein työ. Kokeiluja voidaan tehdä myös käyttämällä kaikissa kouluissa samaa menetelmää samaan aiheeseen ja vertailemalla opettajien ja oppilaiden kokemuksia toteutuksesta.

Opettajavaihto koulujen kesken on toinen tapa saada opettajien eri alojen vahvuuksia laajempaan käyttöön. Vaihtojen toteuttamiseksi olisi kaksi perusmallia. Ensinnäkin, opettajat voisivat vaihtaa kouluja siten, että esim. Islannista tulisi yksi opettaja Suomeen ja täältä lähtisi yksi Islantiin. Opettajat hoitaisivat toistensa opetusta, ei sijaisperiaatteella vaan itsesuunnitteleamallaan ohjelmalla. Tämä malli vaatisi koulujen aikataulujen tarkkaa yhteen sovittamista. Toisen vaihtomallin mukaan Islannista tulisi opettaja vierailulle esimerkiksi Suomeen ja hänen töitään Islannissa hoitaisi sijainen. Suomessa hän toimisi vierailevana opettajana käyden mahdollisesti muissakin kouluissa. Vastaavasti Suomesta voisi lähteä opettaja taas johonkin muuhun valitsemaansa maahan samalla periaatteella. Tämän mallin vaikeutena on taas sijaisten hankkiminen vierailun ajaksi. Erityisesti maissa, joissa on tiukka käytäntö siitä, milloin sijaisen voi hankkia ja mistä rahoista hänen palkkansa

maksetaan, vaihto voi kaatua järjestelyjen vaikeuteen. Yhtenä ratkaisuehdotuksena sijaisongelmaan tuotiin esille ajatus yhteistyöstä paikallisten opettajanvalmistuslaitoksien kanssa. Harjoittelupaikkaa tarvitsevalle opettaja-opiskelijalle avautuisi näin mahdollisuus harjoitteluun todellisessa tilanteessa.

Myös oppilasvaihtoa koulujen välillä on ajateltu jonkin verran. Oppilaiden taholta ehdotuksia on tullut heti alusta asti, joten halukkaita lähtijöitä riittäisi ainakin niin kauan kun idea on vasta puheen tasolla. Näillä näkymin ja Comenius-hankkeen rahoituksen puitteissa idea pysyykin puheen tasolla, sillä EU:n taloudellinen tuki ei kata oppilaitten matkoja. Kiinnostus vaihto-oppilastoimintaan on ollut kuitenkin niin suuri, että opettajat ovat ryhtyneet miettimään, mitä keinoja oppilasvaihdon toteuttamiseksi olisi. Tällä hetkellä ainoana vaihtoehtona näyttää kuitenkin olevan lähtijän henkilökohtainen rahoitus. Kenties tulevina vuosina hankkeelle onnistuttaisiin saamaan sponsoreita suuren maailman tyyliin, jolloin pystyttäisiin toteuttamaan EU-rahoituksen ulkopuolisiakin toimintoja.

10 LOPPUSANAT

Lähdin mukaan CCCC-projektin suunnitteluun keväällä 1996, koska se kuului osaltaan silloiseen työhöni. En kuitenkaan osannut silloin aavistaa, että projekti tulisi saamaan minut näin valtoihinsa. Mielenkiintoni projektiin alkoi kohteliaasta kiinnostuksesta Vesa-kollegan uusinta ideaa kohtaan, mutta pikkuhiljaa aloin nähdä hankkeessa uuden mahdollisen graduaiheen. Hankkeen hakemuksen parissa puuhailtiin pitkin kevättä ja siinä samalla minulle tulivat tutuiksi niin Euroopan Unionin koulutushankkeiden yleiset tavoitteet kuin oman hankkeemmekin tavoitteet. Loppukevällä minua jo hiukan jännittikin, hyväksyttäisiinkö hakemuksemme hankkeen rahoitusta varten, sillä siitä riippui paitsi hankkeen myös graduni toteutuminen.

