

KANSAINVÄLISET COMENIUS 1- KOULUHANKKEET
SUOMALAISSA ALAKOULUISSA - PROJEKTIN HYÖDYT JA
TULEVAISUUDEN HAASTEET

Emmi Aro

Mari Karttunen

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Syksy 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

ABSTRACT

Aro, E. & Karttunen, M. 2006. International Comenius 1-School Projects in Finnish Primary Schools – Benefits of the Projects and Future Challenges. Masters Thesis. 129 pages + appendixes.

The purpose of this research was to explore the experiences of Finnish primary school teachers of the international Comenius 1-School Projects. The starting point was to find out whether it is worthwhile to carry out international projects in primary schools, and if the Comenius-project is a good way of achieving the goals of international and intercultural education. In addition the purpose was to solve: the kind of problems which would be faced during the project, the benefits and what the role of pupils in the project should be. The purpose was also to find out what kind of projects should be done in the future in the primary school. Although the research has been conducted mainly by interviewing teachers, the main point of view concentrates especially on pupils. This topic has not been scientifically researched before in Finland.

The target group of the study is 97 Finnish primary school teachers, 49 from small schools and 48 from large schools. These teachers have participated in Comenius 1-School Projects, which were accepted during the years 1998-2003. Both qualitative and quantitative methods were used in the research, placing more emphasis on the qualitative methods. Methods included an internet-based questionnaire and six interviews of teachers from different parts of Finland.

Conversation between the two researchers had a significant role in analyzing the research data. The qualitative data was analyzed by using content analysis. The interviews (which had been taped) were documented in written form and the data was processed through the various phases of project. The answers of the open questions were categorized in different parts, using the interview data as a support. The quantitative data of the questionnaires was analyzed by SPSS-program. Frequencies and percentages were used to describe the data, and 'Pearsons Correlation' was used to compare the data.

The main results of the research relate to the role of pupils in the projects. Pupils didn't take part in planning or evaluation. The funding of the project does not cover pupils' mobility to travel and meet children in other countries. Based on the research the pupils received information about other cultures and their understanding towards different kind of people increased. Lack of planning and clear goals were major problems in the projects. Another issue was the unresolved communication conflicts between the teachers from different countries. In future projects the pupils should be involved in all phases of the project. In addition the communication and evaluation should also be planned carefully.

Key words: international education, intercultural education, international project, Comenius 1-School Project

TIIVISTELMÄ

Aro, E. & Karttunen, M. 2006. Kansainväliset Comenius 1-kouluhankkeet suomalaisissa alakouluissa - projektien hyödyt ja tulevaisuuden haasteet. Pro gradu-tutkielma. 129 sivua + liitteet.

Tutkimme suomalaisten alakoulun opettajien kokemuksia kansainvälisistä Comenius 1-kouluhankkeista. Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, kannattaako kansainvälisiä projekteja toteuttaa jo alakoulussa, ja onko Comenius-projekti hyvä tapa kansainvälisyys- ja kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen. Lisäksi selvitettiin, mitä ongelmia projekteihin liittyy, mitä hyötyä niistä on ja millainen rooli oppilailla on projekteissa. Tutkimuksen avulla selvitimme, millaisia kansainvälisiä projekteja alakouluissa tulevaisuudessa tulisi tehdä. Vaikka tutkimuksen kohdejoukkona olivat opettajat, sen näkökulma kohdistuu kaikkiin projektissa mukana oleviin henkilöihin, erityisesti oppilaisiin. Aihetta ei ole aiemmin tutkittu tieteellisesti tästä näkökulmasta Suomessa.

Tutkimuksen kohdejoukko on 97 suomalaista alakoulun opettajaa, joista 49 opettajaa on pieneltä (< 150 oppilasta) ja 48 suurelta koululta. Nämä opettajat ovat olleet mukana vuosina 1998–2003 hyväksytyissä Comenius 1-kouluhankkeissa. Tutkimus toteutettiin yhdistämällä laadullisia ja määrällisiä menetelmiä, painottaen ensisijaisesti laadullista aineistoa. Määrällisenä menetelmänä käytettiin nettikyselylomaketta, jossa oli väittämiä sekä avoimia kysymyksiä. Laadullinen osuus koostui kuuden opettajan haastattelusta, jotka tehtiin eri puolilla Suomea, sekä nettikyselyn avoimista kysymyksistä.

Tutkimusaineiston analysoinnissa tutkijoiden välinen keskustelu oli tärkeässä asemassa. Laadullinen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Haastattelut litteroitiin ja aineisto käsiteltiin projektin eri vaiheiden kautta. Avointen kysymysten vastaukset luokiteltiin eri osiin, käyttäen tukena haastatteluaineistoa. Kyselylomakkeiden määrällinen aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Aineiston kuvailuun käytettiin frekvenssejä ja prosentteja, ja vertailussa hyödynnettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa.

Tutkimuksen tärkeimmät tulokset liittyvät oppilaiden rooliin projekteissa. Oppilaat eivät olleet mukana projektin ideoinnissa, suunnittelussa eivätkä arvioinnissa. Projektien rahoitus ei kata oppilaiden matkustamista tapaamaan muiden maiden oppilaita. Tutkimuksen perusteella oppilaat saivat projekteista tietoja eri kulttuureista ja heidän ymmärryksensä erilaisia ihmisiä kohtaan kasvoi. Projektien suurimmat ongelmat johtuivat puutteellisesta suunnittelusta ja siitä, ettei projekteille oltu asetettu selkeitä tavoitteita. Projekteissa ongelmia aiheutti myös viestintään liittyvät ratkaisemattomat konfliktit eri maista tulevien opettajien välillä. Tulevaisuudessa olisi syytä ottaa oppilaat mukaan projektin kaikkiin vaiheisiin alusta loppuun ja suunnitella projekti myös viestinnän ja arvioinnin osalta.

Avainsanat: kansainvälisyyskasvatus, kulttuurienvälinen kasvatus, kansainvälinen projekti, Comenius 1-kouluhanke

SISÄLTÖ

| | |
|--|-----------|
| 1 JOHDANTO | 6 |
| 2 KANSAINVÄLISYYSKASVATUS | 11 |
| 2.1 MITÄ KANSAINVÄLISYYSKASVATUS ON? | 12 |
| 2.1.1 Lähtökohtia kansainvälisyyskasvatukselle | 14 |
| 2.1.2 Kansainvälisyyskasvatus Suomen alakouluissa..... | 15 |
| 2.3 MIHIN KULTTUURIEN VÄLISTÄ KASVATUSTA TARVITAAN? | 17 |
| 2.4 KULTTUURIENVÄLISEN KASVATUKSEN MUODOT..... | 20 |
| 2.5 MITÄ VALMIUKSIA KULTTUURIEN VÄLISEEN TOIMINTAAN TARVITAAN?..... | 22 |
| 2.5.1 Kulttuurien välinen kompetenssi..... | 23 |
| 2.5.2 Opettaja kansainvälisyyskasvattajana | 25 |
| 3 PROJEKTIT | 28 |
| 3.1 MITÄ PROJEKTILLA TARKOITETAAN? | 28 |
| 3.2 MIKSI PROJEKTEJA TEHDÄÄN?..... | 29 |
| 3.3 PROJEKTIN VAIHEET | 31 |
| 3.4 PROJEKTIN ORGANISAATIO..... | 37 |
| 3.4.1 Projektiorganisaation perusrakenne..... | 38 |
| 3.4.2 Kansainvälisen projektin johtaminen..... | 38 |
| 3.4.3 Tiimityö monikulttuurisessa tiimissä..... | 39 |
| 3.4.4 Viestinnän rooli projektissa..... | 41 |
| 3.5 PROJEKTIN ONGELMISTA JA ONNISTUMISEN EDELLYTYKSISTÄ | 42 |
| 4 KANSAINVÄLISET COMENIUS-PROJEKTIT | 45 |
| 4.1 COMENIUS-OHJELMAN RAKENNE | 46 |
| 4.2 COMENIUS 1-KOULUHANKKEET KÄYTÄNNÖSSÄ..... | 47 |
| 4.3 COMENIUS 1 -KOULUHANKKEIDEN HYÖDYT JA ONGELMAT | 51 |
| 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 54 |
| 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 55 |
| 6.1 TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO JA AINEISTON KERÄÄMINEN | 55 |
| 6.2 TUTKIMUSMENETELMÄT | 57 |
| 6.3 AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT..... | 58 |
| 6.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS..... | 60 |
| 7 TUTKIMUSTULOKSET | 63 |
| 7.1 MISTÄ PROJEKTI LÄHTEE LIIKKEELLE? | 64 |
| 7.2 MIKÄ ON TAUSTASELVITYSTEN MERKITYS PROJEKTIN ONNISTUMISELLE? | 66 |
| 7.3 MILLAISIA TAVOITTEITA PROJEKTEILLE ASETETAAN? | 70 |
| 7.5 KUINKA PROJEKTIA SUUNNITELLAAN? | 72 |
| 7.6 PROJEKTIN TOTEUTUS | 74 |
| 7.6.1 Miten projekti toimii osana koulun opetusta? | 74 |
| 7.6.3 Kuka projektia johtaa?..... | 78 |
| 7.6.3 Ketä projektissa on mukana?..... | 80 |
| 7.6.4 Mitä haasteita projektien viestinnässä on? | 84 |
| 7.6.5 Mitä voimavaroja projektiin tarvitaan? | 86 |
| 7.6.6 Millä tavoin projekteissa tehdään yhteistyötä? | 88 |

| | |
|--|------------|
| 7.7 TULOSTEN HYÖDYNTÄMINEN JA PROJEKTIN ARVIOINTI | 89 |
| 7.7.1 Tuotosten levitys..... | 89 |
| 7.7.2 Miten projekteja arvioidaan? | 91 |
| 7.7.3 Mitä hyötyä projekteista on? | 93 |
| 7.8 MITEN PROJEKTI LOPETETAAN?..... | 95 |
| 8 KEHITYSNÄKYMIÄ | 100 |
| 8.1 TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ KANSAINVÄLISYYSKASVATUKSEEN | 100 |
| 8.1.1 Kansainvälisyyskasvatus 2010-toimenpideohjelma..... | 100 |
| 8.1.2 Integroitu toimintaohjelma elinikäisen oppimisen alalla..... | 101 |
| 8.2 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEIDEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ TULEVAISUUDEN PROJEKTEISTA | 103 |
| 9 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA..... | 110 |
| 10 POHDINTA | 112 |
| 10.1 SUUNNITTELUN JA TAVOITTEIDEN ASETTELUN MERKITYS | 112 |
| 10.2 LÄHTÖKOHTANA OPPILAIDEN OSALLISTUMINEN | 115 |
| 10.3 VIESTINNÄN AVOIMUUS | 118 |
| 10.4 PROJEKTIN ARVIOINTI JA TULOSTEN HYÖDYNTÄMINEN | 120 |
| LÄHTEET | 122 |
| LIITTEET | 130 |
| LIITE 1. SÄHKÖPOSTIKIRJE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE OPETTAJILLE | 130 |
| LIITE 2. NETTIKYSELYLOMAKE | 131 |
| LIITE 3. HAASTATTELURUNKO | 136 |
| LIITE 4. FREKVENSSITAUUKOT | 137 |

1 JOHDANTO

*Oi, ihmiset, toistanne ymmärtäkää,
niin ette niin kovia oisi!
Miks emme me yhdessä käydä vois?
Jos murtuis yks, muut tukena ois.
Oi, ihmiset, toistanne suvaitkaa!
niin suuri, suuri on maa.*

(Eino Leino)

Koulutuksen lähtökohdat ovat muuttuneet viime vuosien aikana, kun maailmassa on siirrytty modernista jälkimoderniin aikaan. Modernin koulutus painotti sitä, että kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet saada koulutusta, ja se nähtiin vain yhteen kansalaisuuteen kasvattamisena. Lapsia kasvatettiin siten, että heillä on edellytykset sopeutua tietyn yhteiskunnan tarpeisiin. Nykyään koulutuksen näkökulma on laajempi, koska nyky-yhteiskunnan täytyy vastata kansainväliseen kilpailukykyyn. Näin ollen koulutusta ohjaa tehokkuus ja sen täytyy osaltaan valmistaa ihmisiä siihen, että heillä on valmiuksia toimia kansainvälisessä yhteistyössä sekä kotimaassaan että ulkomailla. (Rinne & Salmi 1998, 188.)

Viime vuosien aikana Suomessa on tullut esiin tarve kansainvälisyyskasvatukselle, esimerkiksi maahanmuuttajien, ihmisten lisääntyvän liikkuvuuden sekä työelämän kansainvälistymisen myötä. Koululaitoksen täytyy omalta osaltaan ottaa huomioon

muutokset kansainvälistyvässä yhteiskunnassa, ja kansainvälisyyskasvatuksesta onkin vähitellen tulossa osa peruskoulun arkea. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tulee perustua suomalaisen kulttuurin tuntemukseen, minkä kautta voidaan oppia monikulttuurisuuden hyväksymistä ja kulttuurien välistä ymmärrystä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14).

Kansainvälisyyskasvatusta toteutetaan suomalaisissa kouluissa monin eri tavoin. Yksi käytännön toteutustavoista on Euroopan yhteisön rahoittama Sokrates-ohjelma, joka on suunnattu koulutukseen kaikille aloille. Se perustettiin vuonna 1995 tarkoituksena parantaa opetuksen laatua ja lisätä kansainvälistä yhteistyötä. (Euroopan komissio 2001, 7.) Tämä tutkimus käsittelee alakouluilla toteutettuja Comenius 1-kouluhankkeita, jotka ovat yksi osa Sokrates-ohjelmaa. Kouluhankkeita toteutetaan projekteina, joissa koulut eri Euroopan maista tekevät yhteistyötä keskenään jonkun aiheen ympärillä. Projekteihin kuuluu mm. opettajien ja oppilaiden tapaamisia ja kirjeenvaihtoa, sekä tuotosten esittelyä. (ks. Luku 4) Tieto kansainvälisyyskasvatuksen eri toteutusmuodoista ei kuitenkaan saavuta tavallisia ihmisiä. Tutkimusta tehdessä huomattiin, että tutkijoiden tapaamista ihmisistä juuri kukaan ei ollut kuullut Sokrates- tai Comenius-projekteista aiemmin.

Huolimatta siitä, että kansainvälisyyskasvatus on lisääntynyt kouluissa, on syytä pohtia, mitä esteitä sen tavoitteiden saavuttamiselle on. Koulussa tehtävä kasvatustyö ei ole ainoa lasten elämään vaikuttava osa-alue, vaan kodin merkitys kasvattajana on edelleen tärkein. Koulun ja kodin yhteistyö on tärkeää, sillä vanhempien asenteet välittyvät suoraan lapsille. (POPS 2004, 22) Esimerkiksi perheiden lomamatkailu ulkomailla voi aiheuttaa stereotyyppisten käsitysten muodostumista. Järjestetyillä turistimatkoilla esitellään maata tietystä näkökulmasta, kuten myymällä matkamuistoina esineitä, jotka liittyvät vain tietyn vähemmistöryhmän kulttuuriin. Suomea markkinoidaan ulkomaalaisille porojen ja saamelaisien avulla, tai Espanjaa härkätaistelujen avulla, vaikka suurin osa espanjalaisista vastustaa härkätaisteluja. Tästä syystä oppilasvaihdot jo alakoulussa olisivat välttämätön osa kansainvälisyyskasvatusta. Oppilaat pääsisivät paikallisiin koteihin ja näkisivät

perheiden arkipäivän elämää. Samalla huomattaisiin se, miten kaikki ihmiset ovat osa tätä samaa yhteistä maailmaa.

Projektityöskentely on yleistynyt viime vuosina kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla, sekä yksityisellä että julkisella sektorilla, kuten esimerkiksi koulujen kansainvälisyyskasvatuksessa. Työtä on tehty projektimaisesti vuosisatojen, jopa vuosituhansien ajan, mutta hankkeita ei ole aiemmin nimitetty projekteiksi. Syyt projektien yleistymiseen liittyvät tiedon määrän nopeaan kasvuun ja ongelmanratkaisukyvyyn lisääntymiseen. Toisaalta projektit ovat yleistyneet, koska palveluiden ja tuotteiden markkinat ovat globalisoituneet. (Rissanen 2002, 13; Virtanen 2000, 32–33.) Yhä useammin työelämässä tehdään projekteja kansainvälisissä tiimeissä, joissa on mukana ihmisiä eri puolilta maailmaa, erilaisista kulttuureista (Maunula 1999, 8-9). Koulun pitäisi vastata yhteiskunnan tarpeisiin siten, että oppilaat saisivat taitoja, jotka auttavat heitä tulevaisuuden työelämään sopeutumisessa.

Projekteihin liittyy kuitenkin yleisiä ongelmia. Tavoitteet asetetaan epärealistisiksi tai liian yleisiksi. Aikataulut on sidottu rahoitusta koskeviin säännöksiin, mikä rajoittaa järkevää suunnittelua ja toteutusta. Projektisuunnitelma voi olla laadittu pienellä ryhmällä, jolloin suunnittelun ulkopuolelle jääneiden ihmisten sitouttaminen projektiin on vaikeaa. Organisaation rakenne ja johtaminen on puutteellisesti suunniteltu, ja tämä voi johtaa hallinnollisiin ongelmiin. (Silfverberg 1996, 13–14.) Nämä ongelmat voidaan nähdä myös koulussa toteutettavissa kansainvälisissä projekteissa.

Tämä tutkimus kartoittaa kansainvälisten Comenius 1-kouluhankkeiden hyötyjä ja ongelmia suomalaisissa alakouluissa, ja sitä kautta pohtii, miten näitä projekteja voisi kehittää tulevaisuudessa. Näkökulma tutkimuksessa kohdistuu sekä opettajiin että oppilaisiin, mutta tavoitteena on ensisijaisesti selvittää, mikä on oppilaiden rooli projekteissa. Tämän tutkimuksen avulla pyritään antamaan luokanopettajille uusia keinoja toteuttaa kansainvälisyyskasvatusta siten, että se vastaisi paremmin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 (ks. POPS 2004) ja Kansainvälisyyskasvatus 2010-toimenpideohjelmassa määriteltyjä tavoitteita (ks.

Opetusministeriö 2006). Suomessa Comenius 1-projekteja ei ole aiemmin tieteellisesti tutkittu näistä lähtökohdista lainkaan. Koko Euroopan tasolla Comenius 1-projektien toimivuutta on tutkittu osana muiden EU-projektien arviointia vuonna 2000 (Deloitte & Touche 2000).

Tässä tutkimuksessa käytetään rinnakkain termejä *projekti* ja *kouluhanke*, joilla molemmilla tarkoitetaan samaa asiaa. Kouluhanke on Euroopan Unionin nimitys Comenius-projekteille. Puhuttaessa Comenius-projekteista tarkoitetaan aina Comenius 1-kouluhankkeita.

Pääasialliseksi tutkimusotteeksi valittiin laadullinen tutkimus, jossa haastateltiin kuutta alakoulun luokanopettajaa eri puolilla Suomea. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastatteluaineistoa täydennettiin määrällisellä kyselytutkimuksella. Nettikyselylomakkeet lähetettiin 138 pienelle koululle ja 223 suurelle koululle. Pieni koulu määriteltiin tässä tutkimuksessa kouluksi, jossa on alle 150 oppilasta. Lopullinen kohdejoukko muodostui kyselyyn vastanneista (N = 97), joista 49 on pienen koulun opettajaa ja 48 suuren koulun opettajaa. Tutkimuksessa olevat kursivoidut tekstikatkelmat on poimittu kuudesta haastattelusta ja kyselyjen avointen kysymysten vastauksista.

Molemmilla tutkijoilla on omakohtaista kokemusta Comenius-projekteista Jyväskylän yliopiston kautta. Euroopan Unionin rahoittaman Comenius 2.1 -projektin tarkoituksena oli kehittää luokanopettajaopiskelijoiden projektin suunnittelu- ja johtamistaitoja sekä muodostaa opiskelijoiden välille kansainvälisiä yhteyksiä, joita voidaan hyödyntää myöhemmin opettajan työssä. Tutkijoiden omat kokemukset tuovat tutkimukseen monipuolisuutta, kun projekteja pystytään tarkastelemaan eri näkökulmista ja vertailemaan projektin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä sen eri vaiheissa.

Haluamme kiittää kaikkia tutkimukseen osallistuneita opettajia siitä, että he käyttivät vapaa-aikaansa kyselyihin ja erityisesti haastatteluihin vastaamiseen. Kiitämme ohjaajaamme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen dosenttia Tuula Asuntaa tutkimuksen teon asiantuntevasta ohjauksesta. Teknisestä tuesta kiitämme Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen suunnittelijaa Kekke Hyvämäkeä sekä ATK-keskuksen henkilökuntaa. Kiitos myös Opettajankoulutuslaitokselle heidän myöntämästään apurahasta. Erityiskiitokset kaikille ystäville ja perheenjäsenille tuesta ja ymmärryksestä.

2 KANSAINVÄLISYYSKASVATUS

Tässä luvussa olevat kursivoidut tekstikatkelmat ovat otteita haastateltavien vastauksista kysymykseen ”Mitä mielestäsi on kansainvälisyyskasvatus?”.

Suomi on kansainvälistynyt viime vuosien aikana nopeaa vauhtia. Valtio on osa Euroopan Yhteisöä ja käytössä on Euroopan yhteinen valuutta euro. Ihmisten liikkuvuus lisääntyy mm. yritysten kansainvälisen yhteistyön sekä koululaitosten opiskelijavaihdon kautta. Meneillään on myös Bologna-projekti, jonka tarkoituksena on muodostaa Eurooppaan yhtenäinen korkeakoulujärjestelmä. On mielenkiintoista pohtia, mitä kansainvälisyyskasvatus kouluissa tarkoittaa tänä päivänä ja mitä se vaatii nykyään mm. opettajalta.

Puhuttaessa kansainvälisyydestä esiin nousevat eri kulttuurit. Näin ollen on tärkeää määrittää kulttuuri terminä. Kansainvälisyys liittyy hyvin kiinteästi *kulttuuriin*, joka käsitetään tiedon, uskomusten ja arvojen järjestelmänä. Tämän järjestelmän kautta tehdään havaintoja ja valintoja sekä saadaan kokemuksia. (Kantokorpi 1994, 5.) Kulttuuri voidaan myös rinnastaa elämäntapaan, joka on ominaista tietyille kansakunnalle. Se muodostuu ihmisten avulla, jotka ovat tietynä aikana samassa paikassa ja puhuvat samaa kieltä. Näin ollen yhteiskunta ja kulttuuri ovat

erottamattomia ja niitä ymmärretään toistensa kautta. (Talib 2002, 36.) Kulttuuri-käsitteen avulla voidaan ymmärtää eri kulttuurien samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia (Murden 2001, 457). Kulttuuriin kuuluvat vuorovaikutussuhteet ihmisten, eläinten ja luonnon välillä, joille yhteiselo perustuu (Ojanen 1996, 56–57).

2.1 Mitä kansainvälisyyskasvatus on?

Kansainvälisyyskasvatuksesta käytetään eri termejä eri kielissä ja näiden sisällöt voivat myös poiketa toisistaan. Euroopassa puhutaan yhteisesti englanninkielisillä termeillä kansainvälisyyskasvatuksesta (international education), kasvatuksesta kansainväliseen yhteistyöhön (education for international co-operation) sekä kasvatuksesta maailmankansalaisuuteen (education for world citizenship). Globaali kasvatus (global education) tulee Yhdysvalloista. Saksan kielessä käytetyin termi on kasvatus kansainväliseen ymmärtämiseen (Erziehung zu der internationalen Verständigung). Ruotsissa puhutaan useilla termeillä kuten esimerkiksi kasvatuksesta maailmankansalaisen vastuuseen (fostran till världmedborgeransvar). YK käyttää yleensä termejä multicultural education tai intercultural education. (Opetusministeriö 2006, 52.) EU-projektien yhteydessä Euroopan komissio käyttää kansainvälisyyskasvatuksesta nimitystä 'transnational projects'.

Suomenkielessä käytettävät termit ovat yleensä muodostettu englanninkielestä. Monikulttuurisuuskasvatus (multicultural education), kansainvälisyyskasvatus (international education) ja kulttuurienvälinen kasvatus (intercultural education) ovat yleisimmin käytettyjä ja nämä kolme termiä esitellään eri kirjoissa tarkoittaen lähes samaa asiaa. Termejä voidaan kuitenkin käyttää eri yhteyksissä riippuen kirjoittajan näkökulmasta. Talib hyödyntää monikulttuurisuuskasvatusta maahanmuuttajia käsittelevässä kirjallisuudessa, Opetushallituksen Opetussuunnitelman perusteissa 2004 mainitaan kansainvälisyyskasvatus, ja Kaikkonen puhuu puolestaan kulttuurienvälisestä kasvatuksesta kouluopetuksen yhteydessä. Tässä tutkimuksessa käytetään rinnakkain termejä kansainvälisyyskasvatus ja kulttuurienvälinen kasvatus. Tarvittaessa kansainvälisyyskasvatuksesta käytetään välillä lyhennettä kv-kasvatus.

Comenius 1-käsikirjassa kouluille kansainvälisyyskasvatus käsitetään toimintana yli valtioiden rajojen (Euroopan komissio 2001, 5). Toiminnalla ohjataan yksilöä maailmanlaajuiseen yhteisvastuuseen. Kansainvälisyyteen kasvattaminen on prosessi, joka vaikuttaa myönteisesti asenteisiin, kehittää vastuuntuntoista toimintaa ja edistää kansainvälistyvässä maailmassa tarvittavaa osaamista. (Lappalainen 2004, 7.) Kansainvälisyyskasvatus pohjautuu maailmankansalaiseen etiikkaan, joka perustuu oikeudenmukaisuuteen ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen. Se tukee ihmisen kasvua kriittiseksi ja mediakriittiseksi kansalaiseksi, jolla on tietoja ja taitoja toimia kansainvälistyvässä maailmassa. Kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueita ovat ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvokasvatus, rauhankasvatus, mediakasvatus, kulttuurienvälinen ymmärrys, kehitys- ja oikeudenmukaisuuskysymykset sekä kasvatus kestävään kehitykseen. (Opetusministeriö 2006, 3.)

Monikulttuurisuuskasvatus tarkoittaa kasvatuksellista sekä filosofista prosessia, jossa päämääränä on edistää ihmisten oikeudenmukaisuutta ja samanarvoisuutta. Tavoitteena on edistää sosiaalista tasa-arvoa ja kulttuurista moniarvoisuutta. Tämä voi toteutua opettajien ammatillisen pohdinnan kautta sekä koulussa toimivien ihmisten tekemän yhteistyön avulla. (Nieto 2002, 29–30, 39; Talib 2002, 37–38.)

Kulttuurienvälisen kasvatuksen tehtävänä on ohjata ihmisiä toimimaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa, edistää erilaisuuden kunnioittamista sekä luoda ilmapiiri, jossa ihmiset uskaltavat pohtia oman käyttäytymisensä oikeutusta ja kiinnostua myös erilaisesta käyttäytymisestä. (Kaikkonen 2004, 137–138; Parsuramen 1999, 37.) Kulttuurienvälinen kasvatus on edellä mainittuja monipuolisempi termi kuvastamaan myös Suomen sisällä tapahtuvaa eri kulttuuriryhmien kohtaamista, esimerkiksi eri vähemmistökulttuurien, maahanmuuttajien, uskontokuntien, sekä murrealueiden välillä.

-- Lähetään siitä, että jokaisen pitää ymmärtää, että on erilaisia ihmisiä, jo pelkästään täällä kotimaas, on erilaisia ihmisiä kun mennään ulkomaille, ja se erilaisuus liittyy puhuttuun kieleen, ulkonäköön, tapoihin -- asioita tehdään erilailla, ihmiset näyttää eri näköisiltä, ja puhuu erilailla, se kuuluu tähän maailmaan, se on hyväksyttävää.

2.1.1 Lähtökohtia kansainvälisyyskasvatukselle

Kansainvälisyyskasvatusta voidaan lähteä pohtimaan kahdesta eri näkökulmasta. Erilaisuutta painottavassa lähestymistavassa huomio kiinnitetään kulttuurieroihin ja pyritään tarkastelemaan esimerkiksi tapoja, kieliä tai luontoa eri maissa. Jotta pystyy ymmärtämään muita kulttuureja, täytyy tietää kulttuurieroista, joiden kautta tullaan yhä tietoisemmiksi myös omista arvoista, ennakkoluuloista jne. (Kavoosi 2005, II, 193).

Kansainvälisyyskasvatus on sitä, että me suomalaisetkin jotka ollaan täällä todella homogeenisessa ympäristössä, että onko täällä ny 2 % ulkomaalaisia ihmisiä, niin opittais antamaan arvoa ja ymmärtämään, että on niinkun erilaisuutta maailmassa.

Kai se on sitä, että jos opitaan tuntemaan toisten maitten oloja, niin siinä käsitys ihmisyydestä ja ihmisten erilaisuudesta lisääntyy.

Kulttuurirelativismissa asiat ovat aina suhteessa omaan kulttuuriseen yhteyteen, omiin kulttuurisiin puitteisiin ja niitä täytyy ymmärtää sellaisinaan (Kantokorpi 1994, 14). Suuntaus on vaikuttanut nykypäivän kansainvälisyyskasvatukseen siten, että monet uskovat, ettei kulttuureista löydy yhteisiä piirteitä ja tällöin niitä on turha etsiäkään (Trotta Tuomi 2004, 63). Tämän päivän kansainvälisyyskasvatus ei kuitenkaan korosta relativismia.

Toinen lähestymistapa korostaa ihmisten yhteisiä piirteitä. Vaikka kulttuureissa on erilaisuuksia, yhtäläisyydet ovat merkittävämpiä (Trotta Tuomi 2004, 81). Kulttuurit ovat ihmisten luomia ja niillä on siten paljon yhteistä ja yhteisiä arvoja (Tallawy 2004, 30). Kysymys on siitä, kuinka yhteiset asiat opitaan huomaamaan. Tämä on lähtökohta muihin kulttuureihin tutustumiselle ja sitä kautta kansainväliselle ymmärtämykselle ja keskinäiselle vastuuntunnolle. (Pietilä 2003, 31, 104.)

Kansainvälisyyskasvatus on sitä suvaitsevaisuuden ja ymmärtämisen lisäämistä -- Et opetellaan ymmärtään niitä ihmisiä, jotka asuu jossain muualla, tai sit tulevat tänne meille asumaan, naapuriin asumaan, tai meidän kouluun. Et ne on samanlaisia ihmisiä kaikki. Et niillä on joku tausta tietysti, joka saattaa olla hyvinki erilainen, ja voi olla jopa, että tuhansia vuosia on sillee eriytyny vähä toiseen suuntaan, mutta siitä huolimatta

kuitenki se ihminen sielä sisällä on ihan samanlainen. Kaikkine iloineen ja suruineen ja odotuksineen.

Voitaisiinko kansainvälisyyskasvatuksessa lähteä liikkeelle arvopohjasta eikä niinkään tiedollisista valmiuksista? Voitaisiin miettiä, mikä on yhteistä ihmisille koko maailmassa ja samalla syvennetään omien arvojen pohtimista. Pietilän (2003) mukaan ihmisillä on yhteisiä tarpeita kuten sosiaalisen yhteisyyden ja osallistumisen tarve, ihmisyiden kehitystarve, tarve tuntea olevansa jotakin sekä ajatuksen ja ilmaisun tarve. Nämä perustarpeet ilmenevät eri tavoin eri kulttuureissa, joten olisi mielenkiintoista tutustua kulttuureihin kysymällä kuinka nämä tarpeet ilmenevät eri yhteiskunnissa. Kun erilaisten kulttuuristen tapojen takaa löydetään tarpeita, voimme hyvinkin huomata yhtenäisyyttä niissä ulkoisista eroista huolimatta. Monet tarpeet toteutuvat juuri vuorovaikutuksen kautta, jolloin osapuolet tarvitsevat toisiaan. Kun huomataan yhteistyön merkitys, pystytään viestimään keskittyen mieluummin kaikkien osapuolten yhtäläisyyksiin (Kavoosi 2005, 203). Kulttuurien erilaisuuteen tutustuminen ja esimerkiksi poliittisiin ongelmiin ratkaisun etsiminen voisi helpottaa, kun ongelmien takana olevat perustarpeet on tunnistettu ja yhteistyö etenee tältä pohjalta. (Pietilä 2003, 31–32, 79–87.)

Kansainvälisyyskasvatus ei voi olla lähtökohdiltaan arvovapaata (Pietilä 2003, 87). Kulttuurien moninaisuutta pidetään rikkautena ja arvostetaan kulttuurien välistä yhteistyötä ja oppimista. Kansainvälisyyskasvatuksella pyritään vastuun ja tasa-arvon toteutumiseen, jolloin herää myös kysymys eri maiden taloudellisen epäoikeudenmukaisuuden tasaamisesta. Onko vuorovaikutus eri maiden välillä tästä syystä tasa-arvoista ja onko kenelläkään syytä ylemmydentuntoon toisia osapuolia kohtaan? (Räsänen 2004, 5.) Tätä asetelmaa voidaan pohtia myös eri maiden koulujen välillä tehtävässä kansainvälisyyskasvatuksessa.

2.1.2 Kansainvälisyyskasvatus Suomen alakouluissa

Suomessa 1970-, 1980- ja 1990-lukujen opetussuunnitelmissa kansainvälisyyskasvatus oli osa eettistä kasvatusta. Tavoitteena oli kasvattaa kv-kasvatuksen avulla oppilaita, jotka kantavat aktiivisesti maailmanlaajuista

yhteisvastuuta. Nämä kansalliset tavoitteet perustuivat UNESCO:n kansainvälisen kasvatuksen tavoitteisiin: rauhaan, yhteistyöhön ja yhteisymmärrykseen. 1990-luvulla alettiin korostaa kulttuurien tuntemusta sekä lisätä arvokeskustelua muuttuvasta, monikulttuurisesta yhteiskunnasta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet painotti, että eettinen keskustelu lähtee liikkeelle YK:n julistuksista ja sen tulisi korostaa ihmisarvon kunnioittamista sekä maailmanlaajuisia yhteisiä sopimuksia. (Räsänen 2004, 5.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjaan kuuluu monikulttuurisuuden hyväksyminen ja opetuksen tulee edistää suvaitsevaisuutta sekä kulttuurien välistä ymmärrystä. Opetuksen pohjalla on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt yhdessä eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Nykyään huomioidaan myös suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen esimerkiksi maahanmuuttajien myötä. Tavoitteena on auttaa oppilasta muodostamaan omaa kulttuuri-identiteettiään. (Kantokorpi 2004, 14.)

Opetussuunnitelmassa on tiettyjen oppiaineiden lisäksi mainittu eheyttävä opetus. Jotta opetus olisi kokonaisvaltaista, on opetussuunnitelmassa määritelty seitsemän aihekokonaisuutta, joiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät useisiin eri oppiaineisiin. Aihekokonaisuuksia ovat mm. ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys sekä viestintä ja mediataito. Opetussuunnitelmassa kulttuurienvälinen kasvatusta sisältyy ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” aihekokonaisuuteen. (Kantokorpi 2004, 38–39.)

Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden keskeisinä sisältöinä ovat mm. monikulttuurisuus, kansainvälisyys eri elämänalueilla sekä tapakulttuuri. Opitaan tapoja, kuinka toimia kansainvälisessä vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään oman kulttuurinsa monimuotoisuutta sekä arvostamaan kulttuuriperintöään. Oppilas tutustuu muihin kulttuureihin ja saa valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä. (Kantokorpi 2004, 38–39; Räsänen 2004, 5.) Kulttuurienvälistä kasvatusta tapahtuu myös äidinkielen opetuksen kautta siten, että oppilas kasvaa suvaitsevaiseksi erilaisia kielenpuhujia kohtaan, sekä muiden aineiden kuten esimerkiksi kielten opetuksen tuloksena. (Kaikkonen 2004,

159–161). Koululla on erinomainen mahdollisuus toimia paikkana, jossa voidaan yhdessä opetella kulttuurirajojen ylittämistä ja erilaisuuden hyväksymistä (Saukkonen 2003, 110). Kun yhdessä tekeminen eri kulttuurien välillä aloitetaan jo alakoulussa, luodaan samalla pohjaa aikuisena tehtävälle yhteistyölle (Kosonen 1999, 98).

2.3 Mihin kulttuurien välistä kasvatusta tarvitaan?

Englantilainen lehtori Jill Bourne on sanonut: ”Yksikulttuurinen kansakunta on myytti, kuviteltu yhteisö. Se, mitä todellisuudessa tapaamme, on kulttuurien vuorovaikutusta ja rinnakkaiselo.” (Ahonen, Hanski & Kanerva 1998, 24–25.) Kulttuurienvälistä kasvatusta tarvitaan, sillä ajattelumme on yleensä hyvin yksikulttuurista ja nykyään kaikissa yhteiskunnissa monikulttuurisuus kasvaa mm. maahanmuuttajien kautta. Kasvatus perustuu kahteen periaatteeseen: yleiseen ihmisarvoon sekä erilaisuuteen. Kaikkia ihmisiä tulisi kohdella samanarvoisina, mutta olisi kuitenkin erittäin tärkeää huomioida ihmisten erilaiset tarpeet ja kyvyt. (Kaikkonen 2004, 136–137.)

Kansainvälisyyskasvatuksella pyritään poistamaan mm. etnosentrismiä ja stereotyyppistä ajattelua. Etnosentrismissä maailmaa katsotaan omasta kansallisesta näkökulmasta. Ajatellaan, että oman maan tuotteet ja teot ovat itsestään selvästi parempia kuin muiden maiden. Ihminen hakee turvallisuutta ja sitä etnosentrismi ehdottomasti tuo, mutta kulttuurienvälisessä kasvatuksessa tätä näkökulmaa sekä sen vaikutuksia täytyy pohtia. (Kaikkonen 2004, 54–55; Pelkonen 2005, 75–76.)

-- Pojat erityisesti on siinä vaaravyöhykkeessä, että tytöt monta kertaa on enemmän laajakatseisempia tässä suhteessa ja ehkä nämä pienet pojatkin täällä vielä, mutta sitten kun ne kasvaa ja tullaan tuohon murrosikään, niin se oma maa on vaan sitten ainut hyvä ja muu alkaa olla vierasta ja jotakin kummallista. Tämmönen vääränlainen nationalismi, niin sitä pitäis saada kytkettyä pois.

Ksenofobia puolestaan tarkoittaa vierauden pelkoa. Eri kulttuureissa toimitaan eri tavoin eri sääntöjen mukaan ja vieras käyttäytyminen koetaan ennustamattomana,

joten se koetaan pelottavana. Kulttuurienvälinen kasvatus ja oppiminen edellyttävät kuitenkin ennustamattomiin tilanteisiin joutumista. (Kaikkonen 2004, 56.)

-- Että ei tämmönen vieras aina herättäisi jotakin kauhua, pelkoa, vihaa, joku tulee tänne ja vie meiltä jotakin. Et kyllähän meillä siinä suhteessa on paljon opittavaa. -- Että sitten aikuisena ja myöhemminkin omassa elämässään osaisivat suhtautua luontevasti kaikkeen vieraaseen ja toisenlaiseen. Ettei ne kohtaisi sitä minään pelottavana, tai uhkana jopa, niinkun joku saattaa kokea sen uhkanakin.

Stereotyyppisessä ajattelussa luokitellaan ihmisiä ryhmiin ja se helpottaa elämää, sillä ilman niitä jouduttaisiin miettimään jokaisen käyttäytymisen syytä uudestaan. Kulttuuriset stereotyyppit pohjautuvat samaan tarpeeseen luokitella esimerkiksi omia ja vieraita piirteitä. Kulttuurienvälinen oppiminen vaatii kansallisten stereotyyppien analysoimista, koska ne voivat olla jopa haitallisia suhteiden muodostamisessa. Stereotyyppit voivat osaltaan synnyttää tai pitää yllä ennakkoluuloja, joita ei usein tiedosteta ja sen vuoksi niitä on hankala muuttaa. (Kaikkonen 2004, 56–59; kts. myös Volkman 2002, 19.) Koulussa tämä on nähtävissä muun muassa oppikirjoissa, joissa eri maita ja niiden kulttuureja ja uskontoja esitellään tiettyjen yleisten piirteiden, stereotyyppien mukaan.

-- Jos ylläpidetään tiettyjä ennakkoluuloja tiettyjä ihmisryhmiä kohtaan, niin se on vaikea minkään näköistä kanssakäymistä harrastaa. Tai sitten on tietynlaista varautuneisuutta tai ennakkokäsityksiä eri ihmisistä, että ne kaikki pitäis saada poistettua ennen kuin pystyy kunnolla aloittamaan sitä työtä.

Ihmisten asenteisiin tulisi vaikuttaa sekä järjen että tunteen tasolla. Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on se, että opitaan hyväksymään toisen erilaisuus sekä tuntemaan muita kulttuureita. Oppilaita ohjataan toimimaan yhdessä jo lapsesta lähtien. Kasvatuksessa tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ymmärretään ihmisarvon pohjaksi. Tärkeää on myös huomata ihmisten keskinäinen riippuvuus. Nykyään tarvitaan kansakuntien välistä yhteistyötä, jotta pystytään ratkaisemaan maailmanlaajuisia ongelmia kuten hidastamaan ilmaston lämpenemistä tai vähentämään saasteita. (Linklater 2001, 626; Myllymäki 2004, 8; Räsänen 2005, 20.) Maailmankansalaisuus tarkoittaa, että ihminen näkee itsensä ja toiset maailman kansalaisina. Maapallon osat tarvitsevat toisiaan ja toimintamme vaikuttaa koko

maailmaan. Tällöin ei olla sidoksissa tiettyyn kansakuntaan vaan tunnetaan mm. vastuuta koko planeetan hyvinvoinnista. (Sihvola 2004, 210; Trotta Tuomi 2004, 55.) Kansainvälisyyskasvatusta ei tästä näkökulmasta tarvittaisi lainkaan, koska meillä on kaikilla samanlaiset suhteet toisiimme. Kulttuuri ei ole se pääasia, vaan ihmisten välinen vuorovaikutus ja kohtaaminen.

Monikulttuurinen ympäristö luo useita identiteettejä (Murden 2001, 459). Jo alakouluissa pohditaan, mitä suomalaisuus tai eurooppalaisuus tarkoittaa. Kulttuuri muokkaa lapsen maailmankuvaa sekä minäkuvaa, josta muodostuu kulttuuri-identiteetti eli se kuka minä olen. Siihen vaikuttaa vuorovaikutussuhteet, kuva omista juurista sekä tietoisuus muissa kulttuureissa asuvista ihmisistä. Kulttuuri-identiteetti muuttuu kokemusten ja ajan myötä. (Wahlsröm 1996, 82.)

Kansainvälisyyskasvatus voidaan jakaa osa-alueisiin, jotka linkittyvät toisiinsa. Erittäin tärkeää on ihmisten ja kulttuurien välinen arvostus, ymmärrys ja vuoropuhelu. Toisena tavoitteena on monipuolistaa ihmisten maailmankuvaa sekä asioiden tarkastelunäkökulmaa. Kansainvälisyyskasvatuksella pyritään myös edesauttamaan toimintaa oikeina pidettyjen arvojen ja asioiden kehittämiseksi. (Räsänen 2004, 6.) Koulu voi olla hyvin tärkeä kanava kansainvälisyyskasvatukselle. On erittäin tärkeää, että koulu sekä vanhemmat ja muu ympäristö ovat yhdessä mukana lasten kasvatuksessa (Trotta Tuomi 2004, 75). Tällöin eri kasvattajat eivät anna päinvastaisia viestejä lapsille (Myllymäki 2004, 8).

Kansainvälinen yhteistyö tarvitsee yhteisen kielen, jonka avulla päästään vuorovaikutukseen. Yleensä tämä kieli on muu kuin äidinkieli, joten kommunikointiin vaikuttaa epävarmuus ja ahdistus mm. siitä ymmärtääkö ihmisiä oikein ja osaako ilmaista itseään selvästi. (Kavoosi 2005, 202–203.) Yhteisessä kielessä samat sanat voivat tarkoittaa eri asioita eri kulttuureissa, jolloin syntyy väärinkäsityksiä. Epävarmuuteen kuitenkin auttaa osapuolten yhtäläisyyksien etsiminen, joka on tehokas pohja kansainväliselle yhteistyölle. (Trotta Tuomi 2004, 64.) Kansainvälisyyskasvatuksella pyritään lisäämään kielten opiskelua ja viestintää eri kulttuurien välillä.

Kansainvälisyyskasvatus välittää toisinaan sirpaletietoa kansainvälisistä ongelmista. Voi olla vaikea auttaa oppilaita luomaan kokonaiskuva, johon voi yhdistää esimerkiksi tiedotusvälineiden välittämän kuvan. Jotkut kansainvälisyyskasvatuksen kokeilut ovat loppujen lopuksi korostaneet stereotyyppisiä käsityksiä. Kulttuurit on nähty pelkästään turistinäkökulmasta eikä ole päästy sisään ihmisten elämään sekä ongelmiin eikä heidän selviytymiskeinoihinsa. Usein monet arjen ongelmat ovat yhteisiä koko maailmassa ja kulttuurien tutustumisen myötä olisi mahdollisuus huomata tämä. (Pietilä 2003, 23–24.) Näin ollen olisi erittäin tärkeää tulevaisuuden kannalta selvittää, miten kansainvälisyyskasvatus toteutuu nykyään ja kuinka sitä voitaisiin kehittää.

2.4 Kulttuurienvälisen kasvatuksen muodot

Kulttuurienvälistä kasvatusta toteutetaan yhteiskunnassa eri tavoin. Kasvatusta toteuttavat useat eri järjestöt, koulut jne., joiden kohdejoukkona voivat olla lapset, nuoret tai aikuiset (Myllymäki 2004, 22). Koulussa tapahtuvaa kulttuurienvälistä kasvatusta voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla riippuen siitä, mitä osa-alueita halutaan painottaa. Informaatiopedagogiikka keskittyy kulttuurisen tiedon antamiseen, kohtaamisen pedagogiikka korostaa konkreettisen tapaamisen sekä vuorovaikutuksen merkitystä ja konfliktipedagogiikassa pohditaan ja ratkotaan ongelmia synnyttämällä konflikteja ihmisten välillä (Kaikkonen 2004, 150–156).

Informaatiopedagogiikka

Informaatiopedagogiikassa keskeisenä tavoitteena on tiedon välittäminen. Oppilaille annetaan kouluissa tietoa vieraista maista ja kulttuureista sekä järjestetään esimerkiksi kansainvälisyyspäiviä. Opetettava aines on lähinnä opettajan kiinnostuksenkohteita vastaava ja opettaja on kiinnostunut siitä, kuinka oppilaat omaksuvat tämän tiedon. Menetelmänä käytetään yleensä muiden maiden kulttuuritiedon vertaamista omaan kulttuuriin. Pedagogiikassa suunnittelijana toimiva opettaja tai opettajaryhmä tietää, mitä kulttuurienväliset ongelmat ovat ja millaisia konflikteja kohdataan. Oppilaita yritetään valmistaa kohtaamaan näitä konflikteja. (Kaikkonen 2004, 150–153.)

Kohtaamisen pedagogiikka

Kohtaamisen pedagogiikka pyrkii kulttuurienväliseen oppimiseen molemminpuolisen dialogisen prosessin kautta. Järjestetään kulttuurienvälisiä kohtaamisia kuten leirikouluja tai opintomatkoja ja otetaan vastaan ulkomaalaisia oppilasryhmiä. Kohtaamisissa joudutaan epävarmoihin tilanteisiin, joihin ei ole olemassa valmiita käyttäytymismalleja. Tavoitteena on kasvattajan tukemana nostaa esille ja havainnoida ihmisten kokemuksia sekä oppia omista asenteista ja kulttuurisesta käyttäytymisestä. Reflektoinnin avulla monitulkintaisuuden sietokyky kehittyy. Kaikki kohtaamiset eivät kuitenkaan välttämättä johda kulttuurienväliseen kasvuun. (Kaikkonen 2004, 153–154.)

Kulttuurien muutoksessa tarvitaan kulttuurien välistä kohtaamista. Jotta eri kulttuurit pystyvät kohtaamaan aidosti, ihmisillä täytyy olla rohkeutta laittaa itsensä likoon ja tulla toista vastaan, sekä tiedostaa omat rajoituksensa ja mahdollisuutensa. Kun ihminen on epävarma eikä hänellä ole vastauksia etukäteen, hän voi alkaa työskennellä itsensä kanssa ja oppia jotain uutta. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että jätetään joitain asioita avoimeksi ja tunnustetaan oma pienuus, eikä yritetä peittää sitä. Avainsanoja kulttuurien väliselle aidolle kohtaamiselle ovat ennakkoluulottomuus ja oman kulttuurin tuntemus. Tällöin voidaan omaksua uutta, mutta pitää myös omasta kiinni. (Kantokorpi 2004, 6-7, 16, 19.)

Kulttuurisessa oppimisessä oleellista on tehdä ja kokea asioita omakohtaisesti. Kun ihminen toimii henkilökohtaisella tasolla, hän joutuu ratkomaan aktiivisesti ongelmia tilanteen vaatimalla tavalla. Tällöin toimijan ongelmien sietokyky paranee. (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 64.)

Mitä lähempänä käytäntöä kansainvälisyyskasvatus on koulutyössä, niin sitä parempi, ettei vaan lueta jostain. Jos opettaja paasaa kauniita tarinoita, niin se jää aika kauaksi silloin. Jos on jotakin kontakteja, mahdollisimman lähellä käytännön kontakteja, kirjeenvaihtokavereita, taikka nähdään itse tekemiä videoita, että näin meidän koulussa tehdään, kuvia, ja jos vielä saisi vähän oppilasvaihtoa siihen, niin aina parempi. Meillä on ollut tavoitteena, että silloin kun on ollut oppilasvaihtoa, ja usein opettajienkin kanssa, että asutaan toisten kotona, ei mennäkään hotelliin. Nähdään, miten se toinen perhe asuu. Ja sitten sieltä

tulee ne meille asumaan. Ettei olla kuin urheilijanuoret, kun ne menee viiden tähden hotelliin Ruotsiin ja mellastavat keskenään.

Konfliktipedagogiikka

Kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteena on antaa valmiuksia tulla toimeen monikulttuurisessa maailmassa ja tällöin syntyy pakosta myös konflikteja tilanteissa, joihin ei ole osannut varautua. Konfliktipedagogiikassa synnytetään konflikteja tietoisesti, jotta niitä pystytään harjoittelemaan. Sisäisiä ristiriitoja tulisi käsitellä koulussa yhteisesti, jotta lapsi saisi mahdollisuuden pohtia niitä yhdessä muiden kanssa. Pedagogiikan tehtävänä on tuoda esiin yksipuolista ajattelua sekä suvaitsematonta käyttäytymistä. (Kaikkonen 2004, 152–156.)

2.5 Mitä valmiuksia kulttuurien väliseen toimintaan tarvitaan?

Nyky-yhteiskunnassa tehdään yhteistyötä useissa erilaisissa tilanteissa eri kulttuurista tulevien henkilöiden kanssa. Monikulttuurisuus edellyttää *kulttuurienvälistä* toimintakykyä, mikä tarkoittaa, että ihmiset toimivat kulttuurien välillä aina, kun haluavat oppia jotain toisiltaan (Kaikkonen 2004, 147). Kompetenssi voidaan määrittää haluksi ja kyvyksi olla vuorovaikutuksessa erilaisesta kulttuurista tulevan ihmisen kanssa (Byram 2002, 18). Tällöin molempien osapuolten on tultava toisiaan vastaan, jolloin kulttuurienvälisen oppiminen on luonteeltaan dialogista. Hedelmällinen kansainvälinen yhteistyö lähtee ihmisen omasta halusta tehdä yhteistyötä (Räsänen 2005, 30).

Kulttuurienvälisen toimijan kykyä, joka voidaan jakaa ominaisuuksiin tai osataitoihin, kutsutaan *kulttuurienväliseksi kompetenssiksi* (intercultural competence). Kulttuurienväliseen kompetenssiin kuuluu eettisyyden kyky, empatiakyky, perspektiivinvaihtokyky, reflektiokyky, vuorovaikutuskyky, monitulkintaisuuden sietokyky ja kunnioittamisen kyky. Käsitettä tosin on kritisoitu kaupallistamisesta, sillä nykyään markkinoidaan kirjoja, jotka esittelevät kulttuurienvälistä kasvatusta pelkkinä opetettavina tekniikoina. (Kaikkonen 2004, 147–148.) Kulttuurien välinen kompetenssi voi tarkoittaa myös kykyä tiedostaa kulttuurieroja ja niiden vaikutuksia itselle ja muille. Tämän jälkeen ihminen pystyy

hyväksymään kulttuurierojen vaikutukset ja hyödyntämään tätä tietoisuuttaan tehokkaasti yhteistyössä. (Kavoosi 2005, 190.)

2.5.1 Kulttuurien välinen kompetenssi

Kulttuurienvälinen kompetenssi voidaan jakaa eri ulottuvuuksiin. Peruslähtökohtana kansainväliseen kanssakäymiseen on ihmisen utelias ja avoin asenne. On erittäin tärkeää tietää, miten sosiaaliset ryhmät toimivat omassa yhteiskunnassa ja toisissa kulttuureissa. Kansainvälisessä yhteistyössä tarvitaan myös vuorovaikutustaitoja sekä kriittistä eri asioiden vertailu-, tulkinta- ja rinnastuskykyä. (Byram, Nichols & Stevens 2001, 5-6; Jokikokko 2005, 93–96.)



KUVIO 1. Kulttuurien välisen kompetenssin seitsemän ominaisuutta (Kaikkonen 2004, 148.)

Kulttuurien välinen kompetenssi lähtee siitä, että ihmisen toimii eettisesti ja hän kunnioittaa toista ihmistä. Kunnioittaminen puolestaan ilmenee erilaisten identiteettien hyväksymisenä ja toisenlaisen käyttäytymisen suvaitsemisena. (Kaikkonen 2004, 148.) Suvaitsevaisuus voidaan nähdä ihmisarvoa kunnioittavana toisten ihmisten kohtelemisena (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 62; Räsänen 2005, 32). Tällöin pystytään suhtautumaan positiivisesti ja hyväksymään ihmisten erilaisuus (Lehti-Laakso 2000, 13).

Se toistensa hyväksyminen, että kyllä se pitää olla jokapäiväistä leipää.

Kulttuurienvälisyyteen liitetään käsitteet suvaitsevaisuus sekä suvaitsemattomuus. Kaikkosen (2004) mukaan pitäisi mieluummin puhua kunnioittamisesta, sillä suvaitsemiseen liittyy sietäminen, mikä antaa käsitteelle negatiivisen ilmeen. Tällöin suvaitsemattomuudesta puhuttaisiin kunnioituksen puutteena. (Kaikkonen 2004, 59.) Avoin suhtautuminen kaikkiin ihmisiin on erittäin tärkeää, eikä suvaitsevaisuus saa johtaa ylemmydentunteeseen suvaitsemattomia ihmisiä kohtaan. (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 62.)

-- Se on sitä, että jos sä oot jossain paikassa, ja sinne tulee joku ulkomaalainen, niin sä et aattele, että mä en puhu ton kanssa, mä puhun tän kaverin kanssa joka on tässä. Vaan se, että sä ihan rauhassa otat sen keskusteluun mukaan sen ihmisen, ihan niinkun se olis nyt vaan kuka tahansa tuttu. Että sä annat sille toiselle mahdollisuuden tulla siihen elämään mukaan. Sitä se mun mielestä ainakin täällä Suomessa on.

Tunnetasolla suvaitsevaisuuteen liittyvät yhteistoiminnan ja tasavertaisuuden ilo sekä myötäelämisen kyky (Wahlsröm 1996, 104). On tärkeää pystyä tuntemaan empatiaa, asettua toisen ihmisen asemaan. Tämän edellytyksenä ihmisen täytyy pystyä käsittelemään tunteitaan, mitä voi myös oppia. Lisäksi kulttuurienvälisessä toiminnassa tarvitaan erilaisten perspektiivien näkö- ja vaihtokykyä. Toisten näkökulmien avulla ihminen voi tarkastella ja muokata omaansa. (Kaikkonen 2004, 148.)

--Tutustua muihin kulttuureihin ja sillä lailla avartaa niitten oppilaittenkin maailmankatsomusta. Et se ei pyöri vaan sielä kylällä. Se maailma. Myös sitä että oppii itteki kattomaan sitä omaa kulttuuriansa ulkopuolisen silmin, että mitkä asiat meille on ihan itsestään selviä, mut ne voi olla ihan kummallisia tai outoja sitten jollekin englantilaiselle.

Kulttuurien välisessä toiminnassa tarvitaan reflektointikykyä, jolloin toimija pystyy tunnistamaan ja analysoimaan omaa ja muiden käyttäytymistä sekä sen perusteita. Tällöin voidaan verrata muita kulttuureja omaan ja pohtia itsestään selvänä pidettyjä arvoja. Ilman monitulkintaisuuden sietokykyä ei voida toimia kulttuurien välisesti. On pystyttävä näkemään asioita eri näkökulmista ja harjoitettava monitulkintaisuuden sietokyvyn laajentamista ennen kasvattajana toimimistaan. Monikulttuurisessa elämässä tarvitaan myös vuorovaikutuskykyä, johon luetaan sekä kielellinen että kielenulkoinen viestintä. Nämä osa-alueet ovat vahvasti kulttuurisia,

joten vuorovaikutukselle edellytyksenä ovat sekä halu että kyky kulttuurienväliseen viestintään. (Kaikkonen 2004, 148–149.) Usein ihmisten käyttäytymistä tulkitaan väärin, koska ei osata lukea kielenulkoisia viestejä (Kavoosi 2005, 193).

2.5.2 Opettaja kansainvälisyyskasvattajana

Suomessa vaaditaan nykyään opettajalta erilaisia valmiuksia, jotta hän pystyy työskentelemään eri kulttuureista tulevien kanssa sekä ennen kaikkea kasvattamaan oppilaitaan kansainväliseen yhteistyöhön. Hänellä tulee olla kulttuurien väliseen kompetenssiin liittyviä asenteita, tietoja ja taitoja. Opettajan täytyy sitoutua kansainvälisyyskasvatuksen arvoihin ja tavoitteisiin, sillä hänen asenteensa ja toimintatapansa vaikuttavat luokassa oppilaisiin. (Opetusministeriö 2006, 39; Talib, Löfström & Meri 2004, 150.) Kulttuurienvälisen kasvatuksen on lähdettävä ensin kasvattajina toimivista opettajista ja vasta sitten oppilaista (Kaikkonen 2004, 156).

Opettajan on oltava valmis näyttämään esimerkillään halua toisia kunnioittavaan käyttäytymiseen. On pystyttävä toteuttamaan näkemystä ensin omassa elämässään ennen kuin siihen voi ohjata muita. (Kaikkonen 2004, 156.) Opettajan tie kansainvälisyyskasvattajana lähtee oman taustan ja kulttuurin tuntemisesta ja tämän jälkeen voidaan huomio kääntää muihin kulttuureihin. (Kavoosi 2005, II; Opetusministeriö 2006, 40; Jokikokko 2005, 201; Nieto 2002, 34.)

-- Oman kulttuurin arvostamista ensin. Ja sitte ymmärtämistä muitakin ihmisiä, että se ei oo sillai, että me ollaan täälä yksin, ja ainuita ja oikeita tapoja tehdä mitä me tehdään, vaan että ymmärtää sen maailman monimuotoisuuden. -- Pitää lähteä siitä, että arvostaa myös sitä omaansa. Ettei niin että maailmalla tai jossain muualla tehdään paremmin. Että tuntea tietynlaista, kansallisylpeyttäkin. Muttei silleen, että se on ylimielistä, että meillä on kumminkin kaikki paremmin. Vaan sellasta ymmärtämistä.

Kun tutustutaan muiden kulttuurien näkyviin puoliin kuten kieleen tai vastaavasti näkymättömiin kuten arvoihin, opettajan on erittäin tärkeää ymmärtää, että muita kulttuureja katsotaan tietystä näkökulmasta. Kansainvälisessä yhteistyössä täytyy pystyä vaihtamaan näkökulmaa, jotta osapuolet ymmärtävät toinen toisiaan.

(Opetusministeriö 2006, 40.) Lisäksi täytyy pohtia syitä eri kulttuurien ulkoisten piirteiden takana, minkä avulla päästään vähitellen kulttuurin syvempään ymmärtämiseen. Kun opitaan tunnistamaan eri syitä käyttäytymiselle, pystytään löytämään helpommin samankaltaisuutta mm. erilaisen käyttäytymisen takaa. (Trotta Tuomi 2004, 26.)

Opettajalla tulisi olla yhteiskunnallista tietämystä siltä osin, että hän tiedostaa useiden epätasa-arvoon liittyvien asioiden johtuvan yhteiskunnallisista rakenteista. Hänen täytyy tunnistaa vastuunsa kansainvälisyyskasvattajana ja sitä kautta olla halukas molemminpuoliseen oppimiseen. Opettajan tulisi olla suvaitsevainen, jolloin hän toimii luokassa oikeudenmukaisesti ja vastuuntuntoisesti (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 66). Hänellä tulee olla valmius eri kulttuurien väliseen kommunikointiin, jolloin on erittäin tärkeää miettiä omia asenteitaan ja taitojaan, kuten esimerkiksi sitä millaisia sanattomia viestejä välitän tai kuuntelenko toista oikeasti. (Opetusministeriö 2006, 40.) Avoimen asenteen lisäksi opettaja tarvitsee kansainvälisyyskasvattajana pedagogisia valmiuksia. Opettajan täytyy olla selvillä tiedollisesti kv-kasvatuksen sisältöalueista ja osata soveltaa niitä eri ikäryhmille. Opetuksessa tulee hyödyntää oppilaita osallistavia ja tiedostusta lisääviä opetusmenetelmiä. (Opetusministeriö 2006, 40.) Monikulttuurisuuskasvatuksessa voidaan käyttää apuna myös kriittistä pedagogiikkaa, jolloin korostetaan eri näkökulmia. Näin oppilaat huomaavat, ettei ole olemassa vain yhtä mallia tehdä asioita. (Nieto 2002, 43; Talib, Löfström & Meri 2004, 163.)

Koulussa kansainvälisyyskasvatuksen on ulotuttava koko yhteisöön. Opettajan tulee tehdä yhteistyötä kollegojensa sekä muiden alan toimijoiden kanssa. On kiinnitettävä huomiota kansainvälisyyskasvatuksen asemaan opetussuunnitelmassa, sillä rakentamalla jatkumo myös opetussuunnitelmaan, taataan parhaat mahdollisuudet tulokset kansainvälisyyskasvatukselle (Nieto 2002, 39). Kouluilla tulee olla useammaksi vuodeksi tehty kansainvälisyyskasvatuksen toimintasuunnitelma, joka sitouttaa opettajat pitkäjänteiseen toimintaan (Kaikkonen 2004, 161). Näin opettajat voivat tarjota oppilaille ymmärtämisen välineitä eri kulttuurien välille sekä auttaa pohtimaan mm. eri aikakausien yhteiskunnan muutosten syitä (Räsänen 2004, 6).

Hyödyllistä olisi, jos opettajalla olisi erilaisia väyliä yhteistyökumppanien löytämiseen, jotta oppilaille saadaan aitoja kontakteja. Näin mahdollistetaan käytännössä kansainvälinen yhteistyö. (Opetusministeriö 2006, 40.) Opettajan tulisi käyttää oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä, jotka ovat yhteistyötä korostavia ja tilanteen mukaan joustavia (Hämäläinen-Abdul-Samad & Mattila 1998, 66). Tällöin oppija tekee ja kokee itse asioita, ottaa vastaan ja käsittelee tietoa, saa elämyksiä ja kokee tunteita. Tunteiden mukanaolo oppimisessa tuottaa tehokkaampaa oppimista, joten sitä olisi syytä hyödyntää enemmän kouluopetuksessa. (Kaikkonen 2004, 174–175.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimisen organisoimista niin, että oppilas harjoittelee yhteistyötä erilaisissa ryhmissä. Sen myötä oppija huomioidaan kokonaisuutena; niin emotionaalisenä kuin sosiaalisena ihmisenä (Kaikkonen 2004, 175). Ennen varsinaista työhön ryhtymistä oppilaiden kanssa tulisi selvittää perusteellisesti, mitä ollaan tekemässä ja miksi. Yhdessä asetettaisiin työlle tiedolliset, taidolliset ja sosiaaliset tavoitteet, ja tehtäisiin niistä yhteiset sopimukset, joita jokainen sitoutuisi noudattamaan. Oppilaan on koettava tärkeäksi vastuu sekä omasta että opiskelutovereidensa oppimisesta, sekä oltava myös valmis arvioimaan työskentelyään kriittisesti ja kehittämään itseään. Tavoitteena on, että oppilaista kasvaa oma-aloitteisia, rakentavasti kriittisiä, sekä itsenäistä että yhteistyötä tekeviä. (Koppinen & Pollari 1993, 8-14, 58.) Tutkimusten mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen oikein käytettynä parantaa oppilaiden oppimistuloksia ja opiskelumotivaatiota sekä kehittää sosiaalisia valmiuksia ja parantaa heidän itsetuntoaan (Sahlberg 2002, 283). Yhteistoiminnallisuuden yhteydessä kirjallisuudessa puhutaan projekteista. Projektityöskentelyn olennaisimpina asioina nähdään oppilaiden oma osallistuminen suunnitteluun, heti alusta alkaen. Oppilailla tulisi olla käsitys siitä, miksi tämä projekti on heille tärkeä ja mitä iloa ja sovellusarvoa sillä heille on. Projektin suunnitelman olisi tultava tavalla tai toisella oppilaiden omaksi. (Koppinen & Pollari 1993, 53–54)

3 PROJEKTIT

3.1 Mitä projektilla tarkoitetaan?

Projektista on tullut parin viime vuosikymmenen aikana eräänlainen muotitermi. Eri lähteet määrittelevät projektin eri tavalla riippuen kontekstista, johon kyseinen projekti liittyy. Erilaisista määritelmistä voi kuitenkin löytää yhtäläisyyksiä ja luoda jonkinlaisen yleisesityksen siitä, mikä on projekti. *Projekti*-sana on peräisin latinasta ja tarkoittaa ehdotusta tai suunnitelmaa (Ruuska 1997, 5-6). Kansainvälisellä projektilla tarkoitetaan projektia, jonka organisaatio käsittää ihmisiä useista eri maista. Tällaisessa projektissa on mahdollisuus saattaa yhteen ihmisiä, joilla on jokaisella erilaista osaamista ja tietoja, jotka yhdistämällä voidaan paremmin saavuttaa tiettyjä tavoitteita. (Lagerström 2001, 4-5.)

Projekti kirjallisuudessa termejä hanke ja projekti käytetään usein rinnakkain. Silfverberg määrittää hanke-sanan yläkäsitteeksi, joka sisältää erilaisia kehitystoimenpiteitä investoinneista kehittämishankkeisiin. Projektiluonteinen työtapana on yksi näistä. Kuitenkin teoksessaan hän käyttää paikoittain hanke-termiä projektin synonyyminä. (Silfverberg 1996, 11.) Salonen taas pitää hanketta projektin suorana suomennoksena (Salonen 1996, 5). Euroopan Unionin rahoittamat projektit, jotka liittyvät koulutukseen, on suomennettu sanalla kouluhanke, School Projects.

Koska tämä tutkimus käsittelee EU:n Comenius 1-kouluhankkeita, käytetään tässä rinnakkain termejä projekti ja hanke.

Projekti etenee aina tietyn elinkaaren, erilaisten vaiheiden mukaan ja sitä ohjaa ennalta laadittu suunnitelma (Deveaux 1999, 277; Sahlin 1996, 13). Projektilla on ennalta määrätty tavoitteet, joiden toteuttamiseen pyritään. Se ei siis ole jatkuvaa toimintaa, vaan sillä täytyy olla selkeä alkamis- ja päätepiste. Projektin toteuttamista varten muodostetaan erityinen ryhmä ihmisiä, projektiorganisaatio, jonka jokaisella jäsenellä on määritelty vastuutehtävänsä. Se etenee tiettyjen kehitysvaiheiden mukaan sen perusteella, mikä hankkeen tehtäväksi on määritelty. Projektilla on rajattu ajan- ja resurssien käyttö. (Ruuska 1997, 9; Salonen 1996, 15; Silfverberg 1996, 11; Virtanen 2000, 35.) Projektin tulisi aina tuottaa lisäarvoa tekijälleen sekä hyötyä kohteelleen tavoitteen toteuttamisen kautta. Projektityöskentely on luova oppimistapa, jota voi käyttää esimerkiksi johtamisen oppimiseen ja kehittää siten itseään. (Rissanen 2002 14; Salonen 1996, 83.)

Kouluun sovellettuna projektityöskentelyä voidaan pitää yhtenä aktiivisen oppimisen menetelmänä. Projektissa oppilaat työskentelevät ryhmissä. He valitsevat aiheen, suunnittelevat ja asettavat tavoitteet, keräävät tietoja ja ratkaisevat ongelmia yhdessä. Projektit voivat olla mm. tutkimuksia, kirjallisuuskatsauksia tai tuotesuunnittelua. Yleensä projektiin liittyy tulosten esittely jollakin tavalla. Projektityössä yhdistyvät monet aktiivisen oppimisen piirteet, kuten itsenäinen vastuunotto, ongelmanratkaisu, ja yhteistyö muiden oppilaiden kanssa. Projektityöskentelyssä oppiminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: 1) motivaatio ja orientaatio, 2) harjoittelu ja kokeilu, sekä 3) arviointi. (Kimonen & Nevalainen 1995, 38–43.)