Syksyllä hankkeen alkaessa tunnelma oli kaikkien osapuolien kesken innostunut. Vaikka en enää ollutkaan hankkeessa mukana aktiivisena opettajana, minulla oli kuitenkin mahdollisuus seurata hankkeen edistymistä ja jatkaa samalla työskentelyäni Kankaisten kouluväen kanssa - asia, jonka menettämisen pelko oli vaivannut minua eniten. Hankkeen edetessä sain kuitenkin todeta, että minulla oli ollut ehkä turhan ruusuiset kuvitelmat osallistumisestani projektin kulkuun. Arkipäivän todellisuus iski ikävästi, kun huomasin, ettei osallistumiseni hankkeen toimintoihin ollutkaan niin yksinkertaista kuin olin kuvitellut. Aikataulujen yhteen sovittaminen, tarvittavien varusteiden hankkiminen paikalle, haastattelujen laatiminen, videoiminen...osapäivätutkijan arki olikin yllättäen täynnä kompromisseja ja luopumisia. Vuoden kuluessa ensi järkytys vaihtui tuskalliseen tietoisuuteen tutkimuksen vaatimista toimenpiteistä ja ajan nopeasta kulumisesta. Vuoden aikana reippaasti vaihdelleet tunnelmat saivat uskomattoman kruunauksen toukokuun -97 lopulla, kun koko CCCC-porukka kokoontui Kankaisille. Heti ensimmäisestä tapaamisesta lähtien sain tuntea kuuluvani "isoon CCCC-perheeseen". Tunne vain vahvistui vierailun aikana, kun opin henkilökohtaisesti tuntemaan ne kaikki ihmiset, joista olin kuullut Vesalta ja Tainalta ja joiden lähettämiä fakseja olin lueskellut pitkin vuotta. Vierailun lähetessä loppuaan mieleeni tunki se ikävä tosiasia, että projekti jatkuu

vierailun jälkeenkin, mutta minun osuuteni siinä on lopussa. Tällä hetkellä vakaa aikomukseni on seuralla projektin kuulumisia loppuun saakka ihan puhtaasta mielenkiinnosta.

CCCC-projektin myötä minulle on kirkastunut, mistä kansainvälisyyskasvatuksessa lopultakin on kysymys. Aikaisemmin kansainvälisyyskasvatus oli mielestäni periaatteessa ihan tärkeä mutta käytännössä helposti ohitettava aihepiiri. Opettajankoulutuksessa sain kansainvälisyyskasvatuksesta sen kuvan, että voidakseen löytää käsiteltäviä aiheita opettajan pitää kurottaa kauas Intiaan tai kurkistaa afrikkalaisiin satuteltoihin. Ei siis mikään ihme, ettei aihekokonaisuus jaksanut kiinnostaa minua. Nyt, tutustuttuani kansainvälisyyskasvatuksen olemukseen lähemmin, käsitykseni ovat muuttuneet. Olen saanut käytännössä nähdä, miten oman kulttuurin laajasta piiristä löytyy paljon mielenkiintoista opittavaa. Aihepiiriä etsiessä ei tarvitse "lähteä merta edemmäs kalaan".

Tehdessäni tutkimusta CCCC-projektin parissa minulla on ollut oivallinen tilaisuus seurata, millaisiin asioihin tällaisessa yhteistyöhankkeessa voi törmätä. Olen saanut käytännössä nähdä, kuinka suuri merkitys osallistujien henkilökohtaisilla suhteilla on hankkeelle, kuinka tärkeää aktiivinen yhteydenpito on ja kuinka motivoivia yhteiset tapaamiset ovat. Olen saanut vihjeitä siitä, minkälaiset asiat kiinnostavat oppilaita ja miten monilla eri tavoilla niitä voidaan lasten kanssa toteuttaa. Ennen kaikkea tämä tutkimusvuosi on näyttänyt minulle, ettei opettajan tarvitse olla mikään yli-ihminen tai englantia täydellisesti puhuva monitaituri voidakseen lähteä mukaan vastaavaan hankkeeseen. Uskon, että kynnykseni lähteä omassa työssäni mukaan johonkin vastaavaan on varmasti pienempi kuin mitä se olisi ollut ilman tätä kokemusta.

LÄHTEET

- Allardt, E. & Littunen, Y. 1975. Sosiologia. Porvoo: WSOY
- Anon. 1988. Peruskoulun opetuksen opas: Kansainvälisyyskasvatus. Opetushallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Anon. 1994a. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Anon. 1994b. Vieraan kulttuurin kohtaaminen: mahdollisuuksia ja mahdolltomuuksia. Opetushallitus. Kuopio: Graafiset laitokset.
- Anon. 1995a. EU:n koulutus- ja vaihto-ohjelmat lyhyesti. Opetushallituksen kansainvälistämispalvelut. Helsinki: Libris.
- Anon. 1995b. Sokrates hakuopas. Comenius-ohjelma. Opetushallituksen kansainvälistämispalvelut. Helsinki:
- Anon. 1995c. Sokrates Suomessa. EU:n koulutusohjelmat. Opetushallituksen kansainvälistämispalvelut. Helsinki: Vientipaino.
- Anon. 1996. Sokrates hakuopas 1997. Euroopan komission koulutus- ja nuorisoasiain pääosasto. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisen lehden toimisto.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 70-94.
- Fountain, S. 1995. Education for Development. Teacher's Resource for Global Learning. London: Hodder & Soughton.
- Himmelfarb, S. & Eagly, A.H. 1974. Orientations to the Study of Attitudes and their Change. Teoksessa S. Himmelfarb & A.H. Eagly. Readings in Attitude Change. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2-49.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Jacobsen, J.K. 1993. Intervju - konsten att lyssna och fråga. Lund: Studentlitteratur.