3.2 Miksi projekteja tehdään?

Projektityöskentely on lisääntynyt jatkuvasti. Sen käyttö on laajentunut teollisuudesta ja yritysten tuotekehittelystä julkisiin organisaatioihin, kuten koulutukseen ja viranomaisiin. (Sahlin 1996, 13.) Työorganisaatioiden toimintakulttuuri on muuttumassa jäykän hierarkkisista ja byrokraattisista organisaatioista työyhteisöksi,

jolle on tyypillistä tiimitöiden ja projektien käyttö työmuotoina (Virtanen 2000, 35–36). Jälkitekollinen yhteiskunta edellyttää toimijoiltaan joustavuutta, nopeutta ja tehokkuutta, sekä yhteistoimintakykyä. Sekä yritysmaailmassa että julkisella sektorilla kilpailu ja asiakkaat tuovat työyhteisöihin haasteita, jotka vaativat selkeiden, yhteisten tavoitteiden määrittelyä ja niiden hyväksi toimimista. (Rissanen 2002, 14.) Projektiosaaminen on jatkossa keskeinen ihmisten työmarkkinapotentiaalia edistävä seikka (Virtanen 2000, 45). Tämä asettaa haasteen suomalaiselle koululaitokselle, jotta oppilaat pystyisivät tulevaisuudessa toimimaan projektiluontoisissa työyhteisöissä mahdollisimman tehokkaasti ja sopeutumaan jatkuviin muutoksiin. Kouluopetuksen tulee tukea oppilaan kehittymistä aloitteelliseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi, joka ottaa vastuuta yhteisten asioiden hoitamisesta. Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää, mikä merkitys julkisen sektorin, elinkeinoelämän ja eri järjestöjen toiminnalla on yhteiskunnan toimivuuden kannalta. (POPS 2004, 40–41.)

Projektit työmuotona lisääntyvät jatkuvasti, koska projektimuotoisesti tehtävä työ on innovatiivisempaa, tuottavampaa ja paremmin johdettavaa kuin tavanomaisessa linjaorganisaatiossa tehtävät työt. Projektin muoto ja toimintatapa mahdollistavat voimavarojen tehokkaan keskittämisen tavoitteen hyväksi, ja tarjoavat eri vastualueiden ihmisille mahdollisuuden tehdä yhteistyötä. Tiimityön kautta työyhteisöstä voidaan löytää uusia voimavaroja. (Lagerström 2001, 2-3; Rissanen 2002 18, 24.) Etenkin julkisen sektorin työkuultuurille projektit ovat tärkeitä tavoitteellisuuden, dynaamisuuden ja yhteistoiminnan lähteinä (Rissanen 2002, 19). Projektit ovat joustava tekemisen tapa. Kun joku tehtävä on suoritettu, ei enää tarvita tiettyä rakenteellista organisaatiota. Tehtävän loputtua päättyvät edellytykset sen rakenteellisilta muodoiltakin. (Virtanen 2000, 45.)

Kouluissa projektimuotoiset työtävät ovat lisääntyneet oppimiskäsityksen muututtua opettajajohtoisesta behaviorismista oppilaiden omaa aktiivisuutta korostavaan konstruktivismiin. Tällöin ajatellaan, että oppiminen on prosessi, jossa olennaista on oppijan oma, itseohjautuva tai yhteistoiminnallinen tiedonhankinta ja tiedonprosesointi. Opettajan rooli on oppimisprosessin ohjaaja ja oppimisympäristöjen luoja, ja suurin vastuu oppimisesta on oppijalla itsellään. Tässä

käsityksessä painottuu sisäisen motivaation ja sitoutumisen merkitys, jolloin on tärkeää ottaa oppilaat mukaan oppimisprojektien suunnitteluun. Suunnittelun lähtökohtana on opittavien asioiden hyödyllisenä kokeminen koulun ulkopuolella. (Patrikainen 1997, 237–238.) Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että koulussa käytettävien työtapojen tulee aktiivisen osallistumisen kautta kehittää oppilaan ongelmanratkaisutaitoja sekä valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, ja arvioida sitä. Työtapojen tulee kehittää sosiaalisia taitoja niin, että oppilas toimii rakentavassa yhteistyössä ja kantaa vastuuta toisista. Lisäksi on huomioitava tieto- ja viestintätekniiikan osaamisen kehittyminen sekä mahdollisuus luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. (POPS 2004, 19.) Nämä tavoitteet tukevat projektityöskentelyn käyttöä opetuksessa.

Tämä tutkimus kohdistuu julkisen sektorin, tarkemmin koulutuksen alan projekteihin. Hyvin toteutettuna projekti voi olla palkitseva ja kannustava oppimisympäristö, jossa saa käyttää luovuuttaan ja kehittää uusia innovaatioita, kunhan noudatetaan projektin työtapoja ja muotoa (Rissanen 2002, 24, 44). Julkisen sektorin projektit saavat kuitenkin osakseen kritiikkiä. Toiminnan tavoitteet ovat usein poliittispainotteiset, ja saman organisaation eri toimijoilla on todellisuudessa hyvin erilaiset tavoitteet. Tavoitteet, päämäärät ja lopputuotokset ovat usein abstrakteja ja täten vaikeasti mitattavissa. Siksi projektin todellisesta hyödyllisyydestä tai hyödyttömyydestä ei välttämättä ole kenelläkään mukana olleilla selkeää käsitystä. Projekti voikin todellisuudessa jarruttaa ja toimia muutosta estävänä ja hidastavana. (Rissanen 2002, 14, 19, 149.)

3.3 Projektin vaiheet

Projekteihin liittyvässä kirjallisuudessa esitellään projekteille eräänlainen elinkaari, tietyt jäsennellyt vaiheet projektin alusta loppuun. Nämä vaiheet ovat eri lähteissä samankaltaisia, huolimatta siitä, että jokainen projekti itsessään onkin ainutlaatuinen.

Karkeasti jaoteltuna projektin elinkaari voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: motivaatio ja orientaatio, työskentely sekä arviointi (Kimonen & Nevalainen 1995,

41–43). Virtasen mukaan jokaisesta projektista pitäisi pystyä erottamaan ideointi- ja määrittelyvaihe, suunnittelu- ja käynnistysvaihe, tuotanto- ja toimeenpanovaihe, sekä päätös vaihe (Virtanen 34, 77). Tässä tutkimuksessa käytetään projektin vaiheiden käsittelyssä pohjana Rissasen elinkaarimallia, joka koostuu yhdeksästä vaiheesta ja on edellä mainittuja jaotteluja yksityiskohtaisempi ja tarkempi. Silfverbergin laatima kansainväliseen käytäntöön perustuva malli projektin vaiheista muistuttaa suurelta osin Rissasen vaiheistusta (Silfverberg 1996, 16). Rissasen mallin mukaisesti projektin elinkaaren yhdeksän vaihetta ovat ideointi, visiointi, taustaselvitykset, tavoitteiden määrittely, perustaminen, suunnittelu, toteutus, tulosten siirto ja arviointi, sekä päättäminen. (Rissanen 2002, 25–171.)

Ideointi

Projektilla haetaan yleensä ratkaisua, muutosta tai parannusta havaittuun ongelmaan. Projektin alustavan valinnan pitäisi siis perustua selkeästi analysoituun kehittämistarpeeseen. Hyvän projektin aloite lähtee toteuttajilta itseltään ja perustuu heidän omiin tarpeisiinsa, sen sijaan, että suunnitelma laadittaisiin viranomaistyönä tai ulkopuolisen toimesta. (Silfverberg 1996, 14, 17.) Perusteellisella ideoinnilla turvataan projektin laatu. Projektit antavat mahdollisuuden innovatiiviseen toimintaan, sillä niiden henkilöstörakenne, toimintatapa ja tehtävä poikkeavat arkirutiineista. Keskeisintä ideoinnissa on ongelman syntyyn vaikuttavien, todellisten syiden löytäminen, ja ongelman määrittely. Työtapoja ideointiin ovat pinttyneistä asenteista luopuminen, uudet virikkeet, yhteistoiminta, mielikuvitus ja alitajunnan hyödyntäminen, sekä systemaattiset ideointimenetelmät. Jo ideointivaiheessa tulisi huomioida se, että projekti on kohderyhmälleen hyödyllinen ja mielekäs. (Rissanen 2002, 25–26.)

Visiointi

Visio on mielikuva halutusta tulevaisuudesta, projektin tuloksista ja se suuntaa toimintaa. Se ei ole suunnitelma, vaan väljä näkemys asioiden mahdollisesta kulusta. Visiointi toimii suunnittelutyön pohjana sekä motivoinnin ja sitouttamisen välineenä. Osallisuus visiointiin luo projektiryhmän kesken tiimihenkeä, ja haasteiden asettaminen kasvattaa kaikkien osallisten motivaatiota sekä kannustaa heitä projektissa toimimiseen. Visiossa tuodaan esiin mm. projektin hyödyt ja tavoitteet,

sekä avaintulokset. Ilman laadukasta visiota projektin tukena ja taustana projektista tulee latteaa, eivätkä tulokset tuota lisäarvoa edunsaajille. (Rissanen 2002, 34–39.)

Taustaselvitykset

Hyvän projektisuunnittelun perustana on riittävä taustatietojen tuntemus. Taustaselvityksillä kootaan ideointia ja visiointia täydentävää perustietoa projektin oletettavasta vaikutuspiiristä. Niillä edesautetaan toimivan projektisuunnitelman laatimista ja tavoitteiden määrittelyä realistisiksi. Taustaselvitykset toimivat osana verkostoitumista ja tiedottamista projektiin osallistuvien ihmisten kesken. Taustatietoja tulisi selvittää yleisesti ja alueellisesti esimerkiksi lainsäädännöstä, valtakunnallisista ja maakunnallisista samanaiheisista projekteista, mahdollisista sidosryhmistä ja niiden roolista, teknisistä ja taloudellisista seikoista sekä saatavista resursseista (Silfverberg 1996, 19). Tällöin etsitään vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin: Mitkä ulkopuoliset tekijät, esimerkiksi muut organisaatiot, projektit, viranomaiset, lainsäädäntö, sidosryhmät jne. vaikuttavat projektiin ja millä seurauksin? Miten riskit ovat ennakoitavissa? Mitä projektin tuloksista mahdollisesti seuraa? Projektia ei tulisi tehdä vain tekijöiden tarpeista, vaan pitäisi selvittää erityisesti kohderyhmien tarpeet. (Rissanen 2002, 40–42; Ruuska 1997, 16–18; Salonen 1996, 29–31.) Tässä vaiheessa tulisi myös huomioida, miten projektin omat tavoitteet voidaan suhteuttaa olemassa olevan organisaation, esimerkiksi koulun, yleisiin tavoitteisiin (Virtanen 2000, 82).

Tavoitteiden määrittely

Huolellisten esitöiden jälkeen määritellään projektin tavoitteet. Ratkaistava ongelma selvitetään ja määritellään, ja sitä tarkastellaan perusteellisesti eri näkökulmista. (Rissanen 2002, 44; Salonen 1996, 27.) Projektille hahmotellaan päämäärä ja visio siitä, mitä projektin jälkeen on aikaansaatava. Tässä vaiheessa on tärkeää analysoida tarve projektin toteuttamiseksi ja pohtia, kenen etuja se palvelee, mitä hyötyä siitä on osallisille. On syytä miettiä, miksi kyseinen tehtävä tulisi toteuttaa juuri projektin avulla. Kun tavoitteet määritellään yhdessä projektiin osallistuvien kanssa, ovat kaikki sitoutuneita toimimaan projektin hyväksi. (Virtanen 2000, 74, 91–93.) Hyvä tavoite on haasteellinen, mutta realistinen (Rissanen 2002, 72).

Oppimismotivaation kehittämisen lähtökohtana on aina päämäärän tai tavoitteen syvällinen tiedostaminen (Kauppila 2003, 52). Koulun projektissa olisi tärkeää, että oppilaat itse asettaisivat tavoitteet omalle toiminnalleen. Jotta oppiminen voisi olla onnistunutta, on oppilaan koettava tavoitteet paitsi mielekkäiksi, myös itselleen merkityksellisiksi. Merkityksellisyyden kokemus on tunne-elämään vaikuttava, mikä mahdollistaa sen, että oppilas voi sitoutua opiskeluun emotionaalisesti. Motivaation uuden oppimiseen syntyy oivalluksen ja osaamisen ilosta. (Helander 2004, 40.)

Perustaminen

Ennen varsinaisen suunnittelun aloittamista on päätöksentekovaihe, jossa määritetään, minkä idean pohjalta suunnittelua jatketaan, vai hylätäänkö projekti huonon idean tai liiallisten riskien vuoksi. Projektia on arvioitava tässä vaiheessa riittävän kriittisesti ja objektiivisesti, jottei ryhdytä tekemään turhaa työtä. (Silfverberg 1996, 21.) Kun perustamispäätös on tehty, projekti alkaa muuttua valmistelusta todeksi. Perustamisen tekevät yhteistyössä toimijat, tilaaja ja rahoittaja. (Rissanen 2002, 50–51.)

Suunnittelu

Suunnittelu on projektin olennaisin vaihe ja se on tehtävä mahdollisimman hyvin, jolloin suunnitelma ohjaa projektin etenemistä ja edistää hankkeen tavoitteiden saavuttamista. Hyvällä suunnittelulla voidaan hallita ennakolta projektia kohtaavat ongelmat. (Rissanen 2002, 55; Virtanen 2000, 89.) Suunnittelun tulisi kattaa kaikki projektin kannalta olennaiset osa-alueet. Projektisuunnitelma on projektin tärkein dokumentti. Se on perusta projektin ohjaukselle, päätöksenteolle, valvonnalle ja tiedottamiselle. Siinä vastataan muun muassa kysymyksiin mitä tehdään, miksi, miten, millä, milloin ja kuka tekee. (Ruuska 1997, 116; Salonen 1996, 33; Silfverberg 1996, 20–22.) Tutkimus- ja kehittämisprojektille on tyypillistä jatkuva innovatiivisuus, eli suunnitelma voi muuttua projektin edetessä, jolloin suunnitelman on oltava joustava ja tarkoituksenmukainen (Rissanen 2002, 48, 56–57). Mitä tarkemmin projekti suunnitellaan, sitä onnistuneempi siitä tulee (Caswell 1998, 89).

Projektisuunnitelma rakentuu varsinaisesta suunnitelmasta sekä tukisuunnitelmista. Varsinaisessa suunnitelmassa on kirjattuna projektin sisältö, aikataulu ja resurssien

käyttö. Näitä tukemaan on suunniteltava projektiorganisaation toiminta, projektin viestintä, dokumentointi sekä ohjaus. Tukitoimet liittyvät tiedonkulkuun, valvontaan, ja johtamiseen. (Salonen 1996, 21, 36–37; Silfverberg 1996, 22.) Projekti aikataulu sisältää kaikki tehtävät, jotka on suoritettava projektin tuloksen aikaansaamiseksi ja siinä mainitaan myös tehtävien suoritusjärjestys ja kesto, sekä vastualueet (Salonen 1996, 41–43).

Kaikkien, jotka osallistuvat projektiin, tulee olla jollain tavalla mukana projektin suunnittelussa ja päätöksenteossa, ja heidän näkemyksensä on otettava huomioon. Sitä paremmin osalliset sitoutuvat projektiin, mitä enemmän he ovat alusta saakka mukana tavoitteiden suunnittelussa ja toteutuksessa. (Silfverberg 1996, 28; Virtanen 2000, 90.) Mahdollisuus vaikuttaa asioiden kulkuun on suuri voimavara oikein käytettynä (Rissanen 2002, 57). Kun suunnittelu tehdään yhdessä, opitaan tuntemaan toisia ja löydetään kunkin jäsenen vahvuudet (Maunula 1999, 31). Koulun projekteissa mukaan suunnitteluun olisi otettava opettajien lisäksi koulun muu henkilökunta, oppilaat ja heidän vanhempansa, sekä mahdolliset koulun ulkopuoliset tahot.

Usein projektissa tulee ongelmia, koska organisaation sisällä ei tiedetä, mistä projektissa on kysymys tai tieto ei saavuta kaikkia osallisia. Siksi projektin sisäinen ja ulkoinen viestintä on suunniteltava etukäteen. Tiedonkulun suunnitteluun liittyvät mm. jatkuva dokumentointi, raportointi ja kokouskäytännöt, sekä mitä tiedotusvälineitä (sähköposti, videoneuvottelut jne.) käytetään. (Salonen 1996, 53, 55, 59–61.)

Projektin arviointi on syytä suunnitella jo ennen projektin käynnistämistä, joten projektisuunnitelman lisäksi tulisi tehdä erillinen arviointisuunnitelma. On pohdittava, miten arvioinnin tuloksia hyödynnetään projektin kuluessa ja sen jälkeen. (Virtanen. 2000, 105.) Koulun projekteissa oppilaiden tulisi olla osallisena myös arvioinnin suunnittelussa. Yhdessä asetettujen tavoitteiden avulla myös arviointikriteerit on selkeä määrittellä, ja ne ovat tällöin kaikkien hyväksymiä.

Toteutus

Toteutusvaiheessa suoritetaan asetetut tehtävät ja mitataan tulokset. Tämä vaatii jatkuvaa seuranta. Tavoitteiden saavuttamista ja työskentelyä arvioidaan toteutuksen aikana, perustuen projektisuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. (Silfverberg 1996, 24.) On syytä arvioida tasaisin väliajoin myös työryhmän tai tiimin toimintaa. Avoin ja luottamuksellinen keskustelu tiimin jäsenten välillä auttaa ryhmän kehittymistä ja antaa mahdollisuuden oppia uutta. (Maunula 1999, 34.) Toteutus olisi hyvä suunnitella ja vaiheistaa erikseen, jonka jälkeen käytännön työn organisointi olisi helpompaa. Tässä vaiheessa projektipäällikön rooli johtajana punnitaan. Hänen on kyettävä yhdistämään sekä asiat että ihmiset kokonaisuudeksi, jonka avulla asetetut tavoitteet saavutetaan. Toteutusvaihe päättyy siihen, kun tavoitteet todetaan saavutetuiksi. (Salonen 1996, 63, 67.)

Tulosten siirto ja tulosten arviointi

Projektin idea on tuottaa tavoitetteeksi asetettua lisäarvoa, joka voidaan luovuttaa asiakkaalle, tai siirtää muulla tavoin edunsaajan hyväksi (Rissanen 2002, 142). Koulujen projekteissa edunsaajia ovat ensisijaisesti oppilaat. Jos projektin aikana on syntynyt kunnollinen vuorovaikutus projektin ja edunsaajien välille, on todennäköistä, että projektilla on tarjottavana lisäarvoa asiakkaalleen. Saattaa kuitenkin käydä niin, että projektin lähtökohtana ovat toteuttajan omat tarpeet, kuten rahoitus, kilpailu, tai profiilin nosto, eikä edunsaajan tarpeita ja odotuksia ole selvitetty. Rissanen mukaan julkisen alueen projekteista ja niiden tuloksista jää usein hyödyntämättä suuri osa, koska niitä ei kunnolla siirretä edunsaajien tai muiden käyttöön. Koulutusprojekteissa tulosten siirron tulisi tapahtua sosiaalisia verkostoja, opiskelua ja uusia käytäntöjä välineinä käyttäen, luottamuksellisessa ilmapiirissä. Edunsaajia ovat koulun projekteissa oppilaiden lisäksi koko projektin henkilöstö ja heidän työyhteisönsä, projektin asettaja, sekä koko verkosto ja toimiala. Toimialalle lisäarvoa tuottaa projektista tiedottaminen, esim. alan lehdissä kokemuksista kertominen. (Rissanen 2002, 143–147.)

Pelkkä projektin toteutuksen aikana tapahtuva arviointi ei riitä, koska varsinkin koulutusprojekteissa projektin tulokset eli saavutetut kehitysvaikutukset näkyvät vasta pitkän ajan kuluttua, projektin jo loputtua. On siis hyödyllistä laatia projektille

loppuarviointi, jossa tuloksia analysoidaan ja laaditaan suosituksia jatkoa varten. Näin uusissa projekteissa ei toisteta mahdollisia samoja virheitä, ja saatuja vaikutuksia voidaan hyödyntää jatkossa. (Silfverberg 1996, 25.)

Päättäminen

Jo projektin suunnitteluvaiheessa on tärkeää miettiä valmiiksi, miten projekti lopetetaan (Virtanen 2000, 126). Projektin pitäisi onnistuessaan päättyä suunniteltuun aikaan sen toteutettua määritellyt tehtävänsä. Tärkein toimenpide päättämässä on tulosten siirron varmistaminen edunsaajille oikeasti, ei vain paperilla. On laadittava loppuraportti ja suunnitelma dokumenttien säilyttämisestä. On huolehdittava jälkimarkkinoinnista eli siitä, että projektista opittua hyödynnetään, hankittuja yhteyksiä pidetään yllä ja asiakkuutta kehitetään. Viimeisenä toimenpiteenä on projektiorganisaation purku ja ”surutyö”. (Rissanen 2002, 171.)

3.4 Projektin organisaatio

Projektin organisointi voi tapahtua monella eri tavoin, vaikka usein projektin tuntomerkkinä pidetään erillisen projektiorganisaation olemassaoloa. Projekti voidaan hoitaa joko täysin oman, erillisen projektiorganisaation puitteissa, tai jo olemassa olevasta linjaorganisaatiosta käsin, tai jakaa päätösvaltaa sekä linja- että erillisen projektiorganisaation kesken. (Salonen 1996, 36–37.) Huolimatta siitä, että projektilla on oma, sitä varten luotu organisaatio, se on aina riippuvainen ympäristöstä ja siitä linjaorganisaatiosta, jonka puitteissa projektia tehdään (Lagerström 2001, 4). Koulun projekteissa linjaorganisaatiolla tarkoitetaan koulun valmista organisaatiota, jossa rehtori on johtaja, ja opettajat alaisia, johtamassa oman luokkansa oppilaita. Comenius 1-kouluhankkeissa luodaan projektille oma organisaatio, jossa yksi mukana olevista kouluista johtaa projektia, eli joku koulun opettajista toimii koko projektin koordinaattorina (ks. Luku 4.2). Kaikkien mukana olevien maiden koulujärjestelmät ja koulujen organisaatiot vaikuttavat osaltaan projektiin. Projektiorganisaation rakenteeseen vaikuttaa lisäksi se, että mukana on kouluja useasta eri maasta, ja suuri joukko oppilaita, heidän vanhempiaan, sekä mahdollisia koulun ulkopuolisia tahoja.

3.4.1 Projektiorganisaation perusrakenne

Erillisen, projektia varten luodun projektiorganisaation perusrakenne on kaikissa projekteissa samanlainen. Projektin asettaja on se, jonka päätöksellä projekti käynnistetään ja joka antaa resurssit. Comenius-projekteissa tätä tehtävää hoitaa kansainvälisen vaihdon keskus Cimo. Organisaation toiminnallinen ydinjohto muodostuu projektipäälliköstä ja johtoryhmästä. Johtoryhmä on projektin korkein päätöksiä tekevä elin. Se koostuu 3-6 henkilöstä ja heidän tulisi kokoontua vähintään kerran kuussa. Comenius-projekteissa johtoryhmään kuuluu opettajia eri maista. Siihen voi kuulua myös oppilaiden ja heidän vanhempinsa edustajia. Projektipäällikkö, Comenius-projekteissa koordinaattori, johtaa ohjausryhmää. Ryhmä tekee projektin rajauksia, aikataulua ja resursseja koskevia päätöksiä. Se valvoo projektin edistymistä, käsittelee suunnitelmat, huolehtii arvioinnista ja tavoitteiden tarkastuksesta, projektin liittämistä ympäristöön, tiedonvälityksestä, sekä tukee projektipäällikköä ja tarvittaessa puolustaa projektia. Projektipäällikkö on projektin vetäjä ja vastaa päivittäisjohtamisesta ja siihen liittyvästä päätöksen teosta. Projektiryhmä koostuu asiantuntijoista, jotka vastaavat oman erityisalueensa tehtävistä. Comenius-projekteissa oppilaita voisi verrata projektiryhmään. Lisäksi organisaatioon voi kuulua eri sidosryhmiä, mahdollisten osaprojektien päälliköitä, työryhmien vetäjiä sekä muuta henkilöstöä. Comenius-projekteissa sidosryhmiin kuuluvat mm. oppilaiden vanhemmat ja koulun ulkopuoliset järjestöt. Projektiorganisaation toimivuus edellyttää, että kunkin osapuolen vastualueet on selkeästi määritelty. (Rissanen 2002, 72–77; Ruuska 1997, 6; 80–82; Salonen 1996, 37–39.)

3.4.2 Kansainvälisen projektin johtaminen

Projektipäälliköltä, eli Comenius-projekteissa koordinaattorina toimivalta opettajalta, vaaditaan monipuolista osaamista. Projektityötä tehdään nopeasti muuttuvissa olosuhteissa, joten se vaatii johtamiselta ominaisuuksia, joita perusorganisaation johtamiseen ei välttämättä kuulu. Suunnitelmia on voitava muuttaa joustavasti, ja projektipäällikön on valittava johtamistavat ja työmenetelmät kulloiseenkin

tilanteeseen sopiviksi. Johtamistyylin on oltava osallistuvaa ja ihmisläheistä, luovuutta edistävää ja sen tulee perustua avoimeen viestintään. (Ruuska 1997, 88–89.) Tiimin kansainvälisyys tuo lisähaasteen johtamiselle. Jokaisella tiimin jäsenellä on erilainen arvomaailma, kielitaito ja aiemmat kokemukset, sekä kansallisuuteen liittyvä tausta, jotka projektipäällikön on otettava huomioon. Hänellä on oltava empatiakykyä ja taitoa keskustella ristiriidoista. (Maunula 1999, 24, 38–48.) Projektipäällikön tehtävänä on saattaa projekti haluttuun tulokseen. Hän tarvitsee neuvottelu- ja yhteistyötaitoja, tiedotushalukkuutta, sitkeyttä, ennakointia, kykyä ottaa yllätykset ja vastoinkäymiset haasteena, sekä kyvyn innostaa muita ja delegoida tehtäviä. Hänen on tuotava tavoitteet selkeästi ja kannustavasti esille, ja ajateltava projektin kokonaisuutta. (Rissanen 2002, 74–75.)

Projektipäällikön tulisi kouluttaa uudet henkilöt projektityöskentelyyn, sillä sen hallitseminen vaatii ammattitaitoa, eikä ole myötäsyntyinen ominaisuus. Työhön perehdyttämiseen kuuluu myös osallistuminen oman työn suunnitteluun, mikä lisää työmotivaatiota ja sitoutumista. (Ruuska 1997, 62–63.) Projektipäällikön tehtävänä on auttaa eri maista tulleiden ryhmää kehittymään tiimiksi, jotka eivät pidä erilaisuuttaan esteenä, vaan voimavarana (Maunula 1999, 24). Projektijohtamisen kaksi suurinta vaaraa ovat hätäinen ja pinnallinen tavoitteen selvittäminen, sekä uppoutuminen ihmisten johtamisen ja motivoinnin sijasta tietotekniikkaan, raportteihin jne. Toisaalta tietotekniikka tarjoaa apua nopeaan, kohdennettuun viestintään ja raportointiin, projektin suunnitteluun, hallintaan sekä budjetointiin. (Rissanen 2002, 104.)

3.4.3 Tiimityö monikulttuurisessa tiimissä

Projekteissa työtä tehdään yleensä erilaisissa tiimeissä tai ryhmissä. Projekti- ja ryhmätyö rinnastetaan usein keskenään, vaikeivät ne ole yksi ja sama asia. Ryhmätyö on yksi projektin keskeisimmistä työskentelymuodoista, mutta projektiryhmässä päätöksistä vastaa aina viime kädessä projektipäällikkö, kun taas työryhmissä vastuu on kollektiivista. (Ruuska 1997, 95–98.) Comenius-projekteissa

tiimiin kuuluu opettajia ja oppilaita eri maista. Tiimien kansainvälisyys tuo lisähaasteen ryhmätyön toimivuudelle.

Tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja toimintatapoihin, ja joilla on toisiaan täydentäviä erilaisia taitoja, joita he hyödyntävät tehokkaasti. Tiimi tuntee olevansa kollektiivisessa yhteisvastuussa tulosten saavuttamisesta. Ryhmävastuun kautta jäsenten motivaatio kasvaa. Onnistuessaan tiimityö tuo projektille lisäarvoa, epäonnistuessaan taas se vain kuluttaa turhaan voimavaroja. (Rissanen 2002, 79–83.) Tiimin saavutusten summan on oltava enemmän kuin mitä yksittäiset jäsenet yhteenlaskettuna saisivat aikaan, mikä edellyttää kansainvälisessä tiimissä perusteellista toisiin tutustumista. Tiimityön toteuttaminen vaatii projektipäälliköltä sekä koko tiimiltä tiimityötaitojen hallintaa, joiden oppiminen vie erään käsityksen mukaan noin kaksi vuotta. Monikulttuurisen tiimin etuna on mahdollisuus oppia ja saada elämyksiä yhdessä, ja yhteistyön kautta muuttaa omia asenteitaan sekä avartaa näkökulmiaan. (Maunula 1999, 28, 34, 37.)

Eri maista tulleiden ihmisten ryhmän kehittyminen tiimiksi on prosessi, johon ryhmän jäsenten erilaiset kulttuurit ja arvomaailma tuovat oman haasteensa. Ensin on opeteltava ottamaan huomioon eri kansallisuuksien tavat kommunikoida. (Maunula 1999, 23–25.) Kun yhteistyössä käytetään kieltä, joka ei ole kenenkään äidinkieli, esim. englantia, voivat kielivaikeudet ja kulttuurien väliset erot aiheuttaa väärinkäsityksiä. Vasta kun ihminen kykenee tiedostamaan kulttuurieroja ja niiden vaikutuksia itselle ja muille, hänen on helpompi hyväksyä kulttuurierojen vaikutukset ja hän pystyy hyödyntämään tätä tietoisuuttaan tehokkaasti yhteistyössä. (Kavoosi 2005, 190, 202–203.) Yhteistyön toimivuuden kannalta tiimin jäsenten on luotava projektille yhteiset arvot ja määriteltävä sen tehtävä, ja avoimesti keskustellen selvitettävä, miten kukin nuo ymmärtää. Mitä esimerkiksi kussakin maassa projektilta odotetaan, ja mitä aikataulussa pitäytyminen kullekin tarkoittaa. Tiimin on luotava yhteiset, konkreettiset pelisäännöt, jotka kaikki ymmärtävät samalla tavalla. (Maunula 1999, 26–27, 136.)

Toimivan tiimin jäsenten ominaisuuksiin kuuluu hyvä kyky purkaa ristiriitoja. Monikulttuurisessa tiimissä tämä vaatii avointa keskustelua, suvaitsevuuutta ja stereotyyppien välttämistä. Luottamuksellisessa ilmapiirissä on mahdollista keskustella ja antaa molemminpuolista, rakentavaa palautetta, mikä auttaa selviämään konflikteista. (Maunula 1999, 35, 48). Tiimiltä vaaditaan myös kykyä pitää tavoite kirkkaana mielessä ja toimia kunnianhimoisesti päämäärän saavuttamiseksi, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja sekä projektin aiheeseen liittyvien tietojen ja taitojen hyödyntämistä monipuolisesti. Yhteiseen tavoitteeseen pääseminen edellyttää projektin jäseniltä hyviä vuorovaikutustaitoja ja viestinnän erinomaisuutta (Rissanen 2002, 84–85, 135).

Tiimin työskentelyn on tapahduttava intensiivisesti, niin että informaatio kulkee hyvin (Rissanen 2002, 83). Fyysinen etäisyys projektissa työskentelevien ryhmien välillä aiheuttaa aina viestintäesteitä. Mitä vähemmän projektiryhmällä on mahdollisuutta fysiseen kanssakäymiseen, sitä suurempi merkitys on projektin viestinnän hyvällä suunnittelulla ja toteutuksella ja käytettävissä tulisi olla tehokkaat viestintävälineet. (Rissanen 2002, 136; Ruuska 1997, 102.) Tämä tulisi huomioida erityisesti kansainvälisissä Comenius-projekteissa, joissa projektiryhmän jäsenet eli oppilaat ja opettajat asuvat eri puolilla Eurooppaa. Mitä enemmän tiimin jäsenet viettävät aikaa yhdessä, sitä paremmin he tutustuvat toisiinsa ja oppivat tekemään yhteistyötä (Kavoosi 2005, 203).

3.4.4 Viestinnän rooli projektissa

Riippumatta organisointitavasta projekti on aina työyhteisö, joka toimiakseen vaatii tehokasta viestintäjärjestelmää. Viestintä toimii projektissa voimavarana muiden resurssien, kuten rahan, ajan tai laitteiden tapaan. Lisäksi viestintä toimii työvälineenä ja koko projektin ohjaus-, koordinointi- ja valvontaprosessi on riippuvainen viestinnästä. Projekteja johdetaan viestinnän avulla. Työyhteisön viestinnälle on ominaista tietyt sovitut pelisäännöt ja organisoidut puitteet, jotka vaikuttavat viestinnän järjestelyihin. Viestintään kuuluvat olennaisesti tekniset viestimet, kuten sähköposti. Projektissa viestintällä on monia eri tehtäviä ja

tavoitteita. Kokoukset, raportit ja käsikirjat toimivat virallisena kanavana projektin jäsenten välillä. Tämän lisäksi epävirallinen, henkilökohtainen yhteydenpito on välttämätöntä projektin toimivuudelle. Projektin perusorganisaatiota on informoitava riittävästi projektin tavoitteista ja sisällöstä, jolloin luodaan siitä positiivinen kuva, mikä vähentää kritiikkiä. (Ruuska 1997, 53, 56, 59–60.) Esimerkiksi jos Comenius-projektissa on mukana vain osa koulun henkilökunnasta ja oppilaista, on koko koulun silti syytä olla perillä projektista ja sen sisällöstä.

Työyhteisö pyrkii viestinnällä luomaan itsestään tietyn imagon, profiilin. Projektisuunnitelmaa laadittaessa on mietittävä, millaisen imagon projekti haluaa ja miten se käytännössä pyritään saavuttamaan. (Ruuska 1997, 57–58.) Voi syntyä tilanteita, joissa projektin työstä ei olla kiinnostuneita edes työryhmän sisällä, ja ulkopuolisten kiinnostuskin kohdistuu projektin sisällön sijasta vain opintomatkoihin, hankintoihin tai palkkaetuihin. Tällöin aktiivisella ja avoimella tiedottamisella on paljon tehtävissä projektin hyväksi, sen profiilin nostamiseksi ja luottamuksen rakentamiseksi projektin jäsenten kesken, sekä ulkopuolisten tahojen kanssa. (Rissanen 2002, 140–141.)

Jotta projektin viestintäongelmilta vältyttäisiin, on projektiryhmän ja muiden projektissa mukana olevien opeteltava ymmärtämään toisiaan ja pidettävä säännöllisesti yhteyttä toisiinsa (Ruuska 1997, 101). Projektityöskentelyssä on mahdollista kehittää taitojaan viestijänä. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ”Viestintä ja mediataito”-aihekokonaisuuden tavoitteena on, että oppilas oppii käyttämään monipuolisia viestinnän välineitä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja oppii, miten ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan sekä tulkitsemaan muiden viestintää, sen sisältöä ja tarkoitusta. Tällöin painotetaan yhteisöllistä, osallistuvaa vuorovaikutusta. (POPS 2004, 39.)

3.5 Projektin ongelmista ja onnistumisen edellytyksistä

Lanningin (1996) tutkimuksen mukaan projektien yleisimmät ongelmat liittyvät hankkeiden johtamiseen, suunnitteluun, mittaamiseen ja palkitsemiseen, resurssien

tarjontaan, organisointiin ja koordinointiin sekä tiimitymisen puutteellisuuksiin. Johtamisen tekee ongelmalliseksi johtajan puutteelliset projektinhallinta- ja ihmisten johtamistaidot. Projektissa on luotava suotuisa ilmapiiri ja panostettava ihmisten johtamiseen. Ne vaativat ryhmätyövalmiuksia ja asenteiden muuttamista. Huomiota joudutaan kiinnittämään ihmisen ja systeemin vuorovaikutukseen, ja muutosvastarintaan törmääminen on tavallista. Projektipäällikön on osattava erityisesti riskienhallintaan ja kansainvälistymiseen liittyviä asioita. (Lanning 1996; Salonen 1996, 81.)