- Jeronen, E. & Kaikkonen, M. 1994. Ympäristökasvatus koulutuskulttuurin eheyttäjänä. Teoksessa P.Toukoma (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun Yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 5/1994. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Kangaslahti, J. 1984. Transnational Education: Holistic Approach to Global and Cross-cultural Issues. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisuja B 14
- Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY
- Parekh, B. 1986. The Concept of Multi-Cultural Education. Teoksessa S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick & C. Modgil. Multicultural Education. The Interminable Debate. London: Falmer Press, 19-31.
- Perotti, A. 1994. The Case for intellectual Education. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Yhdistyneet Kansakunnat. 1988. Perustietoa ihmisoikeuksista. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja n:o 45. Helsinki: Yliopistopaino
- Pulkkinen, L. & Wahlström, R. 1987. Kasvu yhteisvastuuseen ja rauhaan. Sosiaalivaltion julkaisuja 10/1987. Helsinki: Valtion Painatuskeskus
- Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Helsinki: WSOY
- Ramsey, P.G. 1987. Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education for Young Children. New York: Teachers College Press.
- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Helsinki: WSOY
- Taylor, V. 1997. The Council of Europe and Intercultural Education. Teoksessa D.Coulby, J.Gundara & C.Jones (ed.). World Yearbook of Education 1997. Intercultural Education. London: Stirling, 56-67.
- Venkula, J. & Rautevaara, A. 1993. Nuoret ja nuorten arvopohdinta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Juva: WSOY.

Julkaisemattomat lähteet:

Contiejo, R. Koulujenvälisten hankkeiden yhteydenpidon ja organisaation mallit.
Luentomoniste Comenius 3.2 -täydennyskoulutuskurssilla Barcelonassa,
Espanjassa 31.10.1996

Kankaisten koulun opetussuunnitelma

Suullinen tiedonanto

Purokuru, V. Selostus Ramon Contiejo'n Comenius 3.2 -täydennyskoulutuskurssin
luennolla esittämistä koulujenvälisten hankkeiden yhteydenpidon ja
organisaatioiden malleista Barcelonassa, Espanjassa 31.10.96

LIITTEET

Liite 1	Tutkimuslupa	
Liite 2	Alkukartoitus	16.9.1996
Liite 3	Haastattelurunko 1	23.9.1996
Liite 4	Haastattelurunko 2	18.12.1996
Liite 5	Haastattelurunko 3	21.5. / 30.5.1997
Liite 6	Mieleenpainuvin Comenius-kokemukseni	13.2.1997

LIITE 1

Hyvät vanhemmat!

Olen tekemässä pro gradu-työtäni Jyväskylän Yliopistoon Kankaisten koulun Comenius-projektista ja lasten kokemuksista tästä projektista. Tutkimus kestää lukuvuoden 1996-1997. Kerään tutkimusaineistoa kirjallisilla kyselyillä, haastatteleamalla muutamia oppilaita sekä videoimalla luokkatoimintaa. Tutkimuksessa saatuja tietoja esitellään sekä pro gradu-työssäni että projektista tehtävässä raportissa. Pyydän lupaa saada haastatella lastanne hänen kokemuksistaan sekä käyttää häneltä saamaani tietoa tutkimuksessani.

Kiitos yhteistyöstä.

Jyväskylässä 12.9.1996

Liisa Suokivi
Yliopistonkatu 2 A 26
40100 Jyväskylä
puh: 014-621773

Lapseni _____ saa luvan osallistua Comenius-projektista tehtävään tutkimukseen.

Allekirjoitus _____

LIITE 2

HEI!

Kankaisten koulun Comenius-projekti on vihdoin alkamassa. Tulen osallistumaan projektiin teidän kanssanne mm. kyselemällä teidän ajatuksianne ja kokemuksianne tästä projektista sekä haastattelemalla teistä muutamia.

Tämän kyselyn avulla haluan saada selville Sinun ajatuksiasi ja odotuksiasi nyt alkavasta projektista. Toivoisin Sinun vastaavan seuraaviin kysymyksiin huolellisesti ja juuri niin kuin sinusta tuntuu. Muista, että oikeita tai väriä vastauksia ei ole.

Nimi_____

Ikä_____

1. Millaisia asioita odotat projektin sisältävän?
2. Mitä hyötyä ajattelet projektista olevan Sinulle itsellesi, Kankaisten koululle tai kylälle?
3. Mitä haluaisit kertoa muiden koulujen oppilaille Suomesta, Kankaisten kylästä, koulustasi tai itsestäsi?
4. Mikä toiminta projektia tehtäessä olisi Sinun mielestäsi hauskaa?
5. Entä mitä et missään nimessä haluaisi tehdä?
6. Onko Sinusta yleensä mukava tehdä projekteja?