Suunnittelun puutteellisuus on yksi yleisistä ongelmista projekteissa. Suomen liittyminen Euroopan unioniin on lisännyt tarjolla olevaa projektirahoitusta merkittävästi ja tuonut näin mukanaan uusia kehittämismahdollisuuksia. Samalla kuitenkin ovat lisääntyneet huonosta suunnittelusta aiheutuvat riskit ja epäonnistumiset. Epäonnistumiset johtuvat myös epärealistisesta tavoitteenasettelusta, sekä siitä, ettei mahdollisia riskejä ole otettu huomioon ja analysoitu etukäteen. Projektien suunnittelun lähtökohdaksi olisi otettava kehityksen esteenä olevien ongelmien ja niiden syiden analysointi, sekä projektin toteutumismahdollisuuksien ja riskien systemaattinen arviointi. Lisäksi projektille tulisi asettaa realistiset ja selkeästi määritellyt tavoitteet, joihin projektin sisällöllisillä toimenpiteillä pyrittäisiin. (Lanning 1996; Salonen 1996, 81; Silfverberg 1996, 7-9.)

Monet johtamisen ongelmista projekteissa aiheutuvat huonosti hoidetusta viestinnästä. Projektipäällikön eli koordinaattorin kommunikointikyky ja taidot viestijänä vaikuttavat projektin onnistumiseen. Hänen täytyy jatkuvasti hankkia ja välittää tietoa sekä virallisten että epävirallisten kanavien välityksellä. Hänellä on päävastuu viestinnän suunnittelusta, toimeenpanosta ja valvonnasta, siitä, että viestintä organisoidaan tarkoituksenmukaisesti. (Ruuska 1997, 53, 92.)

Tiimitymisen puutteellisuus ja ihmisten sitoutumattomuus aiheuttaa ongelmia projekteissa. Jos projektisuunnitelma on laadittu pienellä ryhmällä, voi suunnittelun ulkopuolelle jääneiden sidosryhmien sitouttaminen projektiin olla vaikeaa. Jos organisaatio- ja johtamismalli on puutteellisesti määritelty, eikä vastualueita ole

jaettu, voi se johtaa hallinnollisiin ongelmiin. Olennaista olisi, että kaikki projektiin liittyvät ihmiset ja sidosryhmät olisivat mukana alusta saakka suunnittelussa ja päätöksenteossa. (Lanning 1996; Silfverberg 1996, 7-9, 12–14.)

Virtanen (2000) on tehnyt tutkimuksen suomalaisten projektiasiantuntijoiden käsityksistä projektin onnistumisesta. Tutkimustulokset vastaavat Lanningin (1996) tutkimuksesta tehtyjä johtopäätöksiä. Tutkimuksen perusteella projektin onnistumiseen vaikuttavat eniten suunnitteluvaihe ja projektin organisoiminen. Eniten ongelmia projekteille taas aiheutuu tavoitteiden epäselvyydestä ja puutteellisesta suunnittelusta. Salmisen (2000) väitöskirjatutkimuksen mukaan projektin menestystekijöitä ovat hyvä projektijohtaminen, projektinhallinta, kontrollimekanismien kehittäminen ja tavoitteiden seikkaperäinen asettaminen. Tutkimuksen perusteella projektin johdon sitoutumisella ja tuella taas ei ole suurta merkitystä onnistumisen kannalta.

4 KANSAINVÄLISET COMENIUS-PROJEKTIT

Euroopan Unioni koulutuksen kehittäjänä

Tämä tutkimus käsittelee Euroopan Unionin Comenius 1-kouluhankkeita. Suomen liittyminen Euroopan yhteisöön 1995 toi maahamme uuden projektityömuodon. Rissasen (2002, 23) mukaan EU-projekteille on ominaista äärimmäinen formaalisuus, kallis toteutus ja raskas hallinto. Projekteissa muoto ja viralliset hakemukset ovat saatuja tuloksia tärkeämpiä. Valvonta painottuu tilintarkastukseen, eikä edunsaajien saaman todellisen hyödyn tarkasteluun, vaikka EU:n kehittämisideologian mukaan projektit pitäisi perustaa juuri edunsaajia varten. Esimerkiksi Comenius 1-projektit pitäisi tällöin perustaa oppilaita varten. EU:n rahoittamia projekteja on kritisoitu siitä, että monessa kehittämisprojektissa todellinen hyöty on suuntautunut toiselle taholle, kuin mikä on alun perin ollut tavoitteena. Esimerkiksi hyödynsaajiksi mainittu kohderyhmä 'syrjäytymisvaarassa olevat nuoret' on muuttunut projektin kuluessa 'ylioppilaiksi'. (Virtanen 2000, 84–85.)

Sokrates-toimintaohjelma

Euroopan yhteisö perusti vuonna 1995 Sokrates-toimintaohjelman, joka on tarkoitettu laajasti koko koulutukseen, niin päiväkoteihin kuin aikuisopetukseenkin. Sokrates pyrkii mm. parantamaan opetuksen laatua sekä lisäämään koulutusalan yhteistyötä ja liikkuvuutta. Siihen voivat osallistua Euroopan unionin jäsenvaltiot, Euroopan vapaakauppaliiton jäsenmaat, jotka ovat allekirjoittaneet EU:n kanssa

sopimuksen Euroopan talousalueesta sekä EU:n jäsenyyttä hakeneet maat. Se jakautuu kahdeksaan osaohjelmaan, joista kouluopetuksen ohjelmiin kuuluvat myös Comenius-projektit. (Euroopan komissio 2001, 7.) Sokrates-ohjelman toinen kausi alkoi vuonna 1999 ja päättyi vuoden 2006 lopulla, ja sen vuoksi ohjelman tavoitteiden saavuttamista on EU-komission toimesta arvioitu laajasti. Uusi toimintakausi Euroopan maiden kansainvälisen yhteistyön ja koulutuksen tason kehittämiseksi alkaa vuonna 2007. Ohjelman rakenne on jo suunniteltu, ja siitä kerrotaan tarkemmin luvussa 4.3.1.

4.1 Comenius-ohjelman rakenne

Comenius-ohjelman tavoitteena on parantaa kouluopetuksen laatua sekä korostaa eurooppalaista ulottuvuutta siinä. Ohjelma pyrkii edistämään kielten opiskelua sekä henkilöstön ammatillista kehittymistä. Tarkoituksena on lisätä kulttuurien tuntemusta ja niiden välistä vuorovaikutusta tukemalla oppilaitosten yhteistyötä, yksilöiden liikkumista sekä verkostoitumusta. Comenius-ohjelma on jaettu kolmeen osaluueeseen. Comenius 1 koostuu koulujen yhteistyöhankkeista ja niitä tehdään kaikilla korkea-astetta alemmilla kouluilla. Comenius 2 keskittyy pelkästään opetushenkilöstön perus- ja täydennyskoulutukseen. Se sisältää myös kieltenopettajiksi opiskeleville tarkoitetun apulaisopettajajarjoittelun sekä liikkuvuusapurahaa opettajiksi opiskeleville. Comenius 3 pyrkii muodostamaan verkostoja projektien ja laitosten välille siten, että Comenius 1:een tai 2:een osallistunut koulu voi hakea rahoitusta enintään viikon kestävään valmistelevaan vierailuun, jossa voi yhdessä suunnitella projektia. Tämä vierailu tehdään ennen projektihakemuksen lähettämistä.

<http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/sokrates/comenius/kouluhankkeet.htx>;

(Euroopan komissio 2001, 7, 9.)

Koulujen yhteistyöhön keskittyvällä Comenius 1-ohjelmalla on kolme eri muotoa: koulu-, kieli- ja koulujen kehittämishankkeet. Kouluhankkeet ovat enintään kolmevuotisia yhteistyöprojekteja, joissa mukana on opettajia ja oppilaita vähintään kolmesta Sokrates-ohjelmaan osallistuvasta maasta. Tavoitteena on edistää

yhteistyötä tutustumalla toisten ajattelu- ja elintapoihin, jotta opitaan arvostamaan toisia kulttuureja paremmin. Yksivuotiset kielihankkeet perustuvat kahden oppilaitoksen väliselle yhteistyölle. Hankkeilla pyritään innostamaan nuoria kieltenopiskeluun sekä antamaan heille mahdollisuus eri Sokrates-ohjelmaan osallistuvien maiden kielten harjoittamiseen käytännössä. Projektissa koulut opiskelevat toistensa kieliä, vaikka yhteistyökieli olisikin joku muu. Tarkoituksena on tehdä vähintään kaksi viikkoa kestävä vastavuoroinen opiskelijavaihto, jota varten suunnitellaan yhteiseen aiheeseen liittyvä esitys esim. näyttely, lehti tai video. Hankkeeseen voivat osallistua yläkoulut, lukiot, toisen asteen ammatilliset oppilaitokset sekä perus- ja toisen asteen opetusta antavat kansanopistot. Hakijoina tulee olla vähintään 10 hengen oppilasryhmä sekä heidän opettajansa, ja kielihanke täytyy sisältyä koulujen opetussuunnitelmiin. Koulujen kehittämishankkeet eivät ole niinkään oppilaskeskeisiä vaan ne on lähinnä suunnattu opetushenkilöstölle sekä koulujen johdolle. Projektissa täytyy olla mukana koulu vähintään kolmesta Sokrates-ohjelmaan osallistuvasta maasta. Enintään kolmevuotisissa hankkeissa keskitytään koulun hallinnon ja opetuksen tarpeisiin sekä ongelmiin ja niiden avulla pyritään kehittämään yleisesti koulutuslaitosta. Liikkuvuustukea myönnetään rehtorien ja opettajien vaihtoihin sekä projektikokouksiin. Comenius 1-ohjelmassa on myös mahdollista saada apulaisopettaja 3-8 kuukaudeksi tueksi kieltenopetukseen. Yleisimmin apulaisopettajaa haetaan kielihankkeisiin.

(<http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/sokrates/comenius/kouluhankkeet.htx>;

Euroopan komissio 2001, 9-10.)

4.2 Comenius 1-kouluhankkeet käytännössä

Comenius 1-kouluhankkeille on laadittu Euroopan komission toimesta erilaisia käsikirjoja auttamaan opettajia käytännön suunnittelussa ja toteutuksessa. Seuraavassa kuvataan tiivistetysti Comenius-kouluhankkeiden käytännön toiminta alusta loppuun, käyttäen tukena Comenius-käsikirjoja. Kouluhankkeet perustuvat vähintään kolmesta eri maasta tulevan koulun yhteistyöhön ja kumppanuuteen. Projektien tarkoituksena on, että mukana olevat opettajat ja oppilaat tutustuvat

toisiinsa ja oppivat toistensa kulttuureista, ja tätä kautta edistetään keskinäistä suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä.

Kouluhankkeet alkavat usein siitä, että yksi opettaja tai opettajien ryhmä keksii idean projektin alustavasta aiheesta. Alkusysäyksen jälkeen selvitetään, ketkä koulu yhteisöstä ovat kiinnostuneita lähtemään mukaan projektiin ja aletaan hankkia ulkomaisia partnereita. Olennaista on, että hanke ei jäisi vain yksittäisen opettajan vastuulle, vaan mukaan projektiin lähtisi koko koulu tai mahdollisimman moni opettajista ja oppilaista. Koulun johdon, muun henkilökunnan, oppilaiden ja heidän vanhempiansa sitoutuminen projektiin heti alusta saakka on edellytys projektin onnistumiselle. Kaikkien osapuolten tulisi voida vaikuttaa projektiin liittyvän toiminnan suunnitteluun, jolloin he ovat myös varmemmin tukemassa projektin toteutumista. (Euroopan komissio 2001, 9-10, 17-19; Opetushallitus 1999b, 13.)

Ulkomaisia kumppaneita tulee olla projektissa vähintään kolmesta eri maasta, jotta projektille voidaan myöntää tukea. Komissio ehdottaakin, että kumppaneita kannattaa hankkia useampia kuin kolme siltä varalta, että yksi kouluista jättäytyy jostain syystä pois. Kumppaneiden löytämiseen on olemassa erilaisia kanavia. Helpointa on, jos opettajalla on olemassa omia henkilökohtaisia yhteyksiä ulkomaille. Kumppaneita voi etsiä myös Comenius-täydennyskoulutuskurssien, -kontaktiseminaarien, ja Arion-opintovierailujen kautta, tai Internet-pohjaisesta PartBase-tietokannasta, joka on kehitetty Euroopan komission tuella.

Ennen kuin projektille myönnetään hyväksyntä ja EU-tukea, voivat osalliset tavata toisiaan valmistelevalle vierailulle, jolle myönnetään rahallista tukea. Comenius-käsikirjassa kouluille ehdotetaan, että vierailulla olisi opettajien lisäksi mukana myös oppilaiden ja vanhempien edustajia. Tapaamisessa on tarkoitus solmia ensikontakteja ja laatia alustava rahoitushakemus. Tavatessa on mahdollisuus keskustella käytännön seikoista, kuten eri koulujen tehtävistä ja liikkuvuudesta eli siitä, miten projektin aikana vierailaan toisissa maissa, sekä ketä projektiin osallistuu, ja mitkä ovat projektissa käytettävät yhteydenpitotavat.

Komissio edellyttää, että projektin tueksi laaditaan Comenius-suunnitelma. Siinä kuvataan, miksi koulu haluaa kansainväliseen projektiin ja mitkä ovat projektin alustavat tavoitteet. Suunnitelma täytetään rahoitushakemuksen lisäksi. Rahoitusta haetaan kahdella eri tavalla, sekä kansallisesti, että EU:n tasolla. Kukin koulu täyttää oman hakemuksensa ja laatii oman Comenius-suunnitelman, ja lisäksi projektin jäsenmaat yhdessä laativat projektin perustietoihin liittyvän yhteishakemuksen. Hakemuksesta on tultava esiin, että projektilla on selkeät tavoitteet ja työsuunnitelma, sekä suunnitelma jatkuvasta arvioinnista. Lisäksi siinä tulisi olla maininta tietotekniikan hyödyntämisestä, sekä tulosten tiedottamisesta paikallisella, alueellisella ja kansallisella tasolla. Projektin rahoitus riippuu hakemuksesta. (Euroopan komissio 2001, 19–24; Opetushallitus 1999b, 31.)

Euroopan komissio on laatinut valintakriteerit Comenius 1-projekteille. Koulujen suunnittelemien projektien hakemuksista on käytävä ilmi kriteerien mukaiset vähimmäisvaatimukset, jotta projektille voitaisiin myöntää EU-tukea. Euroopan yhteisö on päättänyt asettaa etusijalle hankkeet, jotka edesauttavat tasa-arvon edistämistä sekä oppilaiden oppisaavutusten parantamista, sekä hankkeet, jotka liittyvät erityisopetukseen, tai joissa jaetaan kokemuksia uusista opetusmenetelmistä. Kriteerit edellyttävät, että projektilla on tehokas koordinointi ja selkeä työsuunnitelma. Se on integroitava koulun opetussuunnitelmaan ja kaikkien osapuolien, erityisesti oppilaiden, on osallistuttava tasapuolisesti hankkeen toteutukseen. Koulun rehtorin on tuettava projektia. (Opetushallitus 1999b, 31–32.) Hyväksyntä täytyy saada ensin kunkin maan kansalliselta toimistolta, eli Suomessa Cimolta, jonka jälkeen valinta tehdään kansallisten toimistojen välisessä yhteistyössä. Hyväksytylle projektille myönnetään rahoitusta vuodeksi kerrallaan. Ensimmäisen vuoden jälkeen on toimitettava raportti projektin edistymisestä ja haettava rahoitusta uudelleen seuraavalle vuodelle. (Euroopan komissio 2001, 24–25.)

Yksi projektiin osallistuvista kouluista toimii koordinoijana ja täten yhdellä koulun opettajista on vastuullaan huolehtia projektin yleisestä johtamisesta ja hallinnoimisesta (Euroopan komissio 2001, 9). Projektin alussa koordinaattori valvoo, että kaikki partnerikoulut jättävät hakemuksensa oman maansa kansalliseen

toimistoon ennen hakuajan umpeutumista. Koordinaattorin tehtävänä on järjestää yhteistyökoulujen edustajien yhteiset kokoukset ja toimia niiden puheenjohtajana, sekä valmistella väli- ja loppuraportit sekä talousarviot kokouksia varten. Hän vastaa myös siitä, että projektin jäsenet pysyvät sovituisissa aikatauluissa ja pitävät yllä säännöllistä yhteydenpitoa. Partnerikoulujen tulee tukea koordinaattoria siten, että he pitävät kiinni sovituisista aikatauluista ja ovat säännöllisesti yhteydessä toisiinsa sekä tiedottavat hankkeesta paikallisesti. Kumppanuuden tulee perustua hyvään yhteishenkeen, jossa työnjako on sovittu tasa-arvoisesti niin, ettei kenelläkään ole liian suurta vastuuta ja raskautta esim. projektin hallinnoimisesta. (Opetushallitus 1999b, 8-9.)

Projektin alkuvaiheessa suositellaan otettavaksi selvää kaikkien kumppaneiden kielitaidosta ja siitä, mitkä ovat ne helpoimmat tavat pitää yhteyttä kunkin partnerin kanssa. Kouluhankkeiden tavoitteena on mm. kielitaidon hankkiminen ja edistäminen, ja ideana olisi rohkaistua opettelemaan myös täysin uusia kieliä projektin myötä. Kielitaidon selvittämisen lisäksi on syytä etukäteen suunnitella, mitä viestintävälineitä kullakin maalla on mahdollisuus käyttää, ja mikä on esim. tietotekniikan taso. Täten vältytään viestintäongelmilta jatkossa. (Euroopan komissio 2001, 30–31.)

Comenius-hankkeeseen osallistuminen antaa koululle mahdollisuuksia henkilökunnan sisäisen yhteistyön kehittämiseen yli oppiainerajojen. Projektin tulee olla osa koulun normaalia toimintaa ja toteutua opetussuunnitelman puitteissa siten, että sen vaikutus ulottuu mahdollisimman laajasti koulussa. Projektit onnistuvat parhaiten, kun ne on integroitu osaksi opetussuunnitelmaa, mahdollisimman moniin eri oppiaineisiin (Euroopan komissio 2001, 10). Hankkeen aihe tulee suunnitella siten, että sillä on selkeä vaikutus oppilaiden oppimiskokemuksiin. (Opetushallitus 1999b, 9, 13.) Oppilaiden aktiivinen osallistuminen projektin suunnitteluun, organisointiin ja arviointiin on yksi tavoitteista. Aiemmin Comenius-projekteissa EU-tuki ei ole riittänyt oppilaiden ulkomaan matkoihin, vaan niihin on pitänyt käyttää omaa koulun rahaa, mikäli niitä on haluttu toteuttaa. Nykyään lasten liikkuvuuteen on budjetoitu pieni osuus, jolla muutama oppilas voi matkustaa partnerimaahan.

Projektin etenemisestä ja tuloksista on pyrittävä tiedottamaan koulua ympäröivälle yhteisölle, jotta etenkin päättäjät näkevät, mitä hyötyä projektista on ollut. Tämä voi edesauttaa saamaan projektille tukijoita paikallisilta yrityksiltä tai muilta tahoilta. Kouluhankkeissa arviointia toteutetaan siten, että projektin kulkua ja tuloksia pohditaan jatkuvasti, ei vain koko projektin päätyttyä. Seuranta edesauttaa tavoitteiden saavuttamista ja helpottaa muutoksiin mukautumista. (Euroopan komissio 2001, 10, 27–32.)

4.3 Comenius 1 -kouluhankkeiden hyödyt ja ongelmat

Comenius 1-kouluhankkeista on monipuolista hyötyä koululle, opettajille ja oppilaille. Hankkeeseen osallistuminen kehittää eurooppalaista ulottuvuutta osana koulun opetussuunnitelmaa ja laajentaa oppilaiden sekä opettajien näkökulmia, kun he saavat tietoa eri maista ja kulttuureista. Se antaa opettajien ammattitaidolle uusia haasteita mm. projektin johtamisesta ja viestintätaidoista sekä uusien oppimateriaalien kehittämisestä. Hankkeen myötä oppilaiden motivaatio kasvaa ja opetuksen taso kohoaa. (Opetushallitus 1999b, 13; Opetusministeriö 2003, 35–37.)

Sokrates-ohjelman ensimmäinen toimintakausi tapahtui vuosien 1995–1999 välisenä aikana. Opetushallitus julkaisi vuonna 1999 kirjan, johon on koottu koulujen kokemuksia siihenastisista Comenius 1-projekteista. Esimerkit on kerätty hankehakemuksista ja loppuraporteista. Kokemukset eivät perustu tieteelliselle tutkimukselle, vaan ne on kerätty tarkoituksenmukaisesti, painottaen positiivista näkökulmaa. Näiden kokemusten perusteella projektin integrointi koulun opetussuunnitelmaan on ollut onnistunutta ja opetusta rikastavaa silloin, kun koulussa painotetaan kansainvälisyyskasvatusta, ympäristöä tai koulun tavanomaisia toimintoja. Projekti on kehittänyt oppilaita monipuolisesti, mm. heidän kommunikaatio- ja kielitaitojaan, itseluottamusta, oman ja muiden kulttuurien tuntemusta, suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan, tiedonhankintatapoja sekä projektin suunnittelu- ja yhteistyötaitoja. Hanke on kehittänyt myös heidän omaaloitteisuuttaan ja vastuunottokykyään. Hankkeen arviointia on toteutettu eri tavoin,

joko vain oman koulun opettajien kesken, partnerien välisissä kokouksissa, projektin aikana tai vain lopuksi projektin päätyttyä. Muiden koulujen ja ympäröivän yhteisön tietoisuutta projektista on lisätty eri tavoilla, kuten julkistamalla tuotoksia ja pitämällä näyttelyjä tai juhlia, paikallisten tiedotusvälineiden avulla tai esim. vanhemmille lähetetyillä tiedotteilla. (Opetushallitus 1999a, 7-22.)

Comenius-projekteja on tutkittu tieteellisesti melko vähän. Euroopan komissio on julkaissut Euroopan kouluilla tehdyn tutkimuksen (Deloitte & Touche 2000) Comenius 1-hankkeista sekä kieltenopetukseen liittyvistä Lingua-hankkeista. Tutkimuksessa arvioidaan projektien onnistumista. Tutkimuksen mukaan opetushallituksen (Opetushallitus 1999b) mainitsemat hyödyt ovat toteutuneet Comenius 1-projekteissa osittain. Eurooppalainen yhteistyö on lisääntynyt eri maiden koulujen välillä, ja osapuolet ovat saaneet tietoja toistensa kulttuureista ja kielistä. Oppilaiden ulkomaisia kontakteja on edistetty, ja opettajat ovat voineet vierailuilla jakaa ideoitaan ja kokemuksiaan ja saaneet sitä kautta uusia pedagogisia taitoja. Projektityö on kehittänyt oppilaiden yhteistyötaitoja, ja opetuksen tason kohoaminen on lisännyt motivaatiota. Uutta informaatioteknologiaa on hyödynnetty projekteissa. Tavoitteita, joiden saavuttaminen on jäänyt puutteelliseksi ja joihin tulee jatkossa kiinnittää erityishuomiota, on mainittu kolme. Projektien integroiminen koulun opetussuunnitelmaan ja normaaliin arkeen ei ole aina onnistunut, eikä kaikkiin projekteihin ole otettu koko koulua mukaan. Projektien arviointi on ollut puutteellista. Itsearviointia ei ole toteutettu jatkuvana osana projektia, eikä siksi myöskään saavutettuja tuloksia ole osattu hyödyntää projektin lopuksi. Kolmas huomiota vaativa tavoite on tasa-arvon takaaminen jatkossa kaikille kouluille, kuten erityis- ja kyläkouluille. (Deloitte & Touche 2000, 119–120.)

Suomessa on opetusministeriön toimesta julkaistu vuonna 2003 arviointi Sokrates-ohjelman toisesta kaudesta. Arvioinnin perustana on käytetty EU:n jäsenmaiden Euroopan komissiolle toimittamia kansallisia väliarviointiraportteja. Arvioinnin tuloksena todetaan, että Sokrates-ohjelma on toteutunut hyvin, ja se tukee Suomen kansallista koulutuspolitiikkaa. Suurimmat haasteet liittyvät ohjelmien pirstaleisuuteen ja saavutettujen tulosten levittämiseen. Taloudellisen tuen vähyys ja päätöksentekoprosessin hitaus vaikuttavat pitkäaikaiseen suunnitteluun sekä siihen,

että hankkeita on vaikea integroida oppilaitosten opetussuunnitelmiin. Arvioinnissa mainitaan muutamia kehitystehtäviä. Kouluissa tulisi mahdollisimman monien opettajien osallistua hankkeen toimintaan. Osallistujien mahdollisuuksia liikkuvuuteen tulisi lisätä ja rahoituksen muotoja kehittää, sillä erityisesti syrjäseudut tarvitsisivat enemmän tukea hankkeiden toteutukseen. Arviointia tulisi lisätä ja kehittää jatkuvaksi. Lisäksi tulevaisuuden tavoitteena nähdään kielitaidon edistäminen Euroopassa. (Opetusministeriö 2003, 7-8.)

Käsikirjoissa tuodaan esiin joitakin yleisimpiä ongelmia, joihin projekteissa on syytä varautua etukäteen. Partnerikoulu tai joku yksittäinen henkilö saattaa vetäytyä projektista kesken toimintakauden. Tehtävänjako voi olla epäselvää ja projektiin osallistujille saattaa tulla pulaa ajasta ja resursseista. Kulttuurien erilaisuus voi muodostua ongelmaksi, samoin kieli- ja viestintätapojen erot ja maiden kouluihin liittyvät erilaiset käytännöt kuten loma-ajat. Ongelmana voi myös olla oman koulun tuen puute. (Euroopan komissio 2001, 29–30.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia suomalaisten alakoulun opettajien kokemuksia kansainvälisistä Comenius 1-kouluhankeprojekteista. Tutkimuksen lähtökohtana on selvittää, kannattaako kansainvälisiä projekteja toteuttaa jo alakoulussa, ja onko Comenius-projekti hyvä tapa kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen. Vaikka tutkimus on tehty opettajille, sen näkökulma kohdistuu kaikkiin projektissa mukana oleviin, erityisesti oppilaisiin.

Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Kannattaako kansainvälisiä Comenius-projekteja toteuttaa jo alakoulussa?
2. Mitä ongelmia projekteja tehdessä esiintyy ja mihin projektin vaiheeseen ongelmat liittyvät?
3. Mitä hyötyä kansainvälisistä projekteista on oppilaille, opettajille ja koululle, sekä koulua ympäröivälle yhteisölle?
4. Mikä on oppilaiden rooli projekteissa?
5. Millaisia projekteja tulevaisuudessa pitäisi tehdä?

Tutkimuksessa haastattelu ja kysely on toteutettu siten, että kysymykset on jaoteltu projektin kolmen vaiheen mukaan, jotka ovat suunnittelu, toteutus ja arviointi (Kimonen & Nevalainen 1995, 41–43). Lisäksi tutkimustulokset on analysoitu ja esitetty yksityiskohtaisemmin projektin vaiheiden avulla (Rissanen 2002). Vaiheistuksen kautta tutkimuksessa selvennetään ja täsmennetään, mihin asioihin ongelmat liittyvät ja miten niitä on mahdollista selvittää.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen

Alkuperäisenä ideana oli tutkia pienten koulujen osallistumista Comenius 1-kouluhankkeisiin. Tässä tutkimuksessa pieni koulu tarkoittaa koulua, jossa on alle 150 oppilasta. Tutkimukseen valittiin aluksi Suomesta 138 pientä alakoulua (perusopetuksen vuosiluokat 0-6), joista saatiin 49 opettajan vastaus. Kohdejoukko muuttui tutkimuksen alkuperäisestä suunnitelmasta, koska kyselylomakevastauksia kertyi oletettua vähemmän. Tutkimukseen otettiin mukaan Cimon listoilta 223 Comenius-projekteihin osallistunutta suurta koulua (>150 oppilasta), joista saatiin 48 vastausta. Tämän tutkimuksen lopullinen kohdejoukko oli 97 suomalaista alakoulun opettajaa (N=97), joista 49 opettajaa oli pieneltä koululta ja 48 suurelta koululta.

Koulujen tiedot selvitettiin Suomen kansainvälisen vaihdon keskukselta Cimosta saatujen listojen perusteella, joissa lueteltiin kaikki vuosina 1998–2003 Comenius 1-projekteihin hyväksytyt koulut. Projekteihin osallistujat rajattiin vuoteen 2003, koska Comenius 1-projektit kestävät yleensä kolme vuotta, ja tutkimukseen haluttiin mukaan projektit, joissa kaikki vaiheet alusta loppuun on jo tehty. Cimon listoilla olleista kouluista valittiin kaikki pienet koulut (<150) käyttäen apuna Koulutus 2005-julkaisua oppilasmäärän selvittämiseksi. Tietojen puuttuessa tukeuduttiin koulujen internetsivuihin. Koulujen kotisivuilta hankittiin rehtorien sähköpostiosoitteet, joihin tutkimuskyselyt lähetettiin. Nettikyselylomakkeet lähetettiin pienten koulujen

rehtoreille, joita pyydettiin lähettämään viestin eteenpäin koulun Comenius-projektiin osallistuneille opettajille. Tästä syystä ei tiedetä, kuinka monelle kysely alun perin on mennyt. Siksi tässä tutkimuksessa ei ole mahdollista ilmoittaa prosentuaalisesti, kuinka moni opettajista on jättänyt vastaamatta kyselyyn. Kun kyselyjen lähettämisestä oli kulunut kaksi viikkoa, ne lähetettiin uudestaan, mutta vastauksia tuli silti liian vähän yleistettävyyden kannalta. Moni pienistä kouluista oli myös jo lakkautettu tai saatavat tiedot olivat puutteelliset. Tästä syystä tutkimukseen otettiin mukaan Cimon listoilta 223 Comenius-projekteihin osallistunutta suurta koulua (>150 oppilasta), joista saatiin 48 vastausta. Suuret koulut valittiin mukaan satunnaisotannalla, eli listalta poimittiin sattumanvaraisesti tarvittava määrä kouluja (Metsämuuronen 2005, 53). Suurten koulujen osoitetiedot hankittiin käyttäen samoja menetelmiä kuin aiemmin pienten koulujen kanssa. Myös suurille kouluille lähetettiin kyselyt toisen kerran kahden viikon kuluttua.

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli vertailla projekteja isojen ja pienten koulujen välillä, käytettiin kohdejoukon valinnassa osittaisotantaa. Osittaisotanta on pätevä aineistonkeruumenetelmä, jos tutkimukseen halutaan mukaan tiettyjen ryhmien edustajia, joita on tarkoitus vertailla keskenään. Tällä menetelmällä varmistutaan siitä, että tutkittavia osapuolia on yhtä paljon, jolloin vertailu on tasapuolista. Myös haastateltavat valittiin tutkimukseen siten, että puolet opettajista edusti pieniä kouluja, puolet isoja. (Metsämuuronen 2005, 55.)

Määrällisen kyselyn lisäksi tehtiin haastattelututkimus tutkimuskysymysten käsittelyn syventämiseksi. Kuusi haastattelua toteutettiin neljällä paikkakunnalla eri puolilla Suomea. Haastateltavat alakoulun opettajat valittiin tutkimukseen Comenius-hankkeisiin osallistuneiden koulujen listalta. Kolme opettajista toteutti projektin pienellä koululla, kolme isolla kaupunkikoululla. Kaksi opettajista toimii koulunsa rehtorina, toinen isolla, toinen pienellä koululla.

6.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa käytettiin sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä siten, että laadullinen ote toimi pääasiallisena lähestymistapana (Metsämuuronen 2005, 245). Laadullinen osuus toteutettiin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla, jotka nauhoitettiin. Teemahaastattelu sopii hyvin käytettäväksi tutkimusmenetelmänä silloin, kun halutaan selvittää tutkittavien asenteita ja perusteluja jonkun teeman suhteen (Metsämuuronen 2005, 226). Haastatteluissa käytettiin projektin vaiheiden pohjalta laadittuja kysymyksiä, jotka ohjasivat haastattelun kulkua. Haastateltavalla oli kuitenkin mahdollisuus kertoa vapaasti haluamistaan asioista omissa järjestyksessään. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Haastattelukysymykset oli jaoteltu projektin vaiheiden mukaan siksi, että voitaisiin selkeämmin tutkia projektia työmuotona ja selvittää, mihin vaiheeseen mahdolliset ongelmat liittyvät.

Kuudesta haastattelusta kaksi toteutettiin niin, että molemmat tutkijoista toimivat haastattelijoina. Loput haastatteluista tehtiin vuorotellen aikataulujen yhteensopimattomuuden ja välimatkojen vuoksi. Ennen haastattelua kaikki olivat jo vastanneet nettikyselyymme, jolloin he olivat saaneet alustavasti palauttaa projektin mieleensä. Haastattelut kestivät noin 40–70 minuuttia.

Määrällisenä tutkimusmenetelmänä käytettiin nettikyselylomaketta. Lomakkeen kysymykset ja rakenne syntyivät yhteisen keskustelun pohjalta. Kyselyn rungoksi valittiin projektiteorian vaiheet, joiden mukaan projektin eri käytännön kysymyksiä mietittiin ja ne muokattiin väittämien muotoon. Kyselylomakkeen alussa kartoitettiin taustatietoja projektista ja vastaajasta. Varsinainen kysely koostui 45 väittämästä sekä kahdesta avoimesta osiosta. Kyselyssä käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa, joka soveltuu hyvin kyselyihin, joissa koehenkilön tehtävänä on arvioida omaa käsitystään tai asennettaan väitteen suhteen (Metsämuuronen 2005, 61). Asteikossa oli viisi vastausvaihtoehtoa: 1) eri mieltä, 2) joksikin eri mieltä, 3) en osaa sanoa, 4) joksikin samaa mieltä ja 5) samaa mieltä.

Keskimmäisenä on vaihtoehto ”en osaa sanoa”, tutkijoiden näkemyksen mukaan aikuisilla vastaajilla on oikeus olla olematta jotakin mieltä selvitettävistä asioista. Määrällisen kyselyn lisäksi tutkimuksessa haluttiin saada tarkempaa tietoa opettajien omista ajatuksista, jonka vuoksi valittiin avoimet kysymykset myös kyselylomakkeeseen (Valli 2001, 110). Avoimen osion ensimmäisessä kohdassa kysyttiin viittä projektia edistävää ja viittä vaikeuttavaa tekijää. Lomakkeen lopussa oli avoin kysymys: ”Millaisia projekteja tulevaisuudessa pitäisi tehdä?”

Kyselylomakkeen teossa hyödynnettiin internetiä. Nettikyselylomake oli vaihtoehtona edullisin ja paperiversioita ympäristöystävällisempi. Sähköpostin lukeminen on nykyään yleinen käytäntö, ja se tavoittaa ihmiset tavallista postia nopeammin. Yksi Comenius-projektien tavoitteista on tietotekniikan käytön lisääminen ja täten sen hyödyntäminen tutkimuksessa oli järkevää (ks. Luku 4). Kyselyt lähetettiin maaliskuussa 2006 ja niihin vastattiin 14.3.–21.5.2006 välisenä aikana.

6.3 Aineiston analyysimenetelmät

Laadullisena analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä (content analysis). Siinä pääpaino on tekstiaineiston asiasisällöllä ja subjektilla, ja aineistosta etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä luokittelemalla sisältöä eri kategorioihin. Tekstistä voidaan tutkia sekä näkyvää sisältöä, että piileviä merkityksiä. (Graneheim & Lundman 2003, 111.) Sisällön analysointia voidaan tehdä kahdella tavalla, joko induktiivisesti tai deduktiivisesti. Induktiivisessa analyysissä lähdetään liikkeelle aineistosta. Aineistoa käydään läpi poimien asioita, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. Seuraavaksi muodostetaan ryhmiä asioista, jotka näyttävät liittyvän toisiinsa. Tämän jälkeen luokittelua jatketaan siten, että ryhmistä syntyy kokonaisuuksia, jotka nimetään. Deduktiivisessa analysoinnissa käytetään apuna valmista runkoa tai mallia, jonka avulla aineisto analysoidaan. Aineistosta poimitaan ne asiat, jotka liittyvät valmiiseen malliin. Toisena vaihtoehtona on poimia myös asioita, jotka eivät pohjaudu malliin, jolloin näistä muodostetaan omia, itse keksittyjä luokkia. (Kynäs & Vanhanen 1999, 3-8.) Tässä tutkimuksessa on käytetty molempia tapoja.

Tutkimusaineiston analysointi aloitettiin laadullisesta haastatteluaineistosta, joka toteutettiin hyödyntämällä sekä induktiivista että deduktiivista sisällön analyysia. Kaikki litteroinnit käytiin läpi sekä itsenäisesti lukien, että yhdessä keskustellen. Litteroinneista poimittiin ensin tutkimuskysymysten kannalta mielenkiintoisia asioita ja vertailtiin eri haastateltavien näkemyksiä. Tämän jälkeen asioita ryhmiteltiin kokonaisuuksiksi aiheittain. Nämä aihekokonaisuudet luokiteltiin Rissasen (2002) projektin yhdeksän eri vaiheen mukaisesti. Analyysivaiheessa päädyttiin muokkaamaan projektin alkuperäistä yhdeksänvaiheista jakoa tälle tutkimukselle sopivaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143–149.)

Määrällisen aineiston analyysi tehtiin SPSS-ohjelman avulla. Aineiston kuvailussa käytettiin frekvenssejakaumia ja prosenttimääriä (valid percent). Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa käytettiin selvittämään, miten eri muuttujat korreloivat toisiaan. (Metsämuuronen 2005, 319, 345–346.)

Kyselylomakkeen avoin kysymys projektin onnistumista edistävästä ja vaikeuttavista tekijöistä käsiteltiin luokitellen vastaukset eri ryhmiin. Vastauksista tehtiin kokoava taulukko, jonka tarkoituksena on selkeyttää ja havainnollistaa aineistoa. Toinen tutkijoista kävi läpi isot koulut, toinen pienet koulut ja yhdessä keskustellen vastauksia ryhmiteltiin. Vastaukset olivat laajoja, joten yksittäiset vastaukset on voitu jaotella useampiin ryhmiin. Esimerkiksi jos vastauksessa yhtenä edistävänä tekijänä on ollut ”Opettajien sitoutuminen ja oppilaiden aktiivisuus”, on vastaus hajotettu ja jaettu kahteen eri luokkaan. Kyselylomakkeen viimeinen kysymys ”Millaisia projekteja tulevaisuudessa pitäisi tehdä?” on käsitelty siten, että vastauksia on ryhmitelty aiheittain ja muodostettu niistä kahdeksan luokkaa. Kaikkien avointen kysymysten analyysi ja luokittelu on tehty sisällönanalyysin mukaan vaiheittain (Metsämuuronen 2005, 235). Haastatteluaineistoa on käytetty tukemaan tämän aineiston tulosten analysointia.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Triangulaatiolla on tärkeä osa tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. Triangulaatio tarkoittaa sitä, että samaa ilmiötä tarkastellaan monesta eri näkökulmasta tai suunnasta. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty neljänlaista triangulaatiota: monimetodi-, monitutkija-, monidata- sekä moniteoriamenetelmää. Tässä tutkimuksessa haluttiin saada monipuolista tietoa käyttämällä erilaisia tutkimusmenetelmiä. Kyselylomakkeissa määrällisten kysymysten lisäksi on käytetty avoimia kysymyksiä ja kyselyjen jälkeen on haettu syvempää tietoa haastattelujen avulla. Tutkimuksessa saatu tieto on sitä luotettavampaa, mitä useampaa menetelmää sen hankintaan on käytetty. Yksi triangulaation muoto on moniteoriamenetelmä. Tässä tutkimuksessa aineistoa tarkasteltiin kahdesta eri teoreettisesta näkökulmasta; kansainvälisyyskasvatuksen ja projektityöskentelyn kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 38–39; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 215; Metsämuuronen 2005, 245.)

Monitutkija-menetelmässä tutkijoita, havainnoijia tai koodaajia on useita (Metsämuuronen 2005, 245). Tämän tutkimuksen luotettavuuteen ja monipuolisuuteen vaikuttaa se, että tutkijoita on ollut sen kaikissa vaiheissa kaksi. Tutkijoiden keskustellessa tutkimuksen teon yhteydessä toinen on kyseenalaistanut ja tuonut esiin erilaisen näkökulman asiasta, jolloin tutkimusnäkökulma ei ole jäänyt yksipuoliseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 39; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 215.) Kyselylomakkeiden määrällisten vastausten purku SPSS-ohjelmaan suoritettiin yhdessä niin, että toinen tutkijoista luetteli numerot, ja toinen kirjasi ne. Tämä menettely takasi vastausten luotettavuuden, koska näin virheet huomattiin heti ja saatiin välittömästi korjattua. Molemmat tutkijat osallistuivat myös haastatteluaineiston litterointiin. Jos toinen tutkijoista ei ollut itse tekemässä haastattelua, hän kuunteli sen samalla litteroidessaan, tai sitten jälkikäteen. Haastatteluaineistot käytiin analyysivaiheessa yhdessä keskustellen läpi. Luotettavuutta heikentää se, että molemmat tutkijoista eivät päässeet kaikkiin haastatteluihin.

Aineistotriangulaatiossa ongelmaa lähestytään hankkimalla erilaisia tutkimusaineistoja, minkä voidaan katsoa vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 39; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 215). Tässä tutkimuksessa painotettiin laadullista; haastatteluista ja avoimista kysymyksistä saatua aineistoa, ja sen tukena käytettiin määrällistä kyselylomakkeen aineistoa. Aineistoista saadut tiedot tukivat pääosin toisiaan, mutta joissakin tapauksissa tutkimustuloksissa ilmeni selvää ristiriitaa määrällisen ja laadullisen aineiston välillä. Haastatteluissa tutkittavat antoivat yksityiskohtaisempaa tietoa, joten voidaan olettaa, että he olivat tällöin rehellisempiä. On syytä pohtia, onko kyselytutkimukseen luottamista, vai vastaavatko tutkittavat sen mukaan, minkä he olettavat olevan hyväksyttävää ja ”oikea” vastaus. Esimerkkinä tästä on kysymys projektin tuotosten levityksestä koulun ulkopuolelle. Kyselyssä 70 % opettajista sanoo, että projektin tuotoksia on esitelty koulun ulkopuolella. Haastateltujen opettajien mukaan sen sijaan tuotoksia tai tietoa projektista on levitetty vain projektin sisällä esimerkiksi koulussa pidettyjen näyttelyjen avulla.

Kyselylomakkeita lähetettiin kokeiluna viidelle opettajalle ennen varsinaista tutkimusta ja saatua palautetta hyödynnettiin lomakkeen viimeistelyssä. Kysely rajattiin 45 kysymykseen tietoisesti, jotta kysely ei olisi liian pitkä ja vastaajan mielenkiinto säilyisi koko kyselyn ajan. Kyselylomakkeessa käytettiin tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi käänteisiä väittämiä. Tällä varmistettiin, että vastaajat ovat lukeneet väitteet tarkasti. Lisäksi kyselyssä käytettiin kontrollikysymyksiä, eli samaa asiaa kysyttiin eri sanoin kahteen kertaan. Analyysivaiheessa vastausten yhtäpitävyyttä verrattiin, jolloin voitiin varmistua tulosten luotettavuudesta. (Valli 2001, 100–101.) Kysymykset, jotka vastausten saamisen jälkeen huomattiin monitulkintaisiksi, on jätetty käyttämättä.

Kyselytutkimuksen yhtenä etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla tavoitetaan koehenkilöitä maantieteellisesti laajalta alueelta, tässä tutkimuksessa eri puolilta Suomea. Heikkoutena on se, että tutkimukseen osallistumista ei voida kontrolloida, jolloin vastausprosentti jää heikoksi, kuten tässäkin tutkimuksessa kävi. Kyselyn valmiilla vastausvaihtoehdoilla ei välttämättä saada selville vastaajan todellisia ajatuksia aiheesta, ja tutkittava saattaa myös ymmärtää osan väittämistä väärin.

(Hirsjärvi & Hurme 2001, 37; Valli 2001, 101–102.) Kyselyt lähetettiin opettajille kahteen kertaan kahden viikon välein, mutta ei silti saatu kuin 97 vastausta. Tästä syystä kyselyn otoskoko ei ole kovin suuri, eikä tutkimusta täten voida pitää laajemmin yleistettävänä. Tämä voidaan huomata myös Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimista. Otskoon pienuuden vuoksi vain joitakin korrelaatiokertoimista voitiin hyödyntää analysoinnissa. Jotta korrelaatiokerroin voitaisiin katsoa tilastollisesti merkitseväksi, tulisi sen arvon olla 0.40–0.60. Tässä tutkimuksessa ainoastaan muutamat arvot olivat tilastollisesti merkittäviä. (Metsämuuronen 2005, 319, 345–346.)

Väittämien lisäksi kyselyyn laadittiin kaksi avointa kysymystä, koska tutkimuksen tarkoituksena oli saada vastaajilta jotakin täysin uutta tietoa ja ideoita. Vastaukset antoivatkin tutkijoille tarkempaa tietoa aiheesta ja uusia näkökulmia. Avointen kysymysten heikkoudeksi osoittautui se, että moni tutkittavista jätti vastaamatta niihin. Aineiston analysointi oli myös moniselitteistä, sillä yksittäisistä sanoista ei välttämättä voinut tulkita, mitä vastaaja on niillä tarkoittanut. (Valli 2001, 111.)

Ennen varsinaista tutkimusta tehtiin koehaastattelu, johon valittiin Comenius-projektiin osallistunut opettaja. Molemmat tutkijoista olivat mukana haastattelussa. Haastattelut toteutettiin eri puolilla Suomea, ja mukaan valittiin sekä miehiä että naisia. Lisäksi haastateltavat olivat erikokoisista kouluista, puolet pienistä, puolet suurista. Kaksi haastateltavista oli koulunsa rehtoreita, muut luokanopettajia. Haastattelututkimuksen etuna lomakekyselyyn verrattuna on, että sillä saadaan syvällisempää tietoa tutkittavasta aiheesta. Tutkija voi selvittää tutkittavan vastauksia jo siinä tilanteessa, jolloin väärinymmärryksen mahdollisuus pienenee. Haastattelun luotettavuus saattaa heikentyä, jos haastateltava vastaa kysymyksiin siten kuin hän olettaa olevan sosiaalisesti suotavaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Yhden haastattelun aikana nauhurista loppuivat patterit kesken, ja osa haastattelusta jäi nauhoittamatta. Koska haastateltava asui eri paikkakunnalla, eikä uutta haastattelua siksi ollut mahdollista toteuttaa, lähetettiin haastateltavalle nauhoittamatta jääneet kysymykset sähköpostilla, ja hän vastasi niihin kirjallisesti. Tämän voidaan katsoa vaikuttavan tulosten luotettavuuteen, koska haastateltava on saanut miettiä asioita muita kauemmin, ja kirjoittaa vastauksensa harkitusti.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Vastasin kyselyynne, mutta haluaisin silti sanoa että jotkut kysymykset sopivat tosi huonosti vastaukseen samaa mieltä jne. Olen kielenopettaja ja vastasin koko projektista, ei siinä voi joka oppilaalta kysellä mennäänkö mukaan projektiin. Miksi te kyselette nimiä, jos kerran aiotte käsitellä nimettöminä, voinko olla varma, ettei minun vastaukseni joudu esim. rehtorini tietoon?

Edellä oleva kommentti on lähetetty tutkijoiden sähköpostiin. Kommentti tuo monipuolisesti esiin tämän tutkimuksen ongelmat ja perustelee sen tarpeellisuuden. Siitä ilmenee se, ettei oppilaita ole otettu mukaan projektiin alusta alkaen, sillä opettaja ei ole kysynyt oppilailta, haluavatko he lähteä mukaan projektiin. Kyseinen opettaja on myös vastannut yksin koko projektista. Lisäksi hän on huolissaan siitä, tuleeko hänen vastauksensa koulun rehtorin tietoon. Täten voidaan kysyä, millainen projektin työryhmä on ollut ja millainen rooli rehtorilla siinä on ollut.

Tutkimustulokset esitetään Rissasen (2002) määrittelemien projektin yhdeksän vaiheen avulla, soveltaen niitä tutkimuksen tarkoitusta vastaaviksi. Laadullinen ja määrällinen tutkimusaineisto käyvät vuoropuhelua toistensa kanssa. Laadullinen aineisto käsittää kuusi haastattelua ja kyselylomakkeen avoimet kysymykset, määrällinen puolestaan 97 kyselylomakkeen vastauksista koostuvan aineiston. Myös haastateltavat ovat vastanneet kyselyyn ja heidät on laskettu kuuluvaksi koko kohdejoukkoon N=97. Tutkimustulosten tarkastelussa näkökulma keskittyy tutkimuskysymyksiin Comenius-projektien hyödyistä ja tulevaisuuden haasteista.

Kaikki esimerkkikatkelmat on poimittu haastatteluista. Tutkittaessa Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella eroja isojen ja pienten koulujen välillä havaittiin, ettei tilastollisesti merkitsevää eroa ole, sillä korrelaatiokertoimen arvo jää kaikissa tapauksissa alle 0.40. Tästä syystä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, eikä pieniä ja suuria kouluja eritellä. Tutkimustuloksia esiteltäessä kaikki mainitut prosenttiluvut kertovat aina kyselylomakkeista saaduista tiedoista.

7.1 Mistä projekti lähtee liikkeelle?

Haastateltavien projekteissa ideointi on lähtenyt liikkeelle monin eri tavoin. Yhteistä kaikille projekteille on se, että ideojia ovat olleet opettajat, eivät oppilaat. Joissakin projekteissa yksi koulun opettajista on keksinyt aiheen itse oman mielenkiinnon kohteensa pohjalta, ja lähtenyt etsimään muita kiinnostuneita opettajia mukaan yhteistyöhön. Yhteistyökumppaneiden etsintään on olemassa erilaisia verkostoja internetissä, joita monet haastateltavat ovat hyödyntäneet.

En yhtään tuntenu (partnereita) etukäteen, että alunpitäen ku mä lähdin tätä ajatusta -- physical education at school-nimikkeellä, lähdin ettimään näitä partnereita niin aluksi ei tapahtunu yhtää mitään ja tuntui siltä että unohdetaan koko homma, mut sitte yhtäkkiä rupes tulemaa ihan -- netis on bart base-tiedosto tai osoitteisto jossa oli niitä kouluja jotka on kiinnostuneita tästä ja sitten oli joku toinenki mihin mä lähetin nettiin jatkuvan ilmoituksen, mutta sieltä samalta sivustolta sain paljo koulujen osoitteita joihin lähetin ihan faksia suoraan siitä aiheesta.

Moni haastateltava toi esiin sen, että lähtökohtana on ollut opettajien innostus tai halu tehdä jonkinlaista kansainvälistä yhteistyötä. Tällöin projektin aihe ei ole ollut olennainen, vaan siihen on lähdetty mukaan kansainvälisten kontaktien vuoksi.

Tää lähti meillä pelkästään oikeestaan opettajanhuoneesta liikkeelle, et tuntu et ois sille ihan hyvä tilaus, ja juteltiin siinä muutamien opettajien kans, et ois ihan kiva jos saatas joku tämmönen juttu.

Se alkoi oikeestaan siitä että me tonne Comeniukseen siihen mikä Cimo se on, niin sinne hankkeeseen ilmoitettiin, että me ollaan kiinnostuneita lähtemään mukaan.

Aihe on voinut lähteä aiemmin tehdyn kansainvälisen yhteistyön pohjalta. Yhteistyötä tekeville opettajille on syntynyt idea, jota on lähdetty kehittämään. Tällöin projektin tekijöillä on ollut sen tekemiselle aito tarve.

-- Meillä oli monta ollut tällästä erilaista kansainvälisyysjuttua silloin aikasemmin. --sit on oltu teknisen korkeakoulun ja erään yliopiston yhteistyössä mukana. -- Siit se lähti se ajatus, että miksei me tehtäs samantyyppinen juttu, semmonen, jota voitais vähä monipuolistaa ja et saatas siihen jonkinlainen rahoitus, et voitais nähäki oikeesti niitä ihmisiä. Että nää oli semmosia, joissa seurusteltiin vaan sähköpostin välityksellä nää muut, koska ei ollu rahoitusta muuhun.

-- Me oltiin ensin kirjeenvaihdossa Unkarilaisen koulun kanssa. Ja sitten ne sai jonkun muun kautta tietoonsa Englannista yhen koulun. Ja ruvettiin sitten valmistelemaan Comenius-projektiin liittymistä.

Kysyttäessä opettajilta, olivatko he aiemmin tehneet kansainvälistä yhteistyötä, 40 % on vastannut kieltävästi. 36 % puolestaan oli samaa mieltä. Kaikilla haastatelluista opettajista oli aiempaa kokemusta kansainvälisestä yhteistyöstä tai kiinnostusta kansainvälisyyteen myös yksityiselämässään.

Oon aiemmin ollu Arion-koulutuksen tai vierailuviikolla, joka on myös näitä EU:n rahottamia kouluohjelmia ja tietysti kansainvälisyys on kiinnostanu ammatin puolesta ku englannin opetukseen oon erikoistunu ja sitte jalkapallotouhuus on ollu tätä kansainvälistä touhua ja mä oon ne meidän seuras hoitanu, niin se oli sellainen luonteva juttu ja vähän sellaista uteliaisuutta että pystynkö mä siihen.

(Siitä oli hyötyä, että on kansainvälistä kokemusta) -- Ensimmäkin se, että en pelänny mitään. Että kun siinä helposti tulee sellanen tunne, että ei osaa kieltä ja kaikkee tämmöstä, rupee helposti mittailemaan itseään siinä. Mutta se että tavallaan tiesi sen, että ei ne toiset oo yhtään sen kummempia. Se oli mun mielestä hyvä lähtökohta. Että ei yhtään pelottanu yhteydenpito, että jos sai muutaman sanan sanottua, niin se oli kaikki voiton puolella.

Haastateltujen ennako-odotukset projektista liittyivät muilta kultuihin positiivisiin kokemuksiin. Opettajat odottivat projektilta erityisesti ulkomaan matkalle pääsyä ja kokivat tärkeänä päästä näkemään muiden maiden kouluja ja opettajia.

Se ennako-odotus mulla tietysti oli ihan itsekäs, kun aattelin että pääsen vierailulle. Ja se toteutui, koska aattelin näin, että nää

Comenius-jutut, olin kuullut niistä aikasemmin, kun joitakin tuttavita on ollut sellaisessa. Niin ne aina sanoo, että se on sitte tosi kivaa, meillä oli niin kivaa niitten vieraitten kanssa ja niin edelleen. Ajattelin, että haluan kyllä kans lähtee semmoseen mukaan, ja päästä niille vierailuille.

Kun oli tehny juttuja (projekteja koulussa), missä ei päässy varsinaisesti käymään sielä paikoissa, niitten ihmisten luona, joitten kans teki yhteistyötä, niin tietysti tuntui mielekkäältä, että vois oikeesti matkustaa ehkä kerran käymään jossain. Ja sit pääsikin joka vuosi matkustamaan, kaikki meidän ryhmän jäsenet kävivät joka vuosi jossakin maassa vierailemassa. Ja se oli jo aika iso juttu, että semmosen pystyi järjestämään, koska silloin siellä näki konkreettisesti, että minkälaista se on ja miten sitä opetusta toteutetaan eri puolilla.

Yhtä lukuun ottamatta kukaan haastatelluista ei maininnut oppilaita, kun heiltä kysyttiin syitä projektiin lähtemisestä tai ennako-odotuksista. Oppilaita ei myöskään ole otettu missään haastateltujen projekteissa mukaan ideointiin tai visiointiin. 60 % opettajista vastasi kieltävästi (N=57 ”eri mieltä, ”jokseenkin eri mieltä”) väitteeseen ”Kysyin oppilailta, haluavatko he lähteä mukaan projektiin”.

7.2 Mikä on taustaselvitysten merkitys projektin onnistumiselle?

Projektin vaiheisiin kuuluu olennaisena taustaselvitysten tekeminen. Tarkoituksena on selvittää mahdollisimman monipuolisesti projektin suunnitteluun ja toteutukseen olennaisesti vaikuttavia asioita. Haastateltavien opettajien projekteissa taustaselvitysten puute on usein aiheuttanut ongelmia projektin myöhemmissä vaiheissa, mutta opettajat eivät kuitenkaan tuo esille taustaselvitysten merkitystä projektin alussa. Asioihin kiinnitetään huomiota vasta, kun ne aiheuttavat ongelmia.

Ensinnäkin odotin varmaan, että se olis helpompaa. Että se ei vaatis niin hirveesti voimia, ja sitten se, että se ei vaatis niin hirveesti taloudellista ajattelua, ja tätä tilien tekemistä. Sitä en osannut kuvitella ollenkaan. Että joutuisin raha-asioitten kans niin paljon tekemisiin.

Tein ensin sellasen virheen ensimmäisenä vuonna, kun saatiin se EU-raha, niin ajattelin, että perustetaan sille tili. Perustin sille koulun EU-tilin ja käytin sitä vuoden ja kaikki sujui tosi hienosti. Kunnes ilmoitettiin, että ei missään tapauksessa niin pidä toimia, että ne EU-rahast ne lähettää suoraan kaupungin kirstuun ja sitte kaikki laskutus menee sillä tavalla, että lähetän kaikki ne

laskut kaupungille, ja sitä kautta ne maksetaan. --Onneksi meillä oli silloin tosi hyvä koulusihteeri ja hän auttoi mua niissä.

Eräässä esimerkissä taustaselvitysten puute on lähes estänyt projektin onnistumisen. Ongelmat on kuitenkin nähty kaikkien yhteisinä, ja tällöin muiden opettajien positiivinen suhtautuminen on edesauttanut ongelman ratkaisemista.

Espanjalainen kumppani, kun he olivat anoneet projektiin niin he luulivat, että se on espanjankielinen, eikä hän osannut englantia yhtään. Hän tuli sinne translatorin kanssa ja yritti sanoo jonku sanasen sielä ymmärtämättä mitä muut sanoi. Me varmaan opittiin enemmän espanjaa kuin hän oppi englantia. Kyllä hän sillai oppi kuitenkin, että kun he tulivat tänne Suomeen toisena vuonna käymään, niin hän soitti Helsingistä minulle omalla puhelimellaan englanniksi, ja se oli minusta aika iso juttu. Että jotakin semmosta pystyy tapahtumaan, jos ihminen ei osaa yhtää englantia aloittaessaan, että vuodessa on päässy jo niin pitkälle.

Euroopan alueella on käytössä useita toisistaan poikkeavia koulujärjestelmiä. Haastateltavat toivat esiin sen, miten maiden erilaiset olosuhteet kouluissa vaikuttivat projektien suunnitteluun ja toteutukseen.

Eri koulujen toimintaedellytykset on niin toisenlaiset. Esimerkiksi saksalaiset ja englantilaiset koulut on hirveän kiinni omassa opetussuunnitelmassaan. Meillä on kuitenkin niin väljä OPS, että tämmönen aina menee johonkin. Ja niillä on oppiaineittain niin tarkka OPS, että niitten täytyy aina miettiä, että mikä luokka näitä voi tehdä. -- Englantilaiset koulut on niin tiukilla ja ne pelkää tarkastajia, että sopiiko heille, ja mikä luokka-aste tekee. Semmosia eroja tuli aika paljon.

Opettajat näkivät tärkeäksi saada tukea joko omasta kouluyhteisöstään tai muilta projektiin liittyviltä tahoilta. Opettajista 67 % ("samaa mieltä", "jokseenkin samaa mieltä") katsoi saaneensa riittävästi tietoa projektista koordinaattorilta ennen projektin aloittamista.

Se haku menettely on varsin byrokraattisen oloinen -- tuntui, että osaako sitä mitään -- mutta sitte huomasi, että Cimolta sai niiltä ihmisiltä hirveen paljon apua. He olivat ymmärtäneet sen, että täs on nyt tärkeä juttu se, että tehään sitä kansainvälistä yhteistyötä, opitaan sen kautta jotakin ja kukaan ei oo mestari siinä ennestään, ensimmäisellä kerralla varsinkaan.

Projektit työtapanä poikkeavat normaalista opettajantyöstä siinä määrin, että joidenkin haastateltavien mielestä koulutus ennen projektin aloittamista olisi ollut

tarpeen. Tietoa projekteista on mahdollista saada itsenäisesti opiskellen esim. Cimon käsikirjojen avulla tai osallistumalla erilaisiin koulutuksiin. Koulutusta katsoivat tarvitsevansa erityisesti opettajat, jotka eivät aiemmin olleet toimineet johtavissa tehtävissä tai joutuneet tekemisiin hallinnollisten töiden kanssa. Jotkut haastateltavista ovat osallistuneet projektikoulutuksiin, toiset puolestaan ovat toimineet projektissa ilman koulutusta. Kaikilla ei ole ollut mahdollista osallistua koulutukseen, sillä aikaisempina vuosina sitä ei ole haastateltujen mukaan järjestetty. Esteenä on voinut olla myös se, ettei opettajalle ole koulun puolesta annettu mahdollisuutta lähteä.

Tiedotustilaisuus järjestettiin opetusministeriös tai opetushallituksen, ja siellä mä olin, mutta että se oli perustietoa aiheesta ja kyllä se kannattaa käydä ilman muuta, -- kun mä kyselin parista koulusta, jotka oli ollu mukana, ja sitte että opiskeli ne ohjeet -- ja niitä kertaili, et mitä voi tehdä ja mitä ei voi tehdä, ja niin kyllä näitten perusteella, plus sitte maalaisjärki.

Ei, siihen aikaan ei ollut koulutusta. Joskus jälkeenpäin sitten näin -- ilmoituksen, jossa oli että alkaville EU-projekteille, Comenius-projekteille on koulutusta, ja sanoin sitte että ohhoh, että vai on koulutustakin. Olispa tietysti ollut ihan mukavaa, että kun joutui jotenkin sillä tavalla hyppäämään sinne suohon ja hämmentelemään sitä. Erityisesti siinä rahapuolessa olis ollut se koulutus paikallaan -- .

Sen jälkeen, kun idea projektista tai siihen mukaan lähtemisestä on syntynyt, kootaan kansainvälinen projektitiimi ja aiheen toteutuksen visiointia jatketaan yhdessä. Käytännössä kuitenkin monissa haastateltavien projekteissa on käynyt niin, että projektit ovat alkaneet jo ennen kuin projektitiimin jäsenet ovat varmistuneet.

Se alkoi siitä, että me tonne Comeniukseen siihen mikä Cimo se on, sinne hankkeeseen ilmoitettiin, että me ollaan kiinnostuneita lähtemään mukaan. Sitten oli juuri alkamassa sellanen projekti, jossa oli Englanti, Ranska, ja Puola. Ne olivat tavanneet jo kolmistaan yhden kerran Englannissa, ja sitten tää englantilainen rehtori tuli tänne tutustumaan meihin, että jaaha, tulkaa mukaan. Mutta sitten jostain syystä, en muista mistä syystä, he vetäytyivät pois. Sanokohan se näin vaan se rehtori, että heillä ei oo voimavaroja tai jaksaa lähteä. Me jäätiin sitten kolmistaan jäljelle.

Comenius-projektit kestävät yleensä kolme vuotta, mutta projekteihin haetaan joka vuosi erikseen apurahaa. Koulu ei voi olla varma pääsytään mukaan projektiin, vaikka olisi osallistunut ensimmäisiin suunnittelukokouksiin. Käytännössä

hakuprosessi toimii siten, että koulujen on mahdollista mennä mukaan jo käynnissä olevaan projektiin.

Et meidän hankaluus oli se, et me hypättiin mukaan siihen ensimmäisen vuoden jälkeen, jolloin ne muut oli suunniteltu kaikkea että mitä tehdään, mikä on se lopputyö ja minkälaiset raportit niistä tehdään ja kuinka, jne. -- meitä harmitti, että me ei päästy mukaan siihen heti ensimmäisellä kierroksella, koska meidän opettaja oli mukana sitä suunnittelemassa. Sinne Cimon suuntaan vois kysyä, että miksi ne ylipäätänsä lähettää kontaktiseminaariin opettajia, jotka suunnittelee siellä projektin, tarkoituksena että siihen mennään mukaan, ja sitten kun tulee hakuprosessi niin ei pääsekään. Ja mehän ei muutettu periaatteessa sitä hakemusta oikeastansa ollenkaan, kun me toisena vuonna sitte siihen päästiin.

Apuraha voidaan evätä kesken kolmivuotisen projektikauden, jolloin joku kouluista joutuu jättämään projektin kesken. Opettajat näkivät ongelmallisena sen, jos kaikki osalliset eivät pysty sitoutumaan projektiin alusta loppuun asti. Projektien vaatimukset apurahan saamiseksi voivat myös muuttua kesken projektin, mikä hankaloittaa pitkäjänteistä suunnittelua.

Se vähän harmitti, et se loppui sitten pikkasen niinku kananlento, kun unkarilaiset ei enää saanu jatkoa sieltä Unkarin päästä. -- Että kun sieltä Unkarista ilmoitettiin, että he ei saa enää rahoitusta, et nyt ei voi enää jatkaa -- koska meidän aiheemme oli liian ympäröörä heidän mielestään -- Siellä ois odotettu jotakin konkreettisempaa lopputuotosta sille hankkeelle. -- sen jälkeen en oo missään yhteydessä ollu kumpaankaan suuntaan.

Comenius-projekteissa perustamispäätöksen tekee Cimo, joka jakaa EU-rahaa hyväksytyille hankkeille. Päätös perustuu eri maiden opettajien tekemiin hakemuksiin projektien alustavista suunnitelmista. Cimo arvioi hakemuksia kriittisesti, jolloin joku projekteista saattaa jäädä ilman apurahaa, vaikka opettajat olisivat olleet mukana suunnittelupalavereissa ulkomailla.

-- Ne vaan sitte sanoo, että oppilaitten osuus oli liian vähäinen, joka meidän mielestä kuulosti tekosyyllä. Niillä ei varmaan ollu sitä rahaa.

Opettajista 41 % ("jokseenkin samaa mieltä") on sitä mieltä, että projektissa oli liikaa paperitöitä. Väite "Budjetin laatiminen oli hankalaa" korreloi kohtuullisesti seuraavien väitteiden kanssa: "Projektissa oli liikaa paperityötä" ($r = .575$) ja

”Projektin työmäärä oli liian suuri” ($r = .493$). Projektin hakumenettelyihin liittyvä byrokratia tulee esille useissa haastatteluissa ja se nähdään useimmiten suuritöisenä.

Se on aika raskas mun mielestä, ja siinä on sellanen ongelma, että jos et oo itse koordinaattorikouluna, niin sen hakemuksenhan tekee silloin joku muu. Esimerkiks saaminen sen tänne ajoissa kun se hakuaika menee umpeen, niin se menee aina viimeetinkaan, varsinkin tuola ulkomailla. Me suomalaiset ollaan tietysti täsmällisiä, kun meiltä lähtee ne tavarat ja muut. Mutta kun siinä pitää olla kaikkien niitten hakijamaitten se yhteinen, yhteiset asiat siinä hakemuksessa, niin se on hankalaa. Ylipäänsä se on aika tarkka, mun mielestä tarpeettomankin pikkutarkkaa piperrystä se hakemuslomake. Ja tietenkin se koko projektin hallinnointi näitten tilitysten vaikuttavuusraporttien ja muitten suhteen, niin kyllä siinä töitä on aikalailla.

Että kyllähän se byrokratia aikamoista on, mutta ehkä se on tarpeellista tän homman toimivuuden kannalta.

7.3 Millaisia tavoitteita projekteille asetetaan?

Haastateltavilta kysyttiin, mitä tavoitteita heidän projekteillaan oli. Mainitut tavoitteet voidaan jakaa kolmeen eri näkökulmaan, jotka painottavat joko kansainvälisyyden, tiedon tai opettajan työn monipuolisuuden lisäämistä. Kaikki haastateltavat ovat maininneet yleisiä kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteita, kuten suvaitsevaisuus ja eri kulttuureiden ymmärtäminen sekä eurooppalaisuus.

-- EU-hun kuuluminen ja EU-tietoisuus, ja kansainvälisyyden lisääminen oppilaitten keskuudessa, niin se oli myös yksi tavoite--

Se oli vaan tää normaali tämmönen eurooppalaisen kansainvälistymisen levittäminen lapsille, että tämmönen vieraan kulttuurin ymmärtäminen ja tuota kohtaaminen, ja ennakkoluulojen poistaminen. Ihan tavalliset jutut, ettei siinä ollu mitään, se ei keskittynyt mihinkään tiettyyn oppiaineeseen -- se oli kansainvälisen yhteisymmärryksen lisääminen.

Tutustua toisiin, toisten maan koulun oloihin ja niin tuota nimenomaan tämmöset kansainvälisyysasiat.

Joissakin projekteissa on painotettu tiedollisia, projektin aiheeseen liittyviä tavoitteita. Tällöin taustalla ovat vaikuttaneet informaatiopedagogiikan lähtökohdat (kts. Luku 2.4).

-- Tärkeätä että opitaan tekemään semmosia töitä, jotka kiinnostas ulkomaalaisia olipa ne ihan kirjallisia töitä, nettiin tehtäviä töitä, tai piirustuksia taikka muita. Miten me kerrotaan suomalaisuudesta, suomalaisista muualle? Aika paljon käytettiin aikaa siihen, että miten me voitais tehdä sellanen työ, joka kiinnostas vaikkapa englantilaisia tai espanjalaisia. -- kaikenlainen tiedonkäsittely ja huomaaminen, että -- miten me löydetään esim. tärkeimmät tiedon alat niistä projekti-kohteista ja käsitellään ne niin että ne ymmärtää toisella puolella Eurooppaa.

Kyllähän me lähettiin aikalaille maata lähellä olevista tavoitteista elikkä haluttiin vaan tietää minkälaisista liikunnanopetuksesta on mais kun tiedettiin että esimerkiksi ilmasto vaikuttaa siihen että todennäköisesti Irlannissa ei hiihdetä ja luistella ja niinpoispäin ja on erilaisia kansallisurheiluja joitten painotus voi olla erilainen kun kun Suomessa.