Hauskaa ja mielenkiintoista Comenius-projektia Sinulle!

Kiitos,

HAASTATTELURUNKO 1

1) Yleinen asenne projekteja kohtaan

Onko sinusta hauska tehdä projekteja?

Mikä projektista tekee mielenkiintoisen?

2) Odotukset Comenius-projektista

Mikä toiminta olisi sinusta hauskaa tässä Comenius-projektissa? Miksi?

Mitkä olivat projektin yhteistyökoulut?

Mitä haluaisit oppia yhteistyökoulujen oppilailta? Mitkä muut asiat kiinnostaisivat?

3) Ennakkokuvitelmat yhteistyökoulujen oppilaista ja heidän elämästään

Millaiseksi sinä kuvittelet espanjalaisen/islantilaisen/norjalaisen oppilaan (ulkonäkö, harrastukset, mielimusiikki, koulunkäynti, koulussa opiskeltavat kielet, vapaa-ajan toimet)?

4) Tutustuminen yhteistyökoulujen oppilaiden kanssa

Mitä haluaisit kertoa heille Suomesta, Kankaisten kylästä, omasta itsestäsi?

Miten tutustuminen voisi onnistua pitkien välimatkojen päähän?

Mitä miltä olet kummioppilas-ideasta?

5) Viestejä projektia suunnitteleville opettajille

HAASTATTELURUNKO 2

1) Projektin ensimmäinen syksy

Mitä kaikkea te olette tehneet projektin merkeissä?

Miltä on tuntunut? Mikä on ollut erityisen kivaa? Mikä on ollut erityisen tylsää tai ikävää?

Onko ollut sellaista, kuin mitä odotit? Mikä on ollut erilaista?

2) Kirjeenvaihto

Miten se on toteutettu?

Kuinka tiivistä vaihto on ollut? Mistä maista kirjeitä on jo tullut?

Millä perusteella valitsit kirjekaverisi? Mitä asioita kirjeissä on ollut?

3) Englannin kieli

Miten englanniksi kirjoittaminen on sujunut? Mitkä asiat on vaikeita?

Oletko saanut apua?

4) Sanakirja

Miten sitä on toteutettu?

Millaisia tuotoksia siinä tehdään?

HAASTATTELURUNKO 3

1) Kirjeenvaihto

Paljonko kirjeitä on tullut? Mistä maista? Kuinka usein?

Mistä asioista olette kirjoitelleet?

Onko kirjeenvaihto kaverin kanssa ollut tasapuolista, yhtä aktiivista?

2) Englannin sujuminen

Miten kirjoittaminen sujuu? Mitkä asiat on vaikeita?

Onko kirjoittamisessasi tapahtunut muutosta ensimmäisen ja viimeisen kirjoittamasi kirjeen välillä? Minkälaista ja missä asioissa?

Ymmärrätkö puhuttua englantia? Pystytkö itse juttelemaan?

3) Sanakirja

Miten sitä on toteutettu?

Oletko käyttänyt oppimiasi sanoja? Mitä sanoja esimerkiksi?

Oletko itse kysellyt lisää sanoja esim. kirjeissä?

4) Videot

Mistä aiheista videot olivat? Miten ne tehtiin? Miltä tekeminen tuntui?

Mikä oli tekemisessä kaikkein hauskinta? Jännittikö jokin tekemisessä?

Yhteistyökouluista saadut videot

5) Faksit ja sähköposti

Osaatko käyttää? Oletko käyttänyt? Missä tilanteissa?

6) CCCC ja kielten tunnit

Onko CCCC näkynyt myös kielten tunneilla? Millä tavalla?

7) CCCC kokonaisuutena

Miten projekti on näkynyt tavallisessa koulupäivässä?

Onko projektin toiminnot tuntuneet järkeviltä kokonaisuuksilta?

Onko projekti ollut mielestäsi kiinnostava ja innostava? Onko kiva jatkaa syksyllä?

Oletko mielestäsi oppinut uusia asioita projektin myötä? Mitä asioita?

Millainen olo sinulle on jäänyt tästä ensimmäisestä vuodesta? Mieti, mitkä yksi tai kaksi sanaa kuvaisivat mielestäsi parhaiten tätä projektia?

MIELEENPAINUVIN CCCC-KOKEMUKSENI

Kirjoita lyhyt kirjoitelma mieleenpainuvimmasta CCCC-kokemuksesta.

- Kerro
- mikä tapahtuma on kyseessä
 - kuvaile se niin tarkkaan kuin mahdollista
 - miltä sinusta tuntui ja miksi