-- Ja tietysti oppilaitten kielitaito oli myös se asia johon ajateltiin että saadaan vähä sellaista lisämotivaatiota. --

Joissakin projekteissa ei ole aluksi määritelty konkreettisia tavoitteita lainkaan, vaan projekti on kehittynyt ajan myötä johonkin suuntaan. Voidaan kyseenalaistaa, miksi projektia on ylipäänsä ryhdytty tekemään, ja mitä hyötyä projektista on ollut oppilaille, jos tavoitteita ei ole alussa mietitty lainkaan. Koska projekti on osa peruskoulun opetussuunnitelmaa, ja sille on määritelty kasvatukselliset tavoitteet, ei projekti saa jäädä vain pinnalliseksi ”ylimääräiseksi kivaksi”.

En oikein tiennyt, mitä mä oisin odottanut. Että mun ennako-odotukset oli kai sellaiset, että meillä olis kivaa. Se on mun yleinen ennako-odotukseni aina. Että tästä tulee meille jotain ylimääräistä kivaa. Ja se kyllä piti paikkansa.

Alla olevassa esimerkissä on esitetty konkreettisesti, miten projektin toteutuksessa voidaan yhdistää tiedolliset tavoitteet kansainvälisyyskasvatukseen tavoitteisiin. Projektin toteutuksessa on lähdetty liikkeelle tietystä konkreettisesta aihekokonaisuudesta, joka on pitänyt sisällään sekä aiheeseen liittyvät tavoitteet, että kansainvälisyyskasvatukseen tavoitteet. Käytännön toiminnan avulla on pyritty kasvattamaan oppilaita suvaitsevaisuuteen ja toisten ymmärtämiseen.

Alkuperäinen tavoite oli olympia-aatteen ymmärtäminen, että urheilun keinoin ymmärretään kansainvälisen yhteistyön ja ystäväyden merkitys ja et opittas -- se sielun ja ruumiin ja tiedon tasapaino ja harmonia, ja sen merkitys. Että ei korostettais yhtä aluetta liikaa. Mutta varsinainen tavoite oli mun mielestä

suvaitsevaisuuden ja keskinäisen ymmärtämisen lisääminen kansojen välillä, siltojen rakentaminen, joita ei normaalisti pysty rakentaa. Ku kuitenkin ne tärkeimmät sillat syntyvät yksilöitten välille, kun tehdään yhdessä asioita ja ystäväystytään. Niin silloin saahaan linkki toisen arkeen.

Eräs haastateltava on tuonut esiin tavoitteissa projektin tärkeyden opettajille itselleen. Ennako-odotuksia kysyttäessä kaikki haastateltavat mainitsivat opettajan matkalle pääsyn yhtenä tärkeänä motiivina.

-- Ja tietysti myös se et saatais opettajille myös tällästä lisäarvoa siihen omaan työhön ja ehkä virikkeitä että miten jossain muualla joku homma tehdään.

7.5 Kuinka projektia suunnitellaan?

Sen jälkeen, kun projektin idea ja visio on luotu, opettajat matkustavat projektikokouksiin, joissa aihetta ja sisältöä suunnitellaan yhdessä muiden projektin opettajien kanssa.

Me kaikki käytiin yhden kerran Comenius-vierailuilla, joissa aina suunniteltiin se, mitä yhdessä tehdään, seuraavan lukuvuoden asiat. Meillä ei ollut mitään tiettyä sektoria, vaan ne oli ihan että tiiminä suunniteltiin, että miltä tällänen kuulostaa, ja päivitettiin ne mihinkä päivään mennessä tehdään ne ja lähetetään kaikille niille kouluille se materiaali ja mitä oppilaat tekee ja tuottaa ja kuinka niitä käsitellään.

Kun projekteissa työskentelee yhdessä monta koulua, opettajat katsovat tärkeäksi sen, että suunnitteluvaiheessa yksi koulu tai koordinaattori tekee suunnitelmarunon, mikä helpottaa yhteistyötä.

-- Otin selvää muista kouluista jotka on ollu comenius-jutuissa ja sain sellasen käsityksen, että -- kannattaas koordinaattorilla olla ohjelmarunko sille kolmelle vuodelle, jolloin sen ympärille olis helpompi lisätä niitä juttuja kuin se, että lähetään täysin tyhjältä pöydältä keksimään, koska se saattaa rönsyillä. -- On monenlaisia ihmisiä monesta eri kulttuurista, osan kielitaito ei oo niin hyvä, että pysyys aina mukana ja osan aikakäsitys on vähä erilaanen ku meillä suomalaasilla, niin sen takia oli kyllä tosi hyvä että se oli suunniteltu loppuun asti sillä lailla, että se pääpiirteissään niin toteutui. -- Ensimmäisellä valmistelevalle vierailulla mulla oli tälle porukalle runko valmiiksi ja sitä sitte vaan justeerattiin ja tarkennettiin. Aina ku käytiin vierailulla niin se tärkein asia oli,

että seuraava jakso saadaan sovittua, että mitä tehdään ja kuinka tehdään.

Ja se suunnittelu oli käytännössä se, että englantilaiset oli tehny sen aika pitkälle sen pohjan, ja me sitten vähä lisäiltiin tai poistettiin, muttei nyt oikeastaan tarvinnu mitään.

Kyselylomakkeessa kysyttiin oppilaiden osuutta suunnitteluun. Ainoastaan 10 % opettajista vastasi olevansa samaa mieltä väitteestä ”Oppilaat suunnittelivat projektia.” Haastateltavien projekteissa oppilaat eivät osallistuneet suunnitteluun muuta kuin käytännön toteutusvaiheessa.

Ei oppilaat ollu mukana suunnittelussa. Että sitten kun niitä töitä tehtiin, niin sitten toki. Mutta ei siinä varsinaisessa sen hankkeen aiheen ympärillä. Että ei siinä ihan etukäteissuunnittelussa, ihan silloin kun haetaan jotakin.

No, varsinaisesti ihan siinä suunnittelussa ei ollu, koska sehän täytyy suunnitella ja anoa ennen kun mitään tämmöstä Comenius-päätöstä on olemassakaan. Pitää olla jo ihan viralliset anomukset. Kyllä se opettajalle meni siihen ihan sen sisällön suunnitteluun ja tavoitteiden suunnitteluun. Sitten kun saatiin päätös että tää on hyväksytty Comenius-projekti ja että sitä rahoitetaan, niin sitten sitä ruvettiin, että ketkä meidän koulusta ois siihen jollakin tavalla halukkaita osallistumaan luokkien kanssa ja mikä minkin luokkasteen asioihin sopis. Ja tavallaan sitten se että mitä minkin luokka omalla ajallaan tai omassa luokassaan tekee, niin se on sitten ihan oppilasideointia, että mitä me voitais tämmöseen aiheeseen tehdä, millä tavalla lähestyä toisia kouluja.

Erään haastateltavan mukaan oppilaat alkoivat tuoda omia ehdotuksiaan ja ideoitaan esiin innostuessaan projektin tekemisestä. Projektissa ei kuitenkaan annettu oppilaille mahdollisuutta olla alusta asti mukana suunnittelemassa sitä.

No ei ne oppilaat oikeastaan sillä lailla osallistuneet, että siinäkään ei ehkä osattu sitä lasten näkökulmaa niin käyttää että kyllä aika tavalla se aikuisjohtoisesti lähti liikkeelle. Mutta kyllähän sen projektin kuluessa tuli näitä tämmösiä, että mehän voitais tehdä niin ja niin. Alkoi tulla niitä spontaaneja ehdotuksia ja lapset valtavasti, niillä oli suuret odotukset esimerkiksi kirjeenvaihtoon, ja ne tosi mielellään kirjoittivat ja olivat tärkeitä niistä kirjeenvaihtoystävistään.

Eräs opettajista näki mahdottomana sen, että lapset otettaisiin mukaan projektin suunnitteluun. Hän piti syynä lasten nuorta ikää ja sitä, että mukana on paljon lapsia eri maista.

-- Suunnittelussa ei niinkään, että kyllä se oli meidän opettajien ja niitten projektikokousten teemana oli se suunnittelu, että ei me oppilailta oikeastansa kysytty sitä, että mitä ne haluavat, koska se menis niin monimutkaiseksi, jos irlantilaiset partnerit kysyis heidän oppilailtaan ja sardinialaiset heidän, niin ei, siitä tulee niin suuri sekamelska, että mä uskon, että se ei ois toiminu. Että ainakin näin alakoulussa, missä lapset on kuitenkin aika nuoria vielä, niin ei siinä ehkä, ajattelen, että se voi seata sitä vaan liikaa. Että hyvin tämmösiä, että tietysti ne aktiviteetit oli tämmösiä, että lapsilla oli tekemistä.

7.6 Projektin toteutus

7.6.1 Miten projekti toimii osana koulun opetusta?

Integrointi

Koska kyse on peruskoulun tavoitteellisesta toiminnasta, on projekti pystyttävä liittämään osaksi opetussuunnitelmaa. Kansainvälisyyskasvatus on vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksi aihekokonaisuuksista. Jokainen koulu määrittelee kuitenkin itse tarkemmin oman opetussuunnitelmansa sisällön.

Se merkittiin vaan meidän koulun tähän vuosisuunnitelmaan, että meidän koulun OPS:ssa on tästä kansainvälisyydestä kappale ihan näine yleisine tavoitteineen, että ne istahti sillä tavalla yks yhteen, koska näiden projektien tarkoitus on tietysti lisätä tätä kansainvälistä yhteisymmärrystä ja vieraan kulttuurin tuntemusta.

Väitteeseen ”Koulumme opetussuunnitelmassa kansainvälisyys on yhtenä osa-alueena” 65 % vastasi olevansa samaa mieltä. Kaikilla haastateltavien kouluilla kansainvälisyyskasvatusta ei ole mainittu koulun opetussuunnitelmassa, vaan projekti on liitetty aiheen perusteella johonkin muuhun opetussuunnitelman osa-alueeseen.

Kansainvälisyyskasvatus ei ole koulun opetussuunnitelmassa. Meillä on toinen OPS:n osa-alue ilmaisukasvatus eri muodoissa. Tavallaan se osa siitä koulun OPS:a tuki tätä meidän projektia, koska tässä oli juuri tää taidepuoli aika voimakkaasti läsnä.

Comenius-projektien ideana on, että ne liitettäisiin osaksi lasten normaalia koulutyötä ja integroitaisiin eri oppiaineisiin. Väitteeseen ”Projekti oli irrallinen

muusta luokan opetuksesta” 84 % vastasi kielteisesti (”eri mieltä”, jokseenkin eri mieltä”), joten suurimmassa osassa tutkimukseen osallistuvista kouluista projektin integrointi osaksi normaalia koulutyötä on onnistunut.

Projekti integroitiin kaikkiin muihin paitsi matematiikkaan. Kyllä todella paljon se kulki tässä rinnalla. Sitä pysty viemään todella mukavasti.

Meillä tehtiin kahessa luokassa kysely, ja käytettiin tilastollisia kuvaamismenetelmiä samalla kun opiskeltiin matematiikkaa, opeteltiin tekemään näitä kuvauksia. Aina yritettiin mahdollisimman tarkkaan saaha tämä kiinteesti oppiaineiden opetukseen. Mikä mihinkin, ja aina tärkeinä tekijöinä oli kielenopettajat.

Projekteja ei ole aina integroitu normaaliin opetukseen, vaan niitä on tehty muun koulutyön lisäksi. Siitä johtuen opettajat ovat nähneet projektin tuovan lisätyötä ja vaivaa, sekä kuluttavan myös heidän vapaa-aikaansa. Opettajista kolme prosenttia on tehnyt projektinsa kokonaan työajan puitteissa. Kuitenkin vain 25 % vastanneista (”jokseenkin samaa mieltä”) pitää projektin työmäärää liiallisena opettajalle. Eräs haastateltava ei näe integroinnin tarvetta kaikkiin oppiaineisiin välttämättömänä, vaan projekti on toteutettu liittäen se niihin aineisiin, joissa se on ollut tarkoituksenmukaista.

-- Se että kun se oli vaan niinkun yks tapahtuma koulussa, että me ei lähdetty siitä, että nyt kun me ollaan Comenius-hankkees mukana niin sitä on joka päivä ja matematiikan jutut unohdetaan sen takia.

Aiheen soveltuminen

Opettajista 84 % (”samaa mieltä”, ”jokseenkin samaa mieltä”) oli sitä mieltä, että projektin aihe kiinnosti oppilaita. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että projekti on tarpeeksi lähellä koulun normaalia arkea. Aiheen pitää liittyä lasten arkipäivän elämään, jolloin lapset ovat motivoituneita.

Aihepiirin pitäisi tuntua omalta, ettei sen toteuttaminen olisi liian vaikeaa. Jos esim. aihepiirimme olisi liittynyt johonkin sellaiseen, mitä emme normaalisti pysty koulussamme toteuttamaan, tuskin olisimme lähteneet mukaan. Ylimääräistä työtä ei tarvinnut tässä projektissamme liikaa tehdä, vaan se saatiin sulavasti nivottua koulun arkeen.

Aihetta mietittäessä eräs haastateltava on pitänyt hankalana sitä, miten aiheen toteutuksen saisi sovellettua lapsille sopivaksi. Lapsilta ei tässä vaiheessa kuitenkaan kysytty heidän näkemystään. Aihe keksittiin varta vasten tätä projektia varten, eikä se siten suoranaisesti lähtenyt oppilaiden tarpeesta.

Aihesisältö keskittyi kunkin maan kulttuuriin. Se lähti sillä tavalla vaivalloisesti liikkeelle, että mitä on se kulttuuri jota pystyy toisille välittämään, että joka on helppo lasten kanssa tehdä ja on helppo tuottaa ja kun kuitenkin on kyse ala-asteen oppilaista, jotka eivät vielä osaa englantia kirjoittaa itse niin sujuvasti. Siinä tuli ala-asteella ensinnäkin nämä kielivaikeudet siinä.

Haastateltavien mielestä projektin integrointi on ollut helppoa, koska aihepiiri on ollut riittävän väljä. Projektin kuluessa aiheen käsittely on voinut muuttua alkuperäisestä suunnitelmasta monipuolisemmaksi ja kehittyä koulun tarpeiden mukaan.

-- Se oli kolme vuotta. Ja vois sanoa, että se syveni ja laajeni -- Se alkuperäinen idea oli lähinnä satujen vaihto ja niitten esittäminen kirjana ja videoina -- Mutta vaikka se alkoi tästä kirjallisesta näkökulmasta, niin projektin kuluessa kulttuuri laajeni myös musiikkiin päin -- Se kulttuuri alkoi tulla hyvin monenlaisena esille.

Aihe on lähtenyt joissakin projekteissa kaikille yhteisistä aineksista, jolloin maissa on tehty samat asiat, mutta ne on toteutettu esimerkiksi eri kielillä.

Siinä tehtiin yks juttu vielä, että jonkun lapsen normaali arkielämästä tehtiin video. Valittiin yks tokaluokkalainen tyttö, jonka kotona videoitiin, se koko päivän juttu, et mitä se tekee kun se herää aamulla jne. Jokaisessa maassa sitten vaihdettiin niitä videoita. – Luokat, jotka on ollu siinä mukana, on kattonu ne videot läpi. Ja yks yhteinen laulukin tehtiin, johon jokaisessa maassa oli yhteinen sävel, ja sitten jokaisessa maassa tehtiin siihen omat sanat. Se oli semmonen koululaulu.

Ei niitä (oppilaita) kauheesti tarvinnu motivoida, se oli aina tärkeitä, että joka kerta kun koululle tuli vieraita, tai joka kerta kun tehtiin jotakin, niin aina kerrottiin se, että tää liittyy tähän meidän projektiin, me ollaan tätä tekemässä yhdessä, ja samaan aikaan tekee ne muutkin lapset siellä Euroopassa tätä samaa juttua. Ja se oli semmonen jolla pidettiin kaikki osallisina siinä.

Opettajista 94 % mielestä projektit soveltuvat alakouluikäisille oppilaille ja vain kaksi prosenttia katsoo, että kansainvälinen projekti ei sovellu alkuopetukseen. Aihepiirin väljyys on mahdollistanut sen, että projektin soveltaminen eri-ikäisille

oppilaille on ollut mahdollista. Projekteja on toteutettu joko siten, että mukana on kaikki oppilaat iästä riippumatta, tai siten, että se on rajattu vain tietylle ikäryhmälle, jolloin joka maassa mukana ovat olleet samanikäiset lapset.

Siinä oli niin laaja se kirjo mitä siinä koko jutussa oli, että enemmän tuottamista tietysti isommilla, että tämmöistä elämyksellistä sitten pienemmille. Että soveltui ihan hyvin. Tuo aihepiiri oli niin vapaa, väljä ja antoi mahdollisuuksia toimia ihan lasten iän mukaan.

-- Oli hyvä, et me sovittiin, että siinä on ne tietyn ikäiset, jolloin pystyttiin vertaamaan muitten maitten vastaavanikäisten liikuntaa. Jos siinä olis saanu valita jokainen koulu sen ikäluokan ketkä on mukana, niin se ei ehkä olis antanu täyttä kuvaa näille oppilaille siitä, minkälaista liikuntaa harrastetaan Irlannin viitoskutosella, jos sielä onki jotku alkuopetuksen oppilaat taapertamas.

Kyselyn väitteet ”Projekti sopi tämän ikäisille oppilaille” ja ”Aihe kiinnosti oppilaita” korreloivat keskenään ($r = .566$). Tämän perusteella voidaan katsoa, että projektin suunnittelussa täytyy ottaa huomioon oppilaiden oma mielenkiinto aiheeseen ja heidän ikänsä.

Opetusmenetelmät

Haastateltavien projekteissa käytetyt työtavat vaihtelevat opettajajohtoisista oppilaslähtöisiin ryhmätöihin. Vaikka kaikki opettajat korostavatkin työtavoissa oppilaiden aktiivisuuden merkitystä, oppilaiden osallisuus projektien toteutukseen kuitenkin vaihteli. Vastaajista 76 % on käyttänyt projektissa yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä (39 % ”jokseenkin samaa mieltä”, 37 % ”samaa mieltä”) ja 80 %:ssa projekteista oppilaat ovat tehneet ryhmätöitä. Opettajista 65 % katsoi, että oppilaiden ryhmätyötaidot kehittyivät projektin myötä.

-- Ne tavoitteet on kuitenkin mitä EU ja Cimokin on asettanu, niin nehän on vaan tätä Eurooppalaisen ymmärryksen levittämistä ja laajentamista, kansainvälisten kontaktien avulla. Että ne tulee hyvin silloin kun siinä on paljon tekemistä.

Eriolaiset yhteistoiminnallisen oppimisen muodot, kuten pienryhmätyöskentely, ovat osa Comenius-projektien tavoitteita. Haastateltavien esimerkkiprojekteissa on hyödynnetty pienen työyhteisön mahdollisuuksia toiminnan toteuttamisessa siten, että eri-ikäiset oppilaat työskentelevät yhdessä.

-- Silloin kun projekti oli menossa, meillä oli pajatoimintaa -- joka pystyttiin sisällyttämään näihin EU-projekteihin. Kerran viikossa pari kolme tuntia kerrallaan pajatyöskentelyä, jossa koulun lapset oli jaettu ryhmiin 1-6, sillai hajotettu, että oli eri-ikäisiä lapsia samassa ryhmässä. Pajakerroissa pystyttiin esimerkiksi näitä satuja tekemään niin, että saattoi olla joku ekaluokkalainen, joka ei vielä osannut kirjoittaa, niin viides- tai kuudesluokkalainen kirjoitti sen sadun muistiin. Tässä on käytetty koulun sisäistä, näitä mahdollisuuksia mitä tää pieni koulu on antanu eri-ikäisten yhteistyöhön. -- Käytettiin hyödyks lasten eri-ikäisyyttä, että kaikkein pienimmätkin pärjäsivät tosi hyvin, kun niillä oli isommat apuna.

Saimme isommat tekemään juttuja englanniksi kirjoittaen ja pienimmät osallistumaan piirtäen, eli projekti oli todella koko koulun juttu ja aihepiiri kuitenkin lähellä lapsia.

Projektin voi myös toteuttaa opettajajohtoisesti, jolloin oppilaat toteuttavat opettajan valmiiksi antamia ohjeita ja työskentelevät lähinnä itsenäisesti.

No kyllähän se aikalailla oli sitä että me annettiin ohjeet, esimerkiksi piti suunnitella lehden kansi, lehden nimikilpailu oli, sitte oli näitä ihan tavallisia kirjoituksia aiheesta --

7.6.3 Kuka projektia johtaa?

Koordinaattorin toiminta on nähty erityisen merkityksellisenä projektin onnistumisen kannalta. Projektin johtajalta edellytetään vastuunottoa johtamisesta ja hallinnoinnista. Positiivisesti projekteihin vaikuttaneita tekijöitä ovat mm. koordinaattorin täsmällisyys, hyvä englanninkielen taito ja päätöksentekokyky.

Hän teki hakemukset englanniksi hyvin tarkasti ja tunnollisesti ja piti huolen palautuspäivämääristä, joten hakemusten teko Suomeen oli helppoa.

Koordinaattorin rooli oli tavallaan vetää yhteen ja toimia niitten projektikokousten vetäjänä ja puheenjohtajana ja tehdä tietysti lopullisen päätöksen että mitä tehdään ja jos ei oo yhtenäistä näkemystä syntyny. -- kunhan se vaan hoitaa hyvin omat tehtävänsä, niin se riittää. Ja se riitti ihan hyvin.

-- Ne yhteisesti sovitut asiat joita tehtiin aina kussakin jaksos, aina niitten vierailujen välillä. Jos joltain rupes viipymään esimerkiksi materiaali tai jonku videoa ei oltu saatu niin mun tehtävä tietysti koordinaattorina oli patistaa niitä että nyt tarvittais.

Projekteissa on ollut erilaisia johtamiseen liittyviä ongelmia. Johtohenkilö on voinut vaihtua kesken projektin esimerkiksi toisten partnerien pyytämänä, koska johtajan osaamisesta on ollut epäselvyyksiä.

*-- Sielä koululla ei ollu englanninkielen taitosia ihmisiä lainkaan--,
Ja sen takia heillä tuli hankaluuksia siinä koordinaattoroimisessa,
kun -- he eivät pystyneet ottamaan päävastuuta näistä kokouksista
ja yhteydenpidosta. -- Koordinaattoriksi oikeestaan jouduin, kun
ne muut ihmiset pyysi, et voitasko me ottaa koordinaattorivastuu
seuraavana vuonna, kun kuitenkin ollaan aina järjestelemässä
niitä asioita sielä ja sit se tieto kulki meidän kautta nopeemmin.*

Eräs haastateltava ei tiedä, kuka heidän projektissaan on toiminut koordinaattorina. Voidaan pohtia, mikä rooli koordinaattorilla on alun perin ollut kyseisessä projektissa ja miten se on vaikuttanut projektin onnistumiseen.

*-- Koitin miettiä sitä, että oliko se nyt se Ranska vai Puola. Että
oliko se just se Ranska. Taisin niihin papereihin kirjoittaa, että
Puola. Mutta jotenkin musta rupes tuntuun, että se ois kuitenkin
ollut sieltä Ranskasta se koordinaattori. Koska jotenkin silloin
ymmärtäis paremmin sen, että minkä takia se Ranska tahtoi meitä
niin pomottaa aina välillä. Se saattoi olla, että se oli siinä
semmosessa johtoasemassa.*

Johtaminen on koettu onnistuneena, jos projektikoulut toimivat tasa-arvoisessa yhteistyössä keskenään niin, ettei kenenkään työ määrä kuormitu liikaa.

*Se on tiimityötä, että projektin johtaminen ei sinänsä oo niin, siinä
on jonkin verran enemmän byrokratiaa, siis anomusbyrokratiaa ja
joka vuoden jälkeen pitää tehdä tietyt palautteet ja raportit -- Jos
on kolmivuotinen projekti, niin joka vuodeksi täytyy aina anoa se
uudestaan ja sitä työtä koordinaattorilla on enemmän. Jokainen
partnerikoulukin joutuu sitä byrokratiaa tekemään, että ei se kaikki
oo koordinaattorilla.*

Aiempi kokemus johtamisen ja hallinnon alalta on helpottanut projektin johtamista.

*Mä oon ollu urheilujärjestössä, niin oli sellanen taloussuunnittelu
sieltä tuttua asiaa, ja sit tuo budjetin seuranta ja sen raportointi, et
sillai tää oli kuitenkin minusta ihan kohtuullisen helppo työ siinä
sivussa.*

Koulun sisäinen johtaminen on ollut yksi projektin onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Rehtorin tuki projektille nousi olennaisena esiin kyselyn avoimissa vastauksissa.

Mua tietysti kiinnostaa se kovasti, ja mä oon kattonu sen velvollisuudeksenikin, koska nuo projektit onnistuu kuitenkin aina paremmin, jos siinä on koulun johto mukana.

Opettajat tuola ulkomaisissa kouluissa, kun sielä ei ollu rehtori mukana, niin ne ei oikein uskaltanu päättää mitää sen projektin aikana, että heidän pitää kysyä rehtorilta. Sen pitää hyväksyä tämä.

7.6.3 Ketä projektissa on mukana?

Projektissa oli mukana meidän koulun kokoisia kouluja, ja sitte oli paljon pienempiä kouluja, ja suurempiakin kouluja. Ei sillä näkyne olevan suurtakaan merkitystä. Että pienissäkin kouluissa pystyttiin tekemään samanlaisia juttuja ja sielä sai samalla tavalla kaikki osallistumaan. Tietysti mitä suurempi koulu on, sitä enemmän se vaatii organisaatiolta, että et saapi kaikki osallisiksi siitä. Mutta ei mahotonta sekää oo, että kyl musta aika hienosti toimi kaikissa koulumuodoissa ja erikokoisissa kouluissa.

Projektit voivat olla koko koulun yhteisiä, joissa koko henkilökunta opettajista siivoojiin on jollakin tavalla mukana tekemässä projektia. Toisaalta projektia voi olla tekemässä vain esimerkiksi muutama opettaja luokkansa kanssa. Jotkut opettajista näkevät, että pienillä kouluilla projektiin on helpompi saada koko työyhteisö mukaan.

Täällä se oli meillä kokonaisvaltainen projekti, joka kosketti meitä kaikkia. Pienimmästä vanhimpaan, opettajaan ja siivoojaan, niinkun mä sanoin, että tää siivooja vei niitä opettajia rekiretkelle.

Meillä oli hyvä pitää, kun meillä oli niin pieni koulu. Et Unkarissa, kun sielä oli varmaan neljä viissataa oppilasta, niin se oli kuitenkin aika pieni porukka, mikä oli siihen ees yhtään perehtyny, vaikka kaikki siitä ilmeisesti ainakin englannin tunnilla jonkin verran puhui, mutta kuitenkin. Se ei ollu koko koulun juttu, toisin kuin meillä oli.

Ihannetilanne ois se, että ois koulu, jossa on opettajia vaikkapa viisi, ja oppilaita 80, ja ne on kaikki siinä mukana. Se on koko koulun juttu ja siinä on silloin siivoojat ja keittolan täti mukana ja vanhemmat ja vahtimestarit ja kaikki. Mut isossa koulussa se ei oo mahdollista. Isossa koulussa se menee vaan niin, että kun täällä on meneillään erilaisia juttuja, ja kaikki ei läheskään kosketa kaikkea, niin tää on yks osa siitä. Sanotaan nyt ¼ meidän koulussa on siinä mukana.

Eräs ison koulun edustaja kertoi onnistuneesti toteutetusta projektista, jossa koko koulu on ollut mukana. Koulun henkilökunta ja oppilaat on alusta asti sitoutettu projektiin.

Meitä oli koko koulu --, meillä oli iso projektiryhmä, jossa oli kuus opettajaa, rehtori, ja mä toimin vaan koordinaattorina siinä, ja sit toisesta vuodesta alkaen myös koko projektin koordinaattorina. Se juttu oli alunalkaen ajateltu niin, että kaikki osallistuu siihen, et koko koulu oli, tai kaikkien kans oli juteltu siitä, että jokainen lähtee siihen mukaan ja kaikis tapahtumis on kaikki oppilaat ja opettajat mukana. Koko henkilökunta oli valjastettu siihen, näihin tapahtumiin. Sielä emännät piti kans omia pajojaan sielä mukana.

Kaikkein tärkein projektin onnistumista edistävä tekijä liittyy opettajien hyvään yhteistyöhön. Projektin toimivuuden kannalta opettajat korostivat yhteistyön merkitystä sekä oman koulun sisällä että kansainvälisessä projektitiimissä.

En minä tiedä, ei kai se nyt niin kauhean vaikeeta ollu. Kaikki on sujunu ihan, siinä on hyviä yhteistyökykyisiä ihmisiä toimimassa yhdessä, niin ei se nyt niin vaikeaa ole. Byrokraatiaankin tottuu ja huomaa, että millä tasolla sitä kannattaa tehdä.(koordinaattori)

Niihin tietenkä lähtee mukaan semmosia, jotka haluaa tehdä semmosta työtä, että sillä tavalla niitten kans, semmosessa ryhmässä on helppo toimia, koska kaikki haluaa siinä ryhmässä toimia. Siinä ei tuu semmosia, että ois pakotettu tai velvoitettu menemään. Sielä on reilua porukkaa ja se on todella mukavaa hommaa. (koordinaattori)

Siinähan se meni pienessä työyhteisössä yhteistuumin, joten en kokenut sillä tavalla johtavani projektia. (luokanopettaja)

Opettajat painottivat koulun sisäisen viestinnän ja avoimuuden tärkeyttä, jolloin koko henkilökunta on tietoinen projektin vaiheista.

Mun mielestä on hirveen tärkeetä se, et se yhteisö on koko ajan ajan tasalla siitä mitä tehään ja -- ymmärtää, että kaikki on siinä jollain tavalla mukana, ettei siinä pääse semmosta kateutta syntymään siitä, että jotkut vaan matkustelee ympäri Eurooppaa. Et kaikkien täytyy saada jotakin siitä--.

Kyselylomakkeiden avoimista vastauksista käy ilmi, että joissakin projektikouluissa opettajien välinen tiimityö on ollut vähäistä. Tällöin yksi opettaja on kokenut projektin liian työläänä.

Opettajien innokkuus projektiin on nähty yhtenä tärkeimmistä onnistumista edistävästä tekijöistä. Muiden opettajien innottomuus voi vaikuttaa negatiivisesti projektin sujumiseen. Projektissa mukana olevan opettajan innostus ei välity muihin opettajiin mikäli opettaja ei ole sitoutettu projektiin alusta lähtien ja opettajat eivät koe projektia omakseen. Mitä aiemmin tekijät saadaan osallisiksi toimintaan ja heille jaetaan vastuuta, sitä parempaa on sitoutuminen.

Muu henkilökunta oli mukana ihan tyydyttävästi. -- He eivät kuitenkaan olleet niin innostuneita, kuin mä olisin toivonu. -- Ja se, että miten olisin saanu sen tartutettua heihin, sen innostuksen, niin en tiedä, että olisiko se edes ollut mahdollista -- Esimerkiks silloinen englannin opettaja ei ollu niin innostunu kuin olisin toivonu, lasten väliseen kirjeenvaihtoon ja tämmöseen. Sitten vaihtui englanninopettaja projektin aikana, ja seuraava englanninopettaja oli tosi innostunu taas. Että se vähä riippu näistä ihmisistä, että miten kukin sen koki. Mutta periaatteessa kyllä sanoisin, että kaikki oli kuitenkin mukana, koska tää on niin pieni yhteisö, niin tässä tulee kaikki väkisinkin vedettyä mukaan.

Eräs haastateltavista on kokenut, että heidän projektissaan opettajien taidot tiimityön toteuttamiseen eivät olleet riittävät. Hän itse toimi koko projektin koordinaattorina.

Jonkun täytyy olla niin sisällä siinä jutussa aina, että pystyy näkemään ne asioitten yhteydet ja kokoamaan sen kaiken yhteen, mitä on tapahtunu, mut se ei oo aina helppoa tiimissä tehdä. Tiimissä tarvitaan ihmisten erilaisia ajatuksia ja asioitten kehittelyä, mut sitten kun ruvetaan kokoamaan jotakin yhteen, niin kyl siinä pitää kaikkien ymmärtää, että missä muodossa sitä tehdään ja mikä on virallinen tapa tehdä niitä juttuja. Siihen ei meidän tiimissä resurssit riittäny -- kun kuitenkin lähtökohista oltiin niin eri tilanteissa siinä. Että se ei oo semmosta normaalia opettajan työtä.

Comenius 1-projekteissa yhtenä tavoitteena on yhteistyön lisääminen oppilaiden perheiden kanssa.

Laajeneehan se lasten kautta sinne perheisiin tää kansainvälisyysjuttu. Se on kuitenkin se tapa, millä asiat menee kaikkein parhaiten eteenpäin, että lapset vie ne mukanaan koteihin ja kotona jutellaan niistä asioista. Ja kodit ottaa yhteyttä vielä kouluunkin ja jutellaan vielä siitä sitten lisää --

Opettajista 47 % on sitä mieltä, että vanhemmat ovat olleet jollakin tavalla mukana projektissa. Asiasta eri mieltä on 19 %, jolloin voidaan olettaa, ettei vanhempia ole otettu näissä projekteissa mukaan lainkaan. Haastateltavien projekteissa vanhempien

mukana olo on vaihdellut. Yleisin tapa ottaa vanhempia mukaan on ollut heille projektista tiedottaminen. Tällöin heitä ei ole otettu projektin kuluessa käytännön toimintaan mukaan. Opettajista 31 % on jokseenkin samaa mieltä väitteestä ”Projektin lisäsi yhteistyötä vanhempien kanssa”. Tämä väite korreloi väitteen ”Vanhemmat olivat mukana projektissa” kanssa ($r = .580$), josta ilmenee, että jos vanhemmat otetaan mukaan projektiin, samalla kodin ja koulun välinen yhteistyö lisääntyy.

Vanhemmat ei ollu oikeestaan mitenkään muuten mukana, mutta ku että, kun hommaa alettiin, niin tiedotettiin, että tällänen homma on, että kun oppilaat puhuu kotona, että on tehty sitä ja sitä, niin se liittyy sillon tälläseen projektiin.

Joissakin projekteissa vanhempia on hyödynnetty projektien toteutuksessa siten, että he ovat osallistuneet koululla toimintaan tai majoittaneet projektin ulkomaalaisia vieraita.

Esimerkiksi meillä oli vanhempainiltoja---. Joskus kun oli lauantaityöpäivä, niin käytettiin koko päivä siihen, että kun vanhempia oli paljon koululla, niin tehtiin yhteisesti näitä projektitöitä.

Vanhempia oli mukana työpajoissa, varsinkin taideviikon työpajoissa ja kun oli nää vierailut, monet vanhemmat vapaaehtoisesti majoitti lapsia -- perheisiin ja opettajat majoitettiin -- mökkeihin. Kuitenkin se lasten ja aikuisten ohjelma välillä eriytyi siellä, niin oli silleen hieno juttu, että monissa perheissä he menivät vaan lasten jatkeena siellä mukana, että saivat osallistua siihen toimintaan, mitä se perhe muutenkin toimi siellä.

No ei sen kummemmin, mutta sitte ku näitä vieraita oli niin muutamat otti heitä kylään ja viihdyttivät ja pitivät kotonaan ja saunottivat ja muuta.

Kaikki vanhemmat eivät ole olleet innostuneita erään haastatellun opettajan ehdottamasta yhteistyömuodosta lisätä lasten liikkuvuutta.

-- Yritin tämmöistä (perhemajoitusta) ja vanhemmat oli, että ei ei. Ei tullut intoa, että meille tulis joku asumaan, ja meidän lapsi laitetas johonkin ihan outoon perheeseen vaikka Saksaan. Suomalaisilla ei taida olla oikein sellaiseen valmiutta. Poispilattuja!

Ainoastaan yhdessä haastatelluista projekteista on tehty yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, mikä on myös yksi Comenius 1-kouluhankkeiden kirjatuista tavoitteista.

-- (yhteistyössä oli mukana) jonkun verran oli urheiluseuroja-- Sanoisin että muis mais vielä kiinteämmin liittyy urheiluseurat ja vierailut iltapäivisin ja iltaisin niitten urheiluseurojen harjoituksis ja peleis. Näytti siltä, että urheiluseurat on sidottu kiinteämmin koulun toimintaan mones muus maas kun Suomes.—

7.6.4 Mitä haasteita projektien viestinnässä on?

Suurimpina ongelmina projekteissa opettajat pitivät tiedonkulkuun liittyviä hankaluuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi eri aikakäsitys, kielivaikeudet ja tietotekniikan puutteellisuus. Yhdessäkään haastateltavien projekteista ei ole tehty viestintäsuunnitelmaa, eli otettu etukäteen selvää siitä, millä tavoin tässä projektissa olevilla henkilöillä olisi mahdollisuus viestiä toisilleen.

-- Se tiedonkulku yleensäkin -- oli semmonen jossa tuli ongelmia.

Projektin onnistuminen on riippunut partnerien samanlaisesta suhtautumisesta täsmällisyyteen.

Hyvä kokemus kaiken kaikkiaan, koska kaikki partnerikoulut hoitivat omat osuutensa täsmällisesti ja sovitusti.

Monet haastateltavista tuovat esiin ongelmana sen, että eri maalaisilla on erilainen käsitys aikataulujen täsmällisyydestä. Opettajien kommentteista näkyy, että heillä on olemassa asenne tietyistä maista tulevia ihmisiä kohtaan. He ovat jo etukäteen muodostaneet käsityksen siitä, kuinka nuo opettajat tulevat toimimaan täsmällisyyteen liittyvissä asioissa. Opettajat näyttävät pitävän itsestäänselvänä sitä, että suomalaiset ovat täsmällisiä.

-- Se oli yks ongelma nimenomaan tää erilainen aikakäsitys. Että jos suomalainen ja vaikkapa irlantilainen sopii, että siihen ja siihen mennessä, niin se yleensä pitää, mutta sitte ku siihen lisätään esimerkiks italialaiset, niin se ei välttämättä enää pidäkää sitte.

-- Kyllä suomalaisten on aika helppo olla mukana, kun me kuitenkin tehdään se mitä me luvataan, ja toimitetaan siihen mennessä näitä

matskuja, mitä on sovittu. Et se on aina vähän sitä, vaikka ei nyt Etelä-Euroopasta ollu ku Sardiasta, ja se oli ihan, aika pohjoismainen tyyppi se, vaikka se paikallinen olikin, ettei mitään sellasta mañana-meininkiä siinä silti ollu. Mutta siitä huolimatta, on siinä eroja kuitenkin.

Opettajat tuovat esiin sen, että aikaan liittyvät ongelmat ovat tiedossa jo ennen projektiin lähtöä, mutta kukaan ei maininnut, että ongelmaa olisi yritetty etukäteen ratkaista jollain tavalla.

Tää päivämäärä ja tämmönen, et se mitä sovitaan, niin pidetäänkö siitä, niin siinä on se ainut ongelma. Et muuten se oli hyvin luontevaa se kaikki juttu. Mutta aina niitä piti hätyytellä että tuleeko teillä, ja lähettäkää nyt jo ja deadline lähestyy ja mitään ei vielä kuulu. Mut tuohan nyt on tunnettu ongelma ollu tietysti jo kauan aikaa. Tai erilaista mitä meillä on.

Englanti on yleisin projekteissa käytetty yhteistyökieli (83 %). Opettajista 17 % on vastannut projektissa käytetyn englannin lisäksi myös jotakin muuta kieltä, esimerkiksi saksaa. Kuitenkaan kaikkien osallistuvien maiden opettajien kielitaito ei ole ollut riittävä, ja tästä on aiheutunut ongelmia viestien perille saamisessa ja ymmärtämisessä.

Ja kaikki puheluitten saaminen perille, se oli hirveän vaikeaa, ja sitten kun oli joku vaikea kysymys, josta piti neuvotella, niin se että sai kolmelta maalta vastaukset ja sai kaikki ymmärtämään ensinnäkin, että mitä kysyttiin, niin sekin oli hirveen vaikeeta! Ranskan opettajien kielitaito, se oli todella pieni. Että vaikka vastaava henkilö oli sen koulun englanninopettaja, niin se oli hyvin vaatimatonta se hänen puheensa. Ja muilla vielä vähemmän.

Tietotekniikan puutteellisuus muissa maissa on ollut yksi viestintää vaikeuttavista tekijöistä.

Juuri tää toimivuus, vaikka meillä on kaikki mahdolliset välineet, niin se yhteydenpito on yllättävän vaikeaa. Jos ajattelen sitä ranskalaista koulua, niin niillä ei ollut yhtään tietokonetta, joka olis ollu internetissä. Kun me oltiin sielä vierailulla, niin me menttiin yhden opettajan kotiin, jossa oli tällä työllä oma henkilökohtainen tietokone ja siitä me katottiin näitä koulun sivuja.

Opettajat katsoivat, että suomalaisilla on muihin Euroopan maihin nähden huomattavasti paremmat edellytykset tietotekniikan käytössä. Monet opettajista

pitivät suomalaista sähköistä viestintätapaa erinomaisena mallina, ja muiden maiden tavat nähtiin epäkäytännöllisinä.

Pyrittiin opettaa ihmisille, miten sitä nettiä käytetään ja miten sähköpostia käytetään, että kun varsinkin tuolla itäpuolen maissa oltiin hyvin kaukana siitä tasosta, mitä täällä Suomessa ollaan, että siellä lähetettiin kirjeitä vaan ja sit ootettiin pari kuukautta että sieltä tulee vastaus. Se ei oikein semmonen yhteistyö toimi isommissa projekteissa.

Haastatteluista käy ilmi, että partnerien väliltä puuttui usein avoin keskustelu epäselvyyksistä ja niistä asioista, jotka todellisuudessa aiheuttavat ongelmia. Tällöin stereotypiat korostuvat ja viestinnän ongelmia ei saada ratkaistuksi.

-- Oli kyllä hirveitä ymmärtämisvaikeuksia aina välillä. Että tuntui, että hohhojaa, että mitähän noi ajaa takaa, ja mitähän ne nyt tarkoittaa, ja tarkottaakohan ne nyt samaa kuin me tarkotetaan. Ja sitten se, että oli hyvin paljon asenne-eroja, että esimerkiksi ranskalaisille oli aina hirveän tärkeää tehdä tosi tarkka aikataulu - - Mä muistan kun siellä (projektikokouksessa) oltiin ja kun me sen enkunopen kanssa katottiin toisiamme pitkään, että taas noi ranskalaiset tekee noita aikataulujansa. Ja sitten eräs opettajista sanoi: ”Antaa niitten tehdä.” Se oli musta jotenkin niin hyvä. Koska kuitenkin todellisuudessa kävi niin, että Ranska aina oli myöhässä kaikesta, se ei koskaan toteuttanut mitään niin kun sovittiin, mutta se niitten ajattelu oli se, että aikataulu piti olla hieno. Siinä tuli jotenkin nää kansalliset painotukset ja tää tyyli, että miten toimitaan. Ja se, että ranskalaiset oli vähän semmosia pomottajia. Että ne tahtoi kamalasti pomottaa meitä muita, että näin tehdään ja ymmärtäkää nyt näin tehdään. Ja sitten kumminkin ne saattoi jättää kaiken tekemättä --

7.6.5 Mitä voimavaroja projektiin tarvitaan?

Projektien toteutuksessa olennaisimpia resursseja ovat aika ja raha. Määrällisen aineiston perusteella EU-tuki ei ole riittänyt kattamaan projektin kustannuksia kokonaan. Opettajista 63 % on vastannut positiivisesti väitteeseen ”Projektiin käytettiin koulun omia varoja EU-tuen lisäksi”. Suurimmat projektia vaikeuttavat tekijät ovat byrokratian monimutkaisuus ja rahoituksen riittämättömyys. Haastateltavien opettajien suhtautuminen EU-tuen riittävyteen riippuu siitä, onko projektille saatu lisärahoitusta esimerkiksi koulun omista varoista tai kunnalta.

Tämän perusteella voidaan sanoa, että projektien onnistuminen edellyttää tiivistä ja toimivaa yhteistyötä sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

Kyllä se riitti oikein hyvin, että musta se oli aika hyvä tuki, tietenkin koulu joutui jonkin verran panostaa itte, mutta joka tapauksessahan tän tapaisiin toimintoihin,-- semmoselle aikavälille koulu ois joutunu aika paljon panostaa. Että silleen riitti oikein hienosti nuo varat. Kaikki saatiin menemään, mutta ei jääny koskaan puuttumaan mitään. Kaikki saatiin tehtyä, mitä oltiin suunniteltu.

Kunnilta saatua rahallista tukea on käytetty mm. opettajien ja oppilaiden vierailuihin.

-- Kun se finaalikokous oli, ja siihen ne rahat ei riittäny, ja meiltä meni sinne neljä opettajaa, kun meillä oli kahdeksan opettajaa mukana siinä, ja lähtökohta oli, että kaikki käy ainakin kerran ja se kieltenopettaja käy kaikissa. Ja neljän henkilön maksaminen sinne Sardiniaan, siihen se raha ei riittäny. Saatiin kaupungilta koulutoimelta projektirahaa, joka kattoi ne, että opettajien ei tarvinnu omia rahoja käyttää siihen. Päivärahoja näistä ei makseta, mutta ettei tartte näihin jokapäiväisiin kuluihin, matkoihin ja asumiseen käyttää omaa rahaa.

Me saatiin siihen rahaa kaupungilta, opetustoimenjohtaja oli suopea ja antoi meille muistaakseni silloosta rahaa 10 000 markkaa ja, jonkun verran me käytettiin koulun rahaa myös, kun meillä 6 oppilasta lähti näihin Comenius-olympialaisiin Hollantiin.

Haastateltavat opettajat myönsivät, että he käyttivät Comenius-projekteihin myös omaa vapaa-aikaansa. Kuitenkaan he eivät nähneet tässä ongelmaa, koska kokivat myös saavansa jotain vastinetta ajan käytölle Opettajista vain kolme prosenttia on toteuttanut projektin kokonaan työajan puitteissa ja 36 % on sitä mieltä, että projektin työmäärä oli heille liian suuri. Yksi suurimmista projektin onnistumista vaikeuttavista tekijöistä on ollut ajanpuute.

Oon korostanu sitä, että jos lähtee siitä, että opettajan homma, rehtorin homma on sitä, et se rajoittuu siihen oppituntiin ja kouluun ja koulun hallintoon ja näin pois päin, eikä oo oikeen valmis tekemään lisätyötä, niin unohtakaa koko Comenius. Ei kannata lähteä, koska siitä tulee lisätyötä, mutta, se myös kyllä antaa sitte. Se mitä joudut tekemään sen eteen ylimääräistä, niin kyllä se antaa aivan varmasti sieltä sitte. Mutta se vaatii sellaista tietynlaista luonnetta, joka on valmis vähä näkemään vaivaa ja selvittämään ongelmia, et helpolla siitä ei välttämättä mitään saa.

7.6.6 Millä tavoin projekteissa tehdään yhteistyötä?

Comenius-projektien tarkoituksena on lisätä kansainvälistä yhteistyötä ja ihmisten liikkuvutta. Käytännössä EU-tuki mahdollistaa opettajien ja korkeintaan muutaman oppilaan liikkuvuuden. Määrällisestä aineistosta käy esiin, että oppilaat pääsevät vain harvoissa projekteissa ulkomaille. Opettajista 66 % on vastannut, että oppilaat eivät ole vierailleet ulkomailla projektin puitteissa ja opettajista 26 %:n mukaan heidän koulullaan on käynyt projektin aikana partnerikoulujen oppilaita. Oppilaat voivat tutustua toisiinsa esimerkiksi kirjeenvaihdon, sähköpostin tai videoneuvottelujen avulla. Eräs haastateltavista oli sitä mieltä, että oppilaiden liikkuvuus maiden välillä ei ole tarpeellista.

En näe tärkeänä, että noin pienet lapset matkustais johonki, koska se koskettaa niin vähää, että meilläkin oli joku 150–160 lasta siinä mukana kaiken kaikkiaan, niin on hankala vähän valita, että yks tai kaks tai kolme lähtee johonkin.-- Mun mielestä tänä päivänä kun on tuo tietotekniikka ja muu olemassa niin sanotaan vaikka videoneuvotteluja tai et joku lapsiluokka on toisessa päässä tuola noin jossakin ja meillä on oma luokka ja jos ne pystyis siinä jotakin, tai ainakin näkisivät toisensa ja toistensa luokkahuoneet, että miltä ne näyttää ja muuta tämmöstä. Mutta tää on ihan hyvä.

Samainen opettaja näki kuitenkin tärkeänä opettajien väliset vierailut partnerikouluissa aidon tutustumisen kannalta. Tätä tukee myös määrällinen aineisto, sillä 97 % opettajista on vierailut itse ulkomailla projektin puitteissa ja heidän koulullaan on vierailut partnerikoulujen opettajia (98 %).

-- Mutta niihin ihmisiin ei tutustu sillä tavalla oikeen hyvin, tai se on vasta sen jälkeen se kanssakäyminen on luontevaa, kun sielä on oltu sielä maassa, on viikko oltu yhdessä jossakin, niin ne tulee niin tutuiksi ne henkilöt.

Haastatteluissa kävi ilmi, että henkilökohtaiset kontaktit kuten kirjeenvaihtokaverit ovat olleet oppilaille tärkeitä, ja lähes kaikissa projekteissa oppilaat ovatkin olleet jollakin tavalla yhteydessä partnerikoulujen oppilaisiin (95 %).

-- Kontaktit, mun mielestä se ei tuu muuta kun sillä, että on kontakteja ulkomaille, enemmän ja enemmän. Kyl se rupeaa valtavasti kiinnostamaan. –

Lapsille oli hirveen tärkeä asia se, että ne koki aina olevansa niitten muitten maitten lasten kans yhtä aikaa tekemässä juttuja ja

lähettivät viestejä niille ja kirjottelivat kirjeitä ja vaihtoivat kuvia ja niin edelleen, niin kuitenkin se semmonen, et kun he tekivät konkreettisesti näitä asioita.

Haastateltavien käsityksissä näkyy ristiriita siinä, että he korostavat opettajien välisissä kontakteissa henkilökohtaisia tapaamisia, kun taas oppilaille riittää kontakti paperilla tai tietokoneella.

Kaikilla oppilailla ei ollu omaa kirjekaveria, koska ne vähän vaihteli. Saatto käydä niinki et joku ei saanu aina kirjettä ollenkaan. Osalla oli silleen, että sille tuli samalta, mutta oli semmosiaki, että jäi aina ilman, tai tuli joitaki nimettömiäkin kirjeitä, joita sitten jaettiin sille joka ilman jäi.

Mäki joskus näitä kirjeenvaihtokavereita täälä jakelin ja lopetin sen, kun aattelin ettei siitä mitää apua oo, ettei ne püittaa kumminkaa olla kovin pitkää aikaa. Mut sitte eräs oppilas kertoi, että sillä on vieläki joku espanjalainen kirjeenvaihtokaveri, jonka se aikanaan otti, 4.luokalla! Ja ovat harrastaneet toistensa kotona vierailuja ja niin pois päin, että vaikkei siitä tuloksia kauhiasti tulisi mutta kuitenkin jotaki siinä.

Haastatteluista voidaan päätellä, että suomalaisilla on yhä mielessään käsitys, jonka mukaan Eurooppa on jossain Suomen ulkopuolella, eikä Suomi ole osa sitä.

Eurooppa käveli sinne luokahuoneeseen ja koulun käytäville. Ja kun aina näis projektikokouksissa kun ihmiset tuli, niin totta kai sitte yrittivät jutella lasten kanssa mahdollisimman paljon, vaihtaa ajatuksia. Koska he olivat kuitenkin opetuksen ammattilaisia, et ihan samanlaisia lapsia on kaikkialla maailmassa. Ja sit lapset kokivat ittensä hirveen tärkeiksi sielä luokassa, kun heitä huomioitiin ja he saivat esitellä omia juttujaan ja myöskin sitä kielitaitoansa osoittaa.

7.7 Tulosten hyödyntäminen ja projektin arviointi

7.7.1 Tuotosten levitys

Yhtenä tavoitteena Comenius-projekteissa on saada projektille näkyvyyttä koulun ulkopuolella ja levittää tietoa projektista sekä sen tuloksista projektin ulkopuolisille tahoille. Haastateltujen opettajien projekteissa tuotoksia tai tietoa projektista on

levitetty ensisijaisesti vain projektin sisällä esimerkiksi koulussa pidettyjen näyttelyjen tai projektikoulujen välisten kansainvälisten kokousten avulla.

--Kun meillä oli kansainvälisyyskurssi täällä koululla, niin niitä on näkyvissä tuola käytävillä. -- Kaikkea tämmöstä materiaalia on, kieliluokassa on kaikista eniten mun luokan... tänne näitä on jäänyt jonkin verran... Niitä voidaan sitten katella...Ei me olla niitä jaettu sinänsä koulun ulkopuolelle.

Pääasiallisesti ne tapahtui koulussa aina nää esittelyjutut. Suurimmillaan tätä sitten esiteltiin Madridissa. --Espanjan opetusministeriö oli järjestänyt semmosen tapahtuman, jossa niitten projektien koordinaattorit joilla oli espanjalainen kumppani, kävivät siellä kertomassa semmosessa yhteistyöseminaarissa.-- Mut tietenkin ne oli kaikki Comenius-projekteja, joille esiteltiin.--

Tuotosten levittäminen projektin ulkopuolelle on ollut laadullisen aineiston perusteella vähäistä. Kanavia tiedottamiseen ovat olleet esim. paikallislehdet ja internetsivut. Määrällinen aineisto on ristiriidassa haastattelujen kanssa, sillä 70 % opettajista sanoo, että projektin tuotoksia on esitelty koulun ulkopuolella.

-- Silloin kun joitakin lehtijuttuja saatiin näistä silloin aikanaan, ja yliopiston kirjoituslehtiin, ja sitten jos on tarvittu, niin niitä on otettu esille. Taikka viitattu, että löytyy netistä -- .

-- Paikallinen lehdistö kiinnostui aina, et mitä ollaan tekemässä, -- lähinnä kerran viikossa ilmestyvät paikallislehdet otti juttuja. Toi maakuntalehti ei kiinnostunut jutuista. Vaikka tää meidän projekti oli yks suurimpia, mitä Suomessa tällä tasolla on ollu.

-- yks osa tätä projektia oli, että meillä ilmestyi yhteinen lehti -- se lähetettiin näihin osallistuviin maihin ja tietysti (paikkakunnalla) yritettiin levittää muihin kouluihin ja niin pois päin --

Haastateltavista kaksi opettajaa näki, että projektista oli positiivista hyötyä koulun ja kaupungin imagolle. Määrällisen aineiston perusteella 37 % opettajista ei ole osannut sanoa, onko projektista ollut hyötyä kyläyhteisölle vai ei. Tästä voidaan päätellä, ettei projekteja ole osattu hyödyntää laajemmin koulun ulkopuolelle. Tämän voidaan katsoa kertovan myös siitä, että suunnitteluvaiheessa ei ole otettu huomioon projektin hyötyä ympäröivälle yhteisölle.

-- Täytyy sanoa, että EU-Comenius-projekti, siinä on tietynlainen hohto, että kun sanoo, että meidän koulu on Comenius-projektissa, niin se on aika mukava kirjata papereihin, se antaa koulusta

aktiivisen kuvan ulospäin. Luulen, että siinä oli ihan imagon nostoa sitä kautta.

Uskon, että kaupunki hyötyi siitä julkisuudesta mitä me saatiin. Aikamoinen mainoshan tämmönen on kaupungille.

7.7.2 Miten projekteja arvioidaan?

Haastateltavien projekteissa arviointia on toteutettu eri tavoilla opettajien ja oppilaiden osalta. Kukaan haastatelluista ei maininnut, että arvioinnin toteutusta olisi suunniteltu etukäteen. Joissakin projektin vaiheissa arviointi on jäänyt puutteelliseksi tai sitä ei ole ollut ollenkaan. Muutama mainitsee opettajien tehneen arviointia kansainvälisissä projektikokouksissa suunnittelupalaverien yhteydessä.

-- Kaikki ne palaverit, missä aina opettajat kokoonnuttiin, oli aina paitsi suunnittelua, niin myöskin arviointipalavereja. Aina arvioitiin sitä, että mitä on tehty tähän asti, ja joku saattoi kerätä luokaltaan palautetta siihen ja niitä tuotiin niihin. Ja sitten myöskin suunniteltiin tulevaa vuotta, jos se vielä jatkui siitä eteenpäin. Ja sitten on ihan virallinen arviointi, joka täytyy täyttää kansalliseen toimistoon, jokaisen maan täytyy täyttää se lomake.

Kansainvälisen henkilövaihdon keskus Cimo edellyttää, että joka projektista tehdään vaikuttavuusraportti, jossa arvioidaan projektin onnistumista. Haastateltavien opettajien projekteissa tämä on ollut ainoa kirjallinen arviointitapa. Joitakin projekteja on arvioitu keskustellen omalla koululla osallistuneiden opettajien kesken joko koko projektin aikana tai pelkästään vuosiarvioinnin yhteydessä. Arvioinnista saatuja kokemuksia ei välttämättä jaeta muille opettajille, jolloin niiden hyöty ei ulotu tuleviin projekteihin.

Ollaan pidetty omia projektikokouksia täällä koulussa silloin kun se projekti meni eteenpäin, niin kyllähän siinä koko ajan katottiin, että mikä täs on, onko tää hyvä ja onko tää huono ja onko tätä nyt liikaa ja mitä me voitais tehdä vielä lisää ja muuta. Se oli semmosta arviointia. Mutta näistähän pitää tehdä se vaikuttavuusraportti Cimoon, ja se on sitten Cimon tehtävä arvioida sitä. Me ei olla itse täällä mitään arviointiraporttia tehty, muuta kun ollaan hyvin tietoisia sen ryhmän kesken, että millä tavalla se projekti on menny eteenpäin.

Meillä oli vaan koululla oma arviointikeskustelu (opettajien kesken) siinä kun vuosiarvioinnin yhteydessä arvioitiin, että miten

on onnistuttu tässä ja mitkä asiat aiheuttaa kritiikkiä. Ei muuta erillistä arviointia siitä ollu.

Joissakin projekteissa arviointia ei ole ollut lainkaan. Haastateltava katsoo, että arviointikeskustelun järjestäminen olisi vaatinut koordinaattorin aloitteen.

Mä en muista. Arvioitiinko sitä millään lailla? Kun se loppui niinkun kananlento. Ranska vetäytyi kolmannen vuoden joulun aikoihin pois. Me Puolan kanssa jatkettiin, ja vaihdettiin loppulähettyksiä ja tervehdyksiä. Siinä ei ollut mitään arviointia. Kun aattelee, että Ranska oli se koordinaattori, niin se olis tavallaan ollu hänen tehtävänsä järjestää joku juttu, että sitä ois arvioitu. -- En muista, mutta todennäköisesti oon täyttänyt Cimoon kaikkee mahdollista paperia, ja arvioinut sitä siltä osin, mitä nää viralliset puitteet vaativat. Mutta se että me oltais sillä kolmen porukalla sitä arvioitu, niin se puuttui.

Oppilaiden osallistuminen arviointiin on ollut olematonta. Tähän on nähtävästi vaikuttanut se, etteivät oppilaat ole olleet mukana projektin suunnittelussa. Opettajista 10 % on samaa mieltä väitteestä ”Oppilaat tekivät projektista itsearviointin”. Oppilaat eivät ole osallistuneet mihinkään haastattelemiemme projektien arviointiin. Yhdessä projektissa opettaja on tehnyt kyselyn, mistä oppilaat ovat projektissa pitäneet. He eivät siis ole arvioineet projektia tai omaa osaamistaan, vaan ainoastaan sitä, mikä oli kivaa, mikä ei.

Joskus meillä oli semmonen kysely, että mitkä asiat siinä on ollu kiinnostavimpia ja mitä on tykänny siitä, ja yleensä ne oli hyvin positiivisia, ja varsinkin ne, missä sai omaa maata ja kaupunkia esitellä, niin niistä oppilaat tykkäs kovasti.

Opettajista 44 % on vastannut ”en osaa sanoa” väitteeseen ”Oppilaiden ongelmanratkaisutaidot kehittyivät” ja 28 % samalla tavoin väitteeseen ”Oppilaiden ryhmätyötaidot kehittyivät”. Tämän voidaan katsoa kertovan siitä, ettei oppilaiden osuutta projektissa ole arvioitu millään tavalla, eivätkä opettajat oikeasti tiedä, mitä hyötyä projektista on oppilaille ollut.

Ei oppilaittenkaa kesken oo mitään, ei oo arvioitu, eikä niiltäkään mitään kyselyä tehty, että miten te nyt koitte tämän jutun. Muuta kun että ne oli todella innoissaan, et sen voi ilman kyselyäkin kattoo, et se oli iso juttu niille. Ja mitä ne oli kotonaan kotiväelle kertonu, niin tuntuivat olevan todella innokkaita.

7.7.3 Mitä hyötyä projekteista on?

Opettajat arvioivat projektin hyötyä itsensä, muiden opettajien, oppilaiden sekä koulun ja ympäröivän yhteisön näkökulmasta. Projektin kautta opettajat ovat saaneet työhönsä uusia ja monipuolisempia välineitä. Vierailu toisten maiden kouluissa on nähty avartavana kokemuksena sekä ammatin että yksityiselämän kannalta. Opettajista 67 % katsoo, että heidän ongelmanratkaisutaitonsa ovat kehittyneet projektin aikana ja 78 %:n mielestä heidän omat johtamistaitonsa ovat kehittyneet.

-- Se avasi näkemystä sekä opettajan työstä että koko Euroopasta, sai sellaisia konkreettisia välineitä. Hirveen eri asia kertoa viinin valmistuksesta käytyään viinitilalla itte, tai kertoa jostakin maasta että minkälaista on Varsovassa, kun on itte jututtanu niitä ihmisiä, että miten he on kokenu sen, et se pommitettiin maan tasalle ja jouduttiin rakentaan uudestaan koko kaupunki. Kaikki jutut konkretisoitui ja toi uutta eloa työhön.

En mä tiää, oliko siitä nyt varsinaisesti mitään hyötyä. Saa taas vähän uudenlaista näkökulmaa opetukseen ja toisaalta opettajathan kävi toisten kouluja ja näki toisten maitten koulujen toimintaa.

-- Jos aattellaan aikuisia, niin kyllähän se vaihtelua on, ja itellekki hyvä nähdä, miten hommia hoidetaan muis mais, mutta että se, että joka vierailulta kotia päin kun tuli, niin se sama ajatus oli mieles, että kyllä Suomes on kuitenkin hyvä ja toimiva koululaitos.

Opettajille projekti on tuonut virkistystä ulkomaanmatkojen ansiosta. Kaikki haastateltavista ja mainitsivat matkat tärkeänä etuna projektissa. Joillekin matka itsessään on ollut merkityksellinen, toiset taas korostavat eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamista ja heidän mukanaan arjessa elämistä. Opettajien matkat olivat yksi projektin onnistumista edistävästä tekijöistä.

-- Se ennako-odotus mulla oli ihan itsekäs, kun aattelin että pääsen vierailulle. Ja se toteutui-- Olihan se mahtavaa, -- kun pääsi koteihin, jossa pidettiin lämpimästi, sai syödä sitä paikallista ruokaa ja näki niitä koteja ja sai kokea sitä ystävällisyyttä--

-- Kun opettajat pääsi jokainen kerran käymään partnerikouluissa, niin se oli tavallaan palkinto heille siitä, että he on mukana ja se toimi todella hyvin. -- Mun mielestä opettajille tekee todella hyvää kun ne pääsee käymään jossakin.-- Et kyl se, opettajille se on tosi iso juttu. Näistä hommista nyt ei niin kauhian usein mihinkään kansainvälisille jutuille pääse, niinku tavallaan työmatkalle johonki.

Erään haastateltavan mukaan projekti tarjoaa opettajille mahdollisuuden opetella kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteisiin pyrkimistä omalta osaltaan.

-- Opettajat opettelivat eurooppalaista suvaitsevaisuutta ja ymmärtämystä ja yhteistyötä erilaisten ihmisten ja erilaisten kulttuurien kanssa. Ja se oli ehkä se suurin anti, mitä saatiin oikeesti.

Haastateltavien opettajien mainitsemat projektien hyödyt oppilaille voidaan jakaa abstrakteihin ja konkreetteihin asioihin. Opettajat ovat katsoneet oppilaiden suvaitsevaisuuden lisääntyneen. Väitteestä ”oppilaiden ymmärrys erilaisia ihmisiä kohtaan kasvoi” on samaa mieltä 44 % ja jokseenkin samaa mieltä 46 % opettajista.

Suurin hyöty oli varmaan se, että jokainen oppilas tajuaa, että joka puolella Eurooppaa on ihan samanlaisia ihmisiä, ihan samanlaisine pienine murheineen ja iloineen, mitä meilläkin on täällä. Kynnys keskustella vieraitten ihmisten kanssa varmasti madaltu aika tavalla, ja kynnys käyttää vierasta kieltä, se madaltui taatusti hirveesti. Uskon, että ihan jo koulun sisällä suvaitsevaisuus lisääntyi, ja ymmärtämys erinäköisiä ihmisiä kohtaan, ja erikokoisia ja erivärisiä ihmisiä kohtaan, puhumattakaan niitä kohtaan, jotka puhuu eri kieltä.

-- Ne tapasivat eläviä ulkomaalaisia henkilöitä, jotka puhui niille, ne pääsivät niitten kans keskustelemaan -- Kun ne on ollu yhteydessä ja nähneet eri maitten tuotoksia, niin oppivat ymmärtämään niitten elämää. Tämmöstä kansainvälistä ymmärtämistä se totta kai lisää lapsille. --

Jotkut opettajat toivat esiin projekteista oppilaille tulleita konkreettisia hyötyjä kuten kielitaidon käyttämisen. Opettajista 89 % katsoi oppilaiden kielitaidon kehittyneen projektissa ja 98 % oli sitä mieltä, että oppilaat saivat projektin myötä tietoja muista kulttuureista. Konkreettisia hyötyjä lienee helpompi arvioida. Voidaan pohtia, onko opettajilla taitoa siirtää abstrakteja asioita, kuten suvaitsevaisuutta, puheen tasolta käytännön opetukseen.

-- Luulen, että niitten maailmankuva avartui. Silloin, kun täällä kävi näitä vieraita opettajia, oppilaat oli tosi tärinässään siitä ja -- me silloin niitten kans harjoiteltiin puolaa ja nehän oli tosi innoissaan, tai opeteltiin ranskaa ja näin edelleen. Ja niitten kirjeenvaihtotoverit, se oli tietysti merkittävä asia.

-- Rohkaistuivat käyttämään sitä pientäkin kielitaitoa ja motivoituivat opiskelemaan lisää huomatessaan kielitaidon tarpeellisuuden.

Oleellisin hyöty oli se, että näitten videoitten kautta ja vierailu sinne, vaikka kyseessä oli vaan kuusi oppilasta, niin vierailu Hollantiin, plus nämä sanomalehdet mitä tehtiin, niin niitten kautta oppilaat sai jonkinäköstä käsitystä, että minkälaista on liikunnanopetus ja liikunta jossain näis muis mais.

7.8 Miten projekti lopetetaan?

Haastateltavien opettajien projekteissa ei ole ollut varsinaista lopetusta. Suunnitteluvaiheessa ei ole pohdittu, kuinka projekti lopetetaan, mikä on saattanut vaikuttaa projektien loppuvaiheen epämääräisyyteen tai olemattomuuteen. Tuotokset nähtiin tietynlaisena lopputuloksena, eikä arviointia ja reflektointia mainittu.

-- Mutta sitten harmitti se loppu, kun se loppu ku kananlento. Olisin toivonu, että kun kuitenkin oli saatu rakenneltua se verkosto, että se Ranska sitten jotenkin siinä vetäytyi, en ymmärrä miksi.

Siinä ei ollu kunnon loppua, et mehän ois voitu jatkaa sitä vaikka määrättömiin, koska meillä ei ollu semmosta loppupäätelmää tarkoitus tullakaa. En tiedä vaadittiinkokaan sitä silloin.-- Se on tullu sitte, että olisko ne ollu enemmän semmosia, et saadaan joku tuotos siitä aikaseksi. Mutta meillä jäi näitä nyt mitä töitä tehtiin, ne oli meidän tuotoksia, että oishan niistä ny voinu koostaa jotakin, jos ois vaadittu, mut Suomes ei vaadittu sitä, eikä Englannissakaan, mutta Unkarissa alettiin sitte olla tiukempia. Niillä varmaan tää EU-juttu siinä alkoi olla, et ne halus olla niin piukeita sen kanssa.

Päätöstapahtuma oli Tsekissä. Se oli suuri tapahtuma, johonka jokaisesta maasta tuli mahdollisimman iso edustus paikalle, ja sit sielä jaettiin -- olympiamitaleja -- Semmonen jossa koottiin se koko juttu yhteen, yhteinen tapahtuma. -- Koululla se käytännössä päättyi sillai vaan, että meillä se viimeinen tapahtuma oli se olympialaistapahtuma. --Sielä kerrottiin, että tää on meidän olympialaisten viimeinen tapahtuma, ja vielä sit lähtivät ne muutamat opettajat meiltä sinne projektikokoukseen, siihen päätöskokoukseen. Mutta se oli käytännössä se, miten se päätty.

Haastateltavan opettajan kommentista tulee esiin projektin alun käynnistymisvaikeudet. Tästä voidaan huomata puutteellisen suunnittelun vaikutus koko projektiin.

Aktiivista aikaa oli semmonen puolitoista vuotta tästä kolmesta vuodesta, koska se ensimmäinen syksy meni tietysti semmoseen haparoimiseen. Ja sitten loppuosa ajasta meni varsinkin Ranskan osalta niin, että ne vetäytyivät siitä projektista aika varhaisessa vaiheessa.

Usein yhteistyö on loppunut projektin päättyessä. Opettajista 27 % on samaa mieltä väitteestä ”Yhteydenpito partnerikouluihin säilyi projektin jälkeen”. Oppilaiden kesken kirjeenvaihdolla aloitettu yhteydenpito ei ole useimmissa tapauksissa jatkunut projektin jälkeen.

Varmaan oppilaitten välillä on jonkin verran säilynyt, ja kyllä me ollaan täältä joulutervehdykset ja muut lähetetty niihin kouluihin, mutta ei me kaikilta oo saanu niitä kuitenkaa. Kyllä se vaan näyttää sillä tavalla olevan, että ne sen projektin myötä aika pitkälti kuihtuu.

-- Ranskaan, vaikka sinne on lähetetty joulutervehdyksiä, Ranskalaiset ei samalla tavalla joulutervehdyksiä lähetä kuin suomalaiset, että niillä on pikkuisen erilainen se kulttuuri, mutta se että sieltä ei tuu ikinä vastausta. Tuntuu surulliselta.

-- Jotkut oppilaat on jatkanu vielä kirjeenvaihtoa, mutta hirveen vähäseks se on jääny, luulen että yksittäisiä on enää jääny.

Joissakin haastateltavien projekteissa yhteydenpito on säilynyt opettajien välillä vielä projektin päättymisen jälkeen. Eräs haastateltavista mainitsee, että yhteydenpidon jatkuminen edellyttää henkilökohtaista kohtaamista.

-- Puola on pitäny yhteyttä nyt jälkeenkin päin, että siitä tuli ystävä, ja varsinkin rehtori, niin siitä tuli oikein -- perheystävä. Että hän tosi lämpimästi pitää yhteyttä. Ja koko hänen perheensä. Mutta hän onkin sitten oikeestaan ainut.

Ja onhan se sit poikinu, -- Jotkut opettajat sopi jo sielä valmiiksi asuntojen vaihdoista, että esimerkiks mun työkaverin kans päikseen vaihtaa yks ranskalainen opettaja taloja -- Se oli musta just tämmöstä juttua, mitä tämmöset projektit voi poikia, että oikeesti tulee siirtoja, jotka pysyy.

-- Jos pääsee vierailemaan sielä toisen kotona, niin sitte on mahdollista. -- kuulin, että oppilaan perhe menee käymään sen tytön luona, joka heillä sillon projektikokouksessa asui, niin kutsunu käymään Puolassa kotonaan, niin kesälomamatkallaan piipahtavat sielä.

Vaikka ongelmia onkin paljon, 71 % opettajista lähtisi uudestaan mukaan kansainväliseen projektiin.

Taulukossa 1. on koottu Comenius-projektin onnistumiseen vaikuttaneita tekijöitä opettajien mielestä. Kyselylomakkeen avoimissa kysymyksissä tiedusteltiin projektin onnistumiseen liittyviä edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä. Vastaukset luokiteltiin 13 aihealueeseen. Taulukossa olevat numerot kertovat, kuinka monta kertaa kyseinen asia on mainittu vastauksissa.

TAULUKKO 1. Projektin onnistumiseen vaikuttaneita tekijöitä opettajien mielestä.

| Luokka | Edistävä tekijä | Vaikeuttava tekijä |
|--------------------------|--|---|
| HANKKEEN KÄYTÄNTÖ | | |
| Aika | - | 32 Ajan puute Integroinnin vaikeus Vapaa-ajalla työskentely |
| Rahoitus | 18 Riittävä EU-tuki Ulkopuolinen rahoitus (kunta, OPH, oma koulu) | 39 EU-tuen riittämättömyys Koulun ja kunnan rahanpuute Rahankäyttökohteet tiukasti rajattu |
| Byrokratia | 1 | 41 Liikaa paperityötä Monimutkaiset raha-anomukset |
| Työmäärä | 1 Töiden jakaminen | 17 ylimääräinen työ muun koulutyön lisäksi |
| Aikataulut | 4 Aikataulujen täsmällisyys Projektin jatkuvuus | 19 Eri maiden erilaiset käsitykset täsmällisyydestä Eri maiden erilaiset loma-ajat |
| AIHE | 31 Mielenkiintoinen, oppilaita innostava aihe Aiheen soveltaminen helppoa Aiheen integrointi opetukseen helppoa Kansainvälisyyteen liittyvä aihe Projektissa tehdyt tuotokset | - |
| TYÖYHTEISÖ | | |
| Opettajat | 72 Muiden opettajien innokkuus ja taitavuus Oma innokkuus ja kiinnostus Opettajien toimiva yhteistyö Hyvä tiimihenki Kaikki koulun opettajat mukana | 25 Kaikki opettajat eivät sitoutuneita Projekti jäi yhden opettajan harteille Muiden opettajien kateus Oma elämäntilanne esti matkalle pääsyn |
| Koko koulu | 26 Koko koulun sitoutuminen ja mukanaolo Myönteinen asenne ja hyvä ilmapiiri koulussa | 1 Ristiriidat pelisäännöistä omassa koulussa |
| Oppilaat | 24 Asenne, innostus ja kiinnostus Oppilaiden aktiivinen mukanaolo | 3 Kielteinen asenne Liian vähän oppilaskontakteja Eri ikäiset oppilaat |
| PARTNERIT | 53 Toimiva kemia partnereiden kesken Tiivis yhteydenpito ja hyvä yhteistyö Osallistujakoulujen sitoutuminen | 20 Joidenkin koulujen sitoutumattomuus |
| JOHTAMINEN | | |
| Koulun johto | 22 Rehtorin tai johdon tuki Rehtorin mukanaolo projektissa | 2 Hallinnon nihkeä suhtautuminen |
| Koordinaattori | 15 Kokenut ja taitava koordinaattori | 7 Koordinaattorin jämäkkyuden puute |

| Luokka | Edistävä tekijä | Vaikeuttava tekijä |
|---|---|--|
| YHTEISTYÖKUMPPANIT Vanhemmat | 16 Vanhempien aktiivisuus ja tuki | 1 Joidenkin vanhempien kielteinen asenne |
| Kunta | 8 Kunnan tuki Kylältä saatu tuki Positiivinen julkisuus | 12 Kunnan tuen puute, esim. sijaisjärjestelyt |
| Cimo | 1 Cimon tuki | 4 Ohjauksen puute |
| KANSAINVÄLISYYS | 10 Kiinnostus kansainvälisyyteen ja yhteistyöhön | 9 Kulttuurien erot toimintatavoissa |
| YLEINEN ASENNE | 25 Innokkuus, joustavuus, avoimuus, huumori | 1 Ala-asteella ei toimi tällainen projekti |
| PEDAGOGIIKKA Integrointi opetussuunnitelmaan | 6 Projektin soveltuvuus koulun OPS:aan Kansainvälisyys OPS:n osa-alueena | 5 Projekti OPS:n ulkopuolista toimintaa Integroinnin vaikeus Eri maiden tiukat opetussuunnitelmat |
| Suunnittelu | 11 Hyvä etukäteissuunnittelu Suunnittelu yhdessä Selkeät tavoitteet | 6 Epäselvät tavoitteet Suunnittelun vaikeus |
| Opetusmenetelmät | 14 Oppilaslähtöiset työtavat Uudet, luovat työtavat Lapsia motivoivat tehtävät | 3 Pienille ei motivoivia tehtäviä Erilaiset käsitykset työtavoista |
| MATKAT / VIERAILUT | 17 Opettajien matkat | 13 Oppilaat eivät pääse matkoille Matkajärjestelyjen vaikeus (sijaiset) Pitkät välimatkat |
| VIESTINTÄ Yhteydenpito | 10 Sitkeä yhteydenpito opettajien ja oppilaiden välillä | 16 Vaikeus tiedonkulussa ja yhteydenpidossa |
| Sähköinen viestintä | 12 Toimivat tietoliikenneyhteydet | 12 Toimimattomat tietoliikenneyhteydet Tietokoneiden, internetin ym. puute |
| Kielitaito | 19 Hyvä kielitaito Kielitaidon kehittyminen | 25 Oppilaiden tai opettajien kielitaidon puute |
| AIEMMAT KOKEMUKSET | 3 Aiemmat kokemukset kansainvälisestä yhteistyöstä | 3 Kokemuksen puute |
| MUITA TEKIJÖITÄ Koulujen samankaltaisuus | 4 Samankaltaiset, sopivan kokoiset koulut | 4 Erikokoiset koulut Oman koulun koko (liian pieni tai suuri) |
| Yhteistyökoulujen määrä | 1 Sopivan vähän kouluja | 1 Liian monta koulua |
| Muuta | 2 | 4 |

8 KEHITYSNÄKYMIÄ

8.1 Tulevaisuuden näkymiä kansainvälisyyskasvatukseen

8.1.1 Kansainvälisyyskasvatus 2010-toimenpideohjelma

Kansainvälisyyskasvatus 2010-toimenpideohjelmalla pyritään kehittämään kansainvälisyyskasvatusta Suomessa. Toimeksianto perustuu Euroopan Neuvoston North-South Centre'n tekemään arvioon kansainvälisyyskasvatuksesta Suomessa ja arvioinnissa esitettyihin suosituksiin. Ohjelma tarkastelee opetuksen ja oppimisen haasteita sekä pohtii, kuinka maailmanlaajuisia kehityskysymyksiä voitaisiin hyödyntää koulutuksessa. Toimenpideohjelman myötä on tarkoitus lisätä voimavaroja ja rahoitusta kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseen, edistämiseen sekä levittämiseen.

Tavoitteena on sisällyttää kansainvälisyyskasvatus yhteiskunnan joka alueelle kuten koulutus-, tutkimus ja kulttuuripolitiikkaan. Tärkeimpänä osa-alueena on tukea käytännön kv-kasvatusta varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja opettajankoulutuksessa. Kv-kasvatusta tekevien kansalaisjärjestöjen sekä kansainvälisyyskasvatuksen tutkimuksen ja korkean asteen koulutuksen tukea on lisättävä. Yhtenä tavoitteena on vahvistaa verkostoja mm. kansalaisjärjestöjen, yritysten ja julkisen hallinnon välillä

ja lisätä heidän välistä yhteistyötä. Suomessa on luotava menettelytapoja kansainvälisyyskasvatuksen tuloksellisuuden arvioinnille, joilla turvataan kv-kasvatuksen laatu ja vaikuttavuus. (Opetusministeriö 2006, 6-7.)

8.1.2 Integroitu toimintaohjelma elinikäisen oppimisen alalla

Euroopan unionin koulutukseen, nuorisoon ja kulttuuriin liittyvien ohjelmien kaudet päättyvät vuoden 2006 lopulla. Tämä koskee myös Sokrates-ohjelmaa, jonka alaisena Comenius-projektit toimivat. Uusi toimintakausi alkaa 1.1.2007, ja tätä varten Euroopan komissio, Euroopan parlamentti sekä opetusministerit ovat yhteistyössä laatineet ehdotuksen uudesta ohjelmakokonaisuudesta sekä sen sisällöstä ja budjetista. Uusi ohjelma on nimeltään integroitu toimintaohjelma elinikäisen oppimisen alalla (Integrated Programme for Lifelong Learning), joka kattaa kaikki nykyiset yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen ohjelmat. Integroinnilla korostetaan toiminnan jatkuvuutta sekä eri ohjelmien yhtenäisyyttä ja johdonmukaisuutta, jotta eri toimintoja voitaisiin tukea tehokkaammin ja joustavammin. Myös lainsäädäntöä yhdenmukaistetaan, mikä helpottaa ohjelmien rahoitukseen liittyvää byrokratiaa. Uuden ohjelman avulla pyritään vastaamaan haasteeseen elinikäisestä oppimisesta ja kehittämään yhä yhtenäisempää koulutusjärjestelmää EU:n alueelle, minkä avulla edistetään EU:n kasvua maailman kilpailukykyisimmäksi osaamistaloudeksi. Ohjelma tukee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004, jossa yhtenä tavoitteena on herättää oppilaan halu elinikäiseen oppimiseen (POPS 2004, 14).

Uusi ohjelma koostuu neljästä osaohjelmasta; Comenius, Erasmus, Leonardo ja Grundtvig. Näiden lisäksi ohjelmaan kuuluu transversaalinen ohjelma sekä Jean Monnet-ohjelma. Comenius-projekteissa pyritään lisäämään oppilaiden osallisuutta koko Euroopan alueella siten, että yksi oppilas 20:sta on mukana toiminnassa vuosina 2007–2013. Uudessa ehdotuksessa on Comenius-ohjelmalle asetettu yleisiä tavoitteita. Ohjelman on tarkoitus kehittää lasten, nuorten ja opetushenkilöstön ymmärrystä Euroopan kulttuurisen moninaisuuden arvosta. Se auttaa lapsia ja nuoria hankkimaan elämässä tarvittavia taitoja persoonallisen kehittymisensä tueksi,

tulevaisuuden työelämää varten ja kehittämisessä aktiivisiksi Euroopan kansalaisiksi. Ohjelmassa pyritään lisäämään oppilaiden ja opettajien liikkuvuutta eri maissa keskinäisen vaihdon avulla ja rohkaisemaan oppilaita vieraiden kielten opiskeluun. Tavoitteena on lisäksi lisätä eurooppalaista ulottuvuutta opettajankoulutuksessa sekä kehittää opetuksellisia lähestymistapoja ja koulujen johtamista. (Euroopan komissio 2004, 1-4, 16, 28.)

EU-projekteja arvioivassa tutkimuksessa esitellään Comenius 1-kouluhankkeille kuusi kehitystehtävää. Tulevaisuudessa pitäisi ylläpitää projektien jatkuvuutta. Comenius-projektit eivät voi toimia ilman ulkopuolista tukea ja rahoitusta. Tärkeää olisi tehdä yhteistyötä muiden projektien kanssa, sekä EU:n tasolla että kansallisesti. Jotta eurooppalainen tietoisuus saadaan pysyväksi osaksi koulujen arkea, tulisi projekteja integroida tehokkaammin koulujen opetussuunnitelmiin ja muokata eurooppalaisten koulujen opetussuunnitelmia yhtenäisemmiksi. Projektien arviointia tulisi lisätä ja tehostaa, jotta projekteilla voitaisiin saavuttaa pysyviä vaikutuksia. Erittäin tärkeää olisi lisätä itsearviointia ja partnereiden kanssa tehtävää yhteistä arviointia. Koulua ympäröivä yhteisö pitäisi saada aiempaa aktiivisemmin mukaan projektien toimintaan. Lisäksi tulisi hyödyntää yhteistyötä opettajankoulutuksen sekä muiden järjestöjen kanssa. Comenius-projektien näkyvyyttä koulun ympäristössä pitäisi lisätä, jotta ne saavat positiivista julkisuutta ja jotta tietoa projekteista saataisiin välitettyä laajemmalle. Lisätutkimuksen avulla projektien hyötyjä voitaisiin tuoda entistä paremmin esille. Komissio painottaa, että projekteihin osallistujien pitäisi saada ylimääräistä tunnustusta tehdystä työstä johdon tasolta. Tulevaisuudessa tulisi entistä enemmän korostaa erilaisten koulujen ja kaikkien oppilaiden tasavertaisia mahdollisuuksia osallistua projekteihin. (Deloitte & Touche 2000, 11–12, 120.)

8.2 Tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemyksiä tulevaisuuden projekteista

Kyselylomakkeen avoimissa kysymyksissä sekä haastatteluissa tiedustellaan opettajien näkemystä siitä, millaisia projekteja tulevaisuudessa tulisi tehdä. Vastaukset on jaoteltu kymmeneen eri aihealueeseen.

Projektin käytäntö

Opettajat katsovat projektin käytäntöön liittyvistä asioista rahoituksen ja byrokratian tärkeimmiksi kehityksen kohteiksi. Rahoituksen anominen tulisi tehdä helpommaksi ja EU-raham tulisi olla niin kattava, ettei koulun tai vanhempien tarvitsisi käyttää projektiin omia varojaan. Tarvittaessa kunnan pitäisi tulla vastaan ja tukea projektia rahallisesti tai helpottamalla opettajan pääsyä ulkomaanvierailuille sijaisjärjestelyillä. Projektien toteutus helpottuisi, jos niiden raportointi, organisointi sekä rahoitus saataisiin kevyemmäksi ja yksinkertaisemmaksi.

Aihe

Opettajien vastauksissa toivotaan, että projektit edistäisivät kansainvälisyyskasvatusta ja olisivat normaaliin koulutyöhön ja opetussuunnitelmaan integroituvia. Lisäksi projektien tulisi olla tarpeeksi konkreettisia ja aiheeltaan innostavia. Opettajat esittävät myös tiettyihin oppiaineisiin liittyviä toiveita projektien aiheiksi.

Tavoitteet

Yhtenä projektin kehitystehtävistä nähdään suunnittelun tärkeys ja tavoitteiden selkeämpi määrittäminen. Tavoitteiden selkeys nähdään edellytyksenä projektin onnistumiselle.

*Oppilaiden tulee olla tietoisia siitä, mitä tehdään ja miksi tehdään.
(kyselystä)*

Erittäin hyvin ja ajan kanssa suunniteltuja.(kyselystä)

Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena nähdään tiedon lisääminen eri kulttuureista sekä kansainvälisen yhteistyön oppiminen. Erään haastateltavan mielestä kansainvälisyyskasvatuksen tulisi alkaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Sen lähtökohtana tulisi olla samanlaisuus eri maalaisten ihmisten välillä sen sijaan, että painotettaisiin kulttuurien eroavaisuuksia.

Mitä varhemmin lapset kasvaa siihen kansainvälisyyteen niin sitä suvaitsevaisemmaksi tää maailma muuttuu. Luulen, että hirveen paljon yhteiskunnallisia ongelmia saahaan pois sillä että opitaan, että samanlainen sydän sielä sykkii toisellakin.

Sekä haastattelussa että kyselyissä esille nousee yhteisen, eurooppalaisen näkökulman korostaminen unohtamatta oman kansallisen identiteetin merkitystä.

Kyllähän ne yleensä liittyy kunkin maan omaan, jos ajatellaan, että niiden pitäis olla eurooppalaista näkökulmaa, niin kyllähän sieltä pitäis nousta sellaista eurooppalaista kulttuuria ja luontoa ja historiaa ja innovaationäkökulmaa. Koska koulujen eurooppalaisuus on siinä tavoitteena, että näitä asioita sieltä pitäis löytyä. Ja jokaisen maan omaa identiteettiä niissä hakea ja löytää, oman koulun oppilaitten kanssa. Kyllä sitten aina huomataan, että tää on suomalaista, ja meille tää on tärkeää. Ja oppilaat huomaa, että me ollaan, jossakin asiassa meillä on asiat todella hyvin ja jossakin asiassa pitäis kehittää ja hommia parantaa.

Integrointi

Vastauksissa katsotaan onnistumista edistävänä, että projekti on integroitu koulun normaaliin toimintaan ja osaksi opetussuunnitelmaa. Tällöin projekti ei aiheuta opettajille tai oppilaille ylimääräistä työtä eikä vie projektiin osallistuvien vapaa-aikaa. Integrointi edesauttaa myös kaikkien osapuolten sitoutumista projektiin.

Projekti ei saa jäädä irralliseksi siitä koulusta, sen pitää olla osa oppilaan jokapäiväistä koulutyötä. Silloin projekti toimii, eikä se vaadi opettajilta, että niitten pitäis tehdä ylimääräisiä juttuja hirveesti, vaan ne voi kehittää sitä juttua, mitä ne joka tapauksessa tekis, mutta laajempikatseisemmin. Sen pitää olla oppilaan koulutyöhön liittyvä asia aina siinä projektissa, tai jollakin tavalla semmosta työtä, mitä se koulu tekee normaalisti.

Projektin aiheen tulee sisältyä opetussuunnitelmaamme, jotta mahdollisimman monet sitoutuvat ja kokevat sen mielekkääksi. (kyselystä)

Tärkeää, että projektin aihe on lähellä koulutyötä niin ei tarvitse repiä aikaa sen toteuttamiseen muuten oppitunneista. (kyselystä)

Opetusmenetelmät

Projektien toteutuksessa opettajat toivovat käytettävän monipuolisia opetusmenetelmiä. Projektien tulisi liittyä lasten arkipäivään ja olla toteutukseltaan yksinkertaisia ja konkreettisia. Toteutusta helpottaa, jos projektissa on mukana samanikäisiä oppilaita ja sisältö muokataan oppilaiden ikäkaudelle sopivaksi. Koulun, opettajien ja oppilaiden oma kiinnostus aiheeseen on edellytys projektin onnistumiselle ja siihen sitoutumiselle.

Mahdollisimman selkeitä ja yksinkertaisia. Että siis ei mene puolta vuotta ihmetellessä, että mitä tässä pitäis tehdä. Koska siinä kuitenkin tulee sitä, siinä jokaisella on se oma tulkinta omassa päässä se, että mitä se tarkoittaa. Se pitäis olla jotenkin niin yksinkertainen se lähtökohta, että siitä olis tosi helppo lähteä liikkeelle, ja kaikkien helppo tehdä.

En tiedä, tarviiko niiden aiheiden olla niin kummallisia, että tietysti pitää aina olla joku päämäärä kenties, mihin tähdätään, mutta se yhteistyö jo sinällään, tietenkin jonkun aihepiirin puitteissa, mut että se ei tarttis olla mitään korkealentoista. Silloin kynnyskin ois pienempi lähteä.

Opettajat tuovat esiin tiettyjä aihepiirejä tulevaisuuden projektien lähtökohdiksi. He mainitsevat esimerkiksi ympäristö-, kieli- ja mediakasvatuksen. Eräs haastateltava korostaa seuraavassa esimerkissä, että jokaisessa kulttuurissa on omat vahvuusalueensa, joita voitaisiin hyödyntää projektin aihetta suunniteltaessa.

-- Keskittyisin ihan selkeesti meillä Suomessakin tähän luontoon ja tähän ympäristöön. Että jotenkin niin se, että just kannattais siis etsiä juuri ne itsestäänselvät lähtökohdat, jotka on jo aivan selkeesti olemassa. Että ne on kuitenkin niille toisille uudet ja vieraa, vaikka ne on meille niin tutut. Että ei tarvi yhtään ajatella, että se pitäis olla semmosta etsittyä. -- Että jotenkin luottais siihen omaan vahvuusalueeseensa, ja aattelis, että se on meillä jo olemassa, meidän ei tarvitse yhtään mitään etsiä sen kauempaa.

Opettajien mukanaolo

Opettajien vierailut ja partnerien tapaaminen nähdään niin tärkeänä, että matkustaminen pitäisi turvata myös tulevaisuudessa. Vastauksissa tulee esiin, että matkojen kautta opettajat voivat mielestään välittää saamiaan aitoja kokemuksia oppilaille.

Opettajien ehdottomasti päästävä käymään yhteistyömaissa, jotta voi jakaa aitoja kokemuksiaan oppilaille. (kyselystä)

Projektin "hengissäilymiselle" on tärkeää, että opettajat käyvät tutustumassa yhteistyökumppaneihin, olosuhteisiin ja kouluihin. Opettajat välittävät tiedon ja kokemukset oppilaille. Näin solmitaan henkilökohtaisia kontakteja ja luodaan suhteita pysyville yhteistyökumppanuudelle. (kyselystä)

Projektin onnistuminen vaatii innostuneen vetäjän, joka on valmis aktiiviseen ja joustavaan toimintaan projektin hyväksi.

Oppilaiden mukanaolo eri muodoissa

Kyselylomakkeen avointen kysymysten vastauksissa tärkeimpänä projektien kehitystehtävänä nähdään oppilaiden aktiivisuuden lisääminen (41/159), mikä nousee esille myös haastatteluissa. Oppilaiden mukanaoloa ja heidän keskinäistä yhteydenpitoaan voitaisiin parantaa esimerkiksi oppilasvaihdoin, hyödyntämällä sähköistä viestintää tai ystävyyskoulutoiminnalla. Opettajat haluaisivat lisätä oppilaiden mahdollisuuksia päästä tapaamaan muiden projektimaiden oppilaita. Tämä ei tulevaisuudessakaan ole helppoa, koska EU-tukea Comenius-projekteille on budjetoitu vuoden 2007 suunnitelmassa (kts. Luku 8.1) siten, että vain muutama oppilas pääsee tuolla rahalla matkustamaan.

Omassa projektissamme oppilasryhmien liikuttelu on koettu raskaaksi, mutta kokemisen arvoiseksi. Oli hienoa seurata, kuinka 100 oppilasta Suomesta, Iso-Britanniasta, Portugalista ja Unkarista työskentelivät yhdessä kuvataiteen, musiikin, ilmaisutaidon, median ja käsityön parissa viikon ajan. Asuminen ja eläminen perheessä toi oppilaillemme valtavasti lisää itsetuottamusta. (kyselystä)

Tulevaisuudessa opettajat toivovat, että sähköistä viestintää pystytään entistä enemmän hyödyntämään oppilaiden yhteydenpidossa. Välineitä tähän ovat esimerkiksi Skype, videoneuvottelut ja sähköposti. Eräs opettaja mainitsee idean sähköisestä foorumista, jonka kautta projektia voitaisiin koordinoita internetin kautta.

Esimerkiks sähköpostikirjeitten vaihto, et löytyy ulkomaisia kouluja, joitten kans meidän oppilaat voi olla kirjeenvaihdos, niin se on jo mun mielestä ihan hyvä alku. Jos aattellaan ihan oikeaa kansainvälistä yhteistyötä.

Kuinka herkullinen olis jonkun tälläsen verkkolehden tekeminen, että ois joku avoin foorumi, johon näitä tuotteita ja kuvia ja kaikkee vois laittaa.

Muutammat opettajat ehdottavat uusia ideoita lasten kansainväliselle yhteistyöllä projektien tueksi. Tällaisia ovat mm. kummilapsi- ja ystävyyskoulutoiminta sekä leirikoulut projektien yhteydessä.

Sitouttaminen

Koko koulun saaminen mukaan projektiin on nähty yhtenä tulevaisuuden haasteena. Tämä edellyttäisi myös koulun johdon sitoutumista ja tukea projektille.

Ehdottomasti sellaisia, missä koko yhteisön tulee olla sitoutunut projektiin. (kyselystä)

Aiempien kokemusten hyödyntäminen

Kyselyvastauksista ilmenee, että monet ovat tyytyväisiä Comenius-kouluhankkeisiin sellaisenaan ja toivovat tulevaisuudessa tehtävän vastaavanlaisia projekteja. Projektien toteuttaminen on helpompaa, jos opettajalla on jo valmiina kansainvälisiä yhteyksiä, joita hän voi hyödyntää.

-- Ja jos on itsellä jo valmis kansainvälinen verkosto josta etsiä sopivia partnereita, onnistuminenkin on varmempaa (kyselystä)

Ulkopuolinen hyöty

Ulkopuolisten yhteyksien ja koulun ympäröivän yhteisön osallistaminen projektiin on yksi Comenius-kouluhankkeiden tavoitteista. Kuitenkaan tämä ei tule millään tavalla esille opettajien toiveissa. Ainoastaan yksi kyselyyn vastanneista mainitsee, että projektin tulisi hyödyttää koko kuntaa. Yksi haastateltavista mainitsee kehitysideana projektissa vanhempien osuuden lisäämisen. Kukaan vastaajista ei maininnut vanhempien ottamista mukaan.

Vanhempien osuus oli vähän heikko -- Me ei heitä osattu ehkä hyödyntää, ja se, että kun tää tapahtui opettajien tasolla. Että jos se ois tapahtunu enemmän, että siinä ois ollu oppilasvierailuja ja muita, niin se ois ehkä paremminkin sitten käyny näin, että ne ois tullu vedettyä ne vanhemmat ja tää alue paremmin mukaan. Mutta kyllähän me siitä aina sitten kerrottiin kun meillä oli vanhempainiltoja ja pidettiin sitä toki esillä.

Taulukossa 2. esitetään opettajien näkemyksiä siitä, millaisia kansainvälisiä projekteja tulevaisuudessa pitäisi tehdä alakouluissa. Numerot taulukossa kertovat siitä, kuinka monta kertaa kyseinen asia on mainittu. Opettajien vastauksen kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen ”Millaisia projekteja tulevaisuudessa pitäisi tehdä ? ” on luokiteltu kahdeksaan aihealueeseen.

TAULUKKO 2. Opettajien (N = 97) vastaukset avoimeen kysymykseen ”Millaisia projekteja tulevaisuudessa pitäisi tehdä?”

| Luokka | Esimerkki |
|---|--|
| HANKKEEN KÄYTÄNTÖ (16) Rahoitus (7) Byrokrazia (9) | <ul style="list-style-type: none"> - Rahoitukseltaan yksinkertaisia, jatkuva rahankeruu harmillista - Projektirahoitus saisi olla kattavampi - Kunnan tultava kustannuksissa vastaan siten, että opettajalla on mahdollisuus saada päivärahat ym. korvaukset ilman, että joutuu talkootyöhön - Voisin kuvitella yhteistyötä Comeniusta kevyemmällä organisaatiolla ja raportoinnilla tutun/luotettavan kumppanin kanssa |
| AIHE (39) Kansainvälisyyskasvatus (11) Konkreettisuus (12) Oma kiinnostus (7) Tietty aihe (9) | <ul style="list-style-type: none"> - Projekteja, joissa oppilaat oikeasti tutustuvat ja ystävystyvät toisiinsa ja toistensa kulttuureihin. - Esim. rauhankasvatus - Arkipäivän asioista oppilaiden koostama projekti - Projekteja, jossa oppilailta on omien edellytysten mukaista toimintaa - Kaikkia sellaisia, jotka todellisesti kiinnostavat tekijöitä. Käskettynä sellaista ei kannata kenenkään tehdä, mutta oma kiinnostus antaa voimia - Erilaisia tutkimusprojekteja - Media- ja viestintä aiheet - Liikennekasvatukseen liittyvä projekti |
| OPETTAJIEN MUKANA OLO (15) Opettajien liikkuvuus (12) | <ul style="list-style-type: none"> - projektin "hengissäilymiselle" on tärkeää, että opettajat käyvät tutustumassa yhteistyökumppaneihin, olosuhteisiin ja kouluihin. Opettajat välittävät tiedon ja kokemukset oppilaille. Näin solmitaan henkilökohtaisia kontakteja ja luodaan suhteita pysyville yhteistyökumppanuudelle. |

| | |
|--|---|
| Innostunut vetäjä (3) | <i>-Jonkun tulee vetää ja innostaa jatkuvasti</i> |
| OPPILAIKEN MUKANA OLO (42) Oppilaiden aktiivisuus (13) Oppilasvaihto (13) Sähköinen viestintä (10) Uudet yhteistyöehdotukset (4) | <i>- oppilaat mukana aktiivisesti.</i> <i>- Tärkeää oppilastason yhteydet</i> <i>-Sellaisia, missä alakoululaisetkin pääsevät vierailemaan ulkomailla partnereidensa luona, koska se on todella motivoivaa lapsille.</i> <i>-Tulevaisuudessa erilaisten tv- tekniikoiden käyttö mahdollistaa oppilaille vieläkin osallistuvampaa ja monitasoisempaa yhteistyötä.(Esim. Skype, sähköposti, videoneuvottelut)</i> <i>- Ystävyyskoulutoiminta projektin jatkona</i> <i>- Kummilapsi toiminta</i> <i>- Leirikouluprojekteja partnerikouluihin</i> |
| PEDAGOGIIKKA (19) Integrointi (7) Opetusmenetelmät (3) Tavoitteet (9) | <i>- Projektin aiheen tulee sisältyä opetussuunnitelmaamme, jotta mahdollisimman monet sitoutuvat ja kokevat sen mielekkääksi.</i> <i>-Kansainvälisyyskasvatuksen arvomaailman siirtämistä todelliseen opetussuunnitelmaan läpäisyn tilalle.</i> <i>- Joissa käytetään monipuolisia opiskelumenetelmiä</i> <i>- Oppilaiden tulee olla tietoisia siitä, mitä tehdään ja miksi tehdään</i> <i>- Selkeät tavoitteet ja toimintamallit</i> |
| SITOUTTAMINEN (12) Koko koulu mukana (6) Johtajan mukana olo (6) | <i>- Kaikki innolla ja avoimin mielin mukana projekteissa olevat saavat ne onnistumaan, jos tahtoa, halua ja kiperissä tilanteissa riittävää joustavuutta löytyy puolin ja toisin.....siis hyvä suunnittelu, kielitaito ja joustavuus</i> <i>- Ehdottomasti sellaisia, missä koko yhteisön tulee olla sitoutunut projektiin</i> <i>- Koulun johdon tuki tärkeä</i> |
| AIEMPIEN KOKEMUSTEN HYÖDYNTÄMINEN (17) Aiemmat projektit (14) Omat kontaktit (3) | <i>- Juuri tällaisia kuin teimme</i> <i>- Edellisten projektien vapaamuotoista jatkamista, myös jopa ilman julkista rahoitusta</i> <i>- Ja jos on itsellä jo valmis kansainvälinen verkosto josta etsiä sopivia partnereita, onnistuminenkin on varmempaa</i> |
| ULKOPUOLINEN HYÖTY (1) | <i>- koko kunnalle jotenkin hyödyllinen</i> |

9 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että kansainvälisiä Comenius-projekteja kannattaa toteuttaa jo alakouluissa, sillä 94 % opettajista on sitä mieltä, että projekti sopii alakouluikäisille oppilaille. Comenius-projektista oli opettajien mielestä oppilaille hyötyä mm. siten, että oppilaiden kielitaito kehittyi, he saivat tietoja eri kulttuureista ja heidän ymmärryksensä erilaisia ihmisiä kohtaan kasvoi. Opettajille itselleen projektista oli eniten hyötyä ulkomaanmatkojen kautta. He kokivat matkat merkityksellisinä, koska sitä kautta he tutustuivat muihin kulttuureihin ja eri maiden ihmisiin. Opettajien mielestä heidän omat johtamis- ja ongelmanratkaisutaitonsa kehittyivät projektin myötä. Projekteissa ympäröivän yhteisön, kuten vanhempien, yritysten, muiden koulujen tai kunnan hyödyntäminen oli vähäistä. Opettajista 70 % vastasi, että projektin tuotoksia esiteltiin koulun ulkopuolella, mutta haastattelujen perusteella tuotosten levitys sen sijaan oli vähäistä.

Comenius-projekteissa tuli esiin monia ongelmia, joihin tulevaisuudessa pitäisi kiinnittää huomiota. Yksi suurimmista projektin onnistumista vaikeuttavista tekijöistä oli opettajien ajanpuute. Opettajista vain kolme prosenttia on toteuttanut projektin kokonaan työajan puitteissa ja 36 % on sitä mieltä, että projektin työmäärä oli liian suuri. Tämän voidaan katsoa olevan seurausta siitä, ettei projektia ole osattu integroida osaksi koulun normaalia arkea ja opetussuunnitelmaa. Opettajien mielestä ongelmia projekteissa aiheutti viestintä, kuten eri maiden ihmisten erilaiset käsitykset

aikataulujen täsmällisyydestä ja kielitaidon puutteellisuus. Ongelmana opettajat näkivät myös rahoituksen monimutkaisuuden ja paperitöiden liian suuren määrän. Työyhteisön, kuten opettajien, rehtorin ja partnerikoulujen, sitoutumista projektiin pidettiin erityisen tärkeänä projektin onnistumiseen vaikuttavana tekijänä. Opettajat korostivat yhteistyön merkitystä sekä oman koulun opettajien kesken, että kansainvälisessä tiimissä. Ongelmat projekteissa liittyivät erityisesti suunnittelun ja arvioinnin puutteellisuuteen.

Oppilaiden rooli projekteissa oli vähäinen. Heidän osuutensa oli lähinnä toteuttaa opettajien tekemiä suunnitelmia. Opettajista 10 % vastasi olevansa samaa mieltä väitteistä ”Oppilaat suunnittelivat projektia” ja ”Oppilaat tekivät projektista itsearvioinnin”. Oppilaat eivät matkustaneet projekteissa ulkomaille tapaamaan muiden maiden oppilaita, vaan he pitivät yhteyttä esimerkiksi kirjeenvaihdon avulla. Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että projektien aiheet kiinnostivat oppilaita. Opettajat pitivät tärkeänä, että aihe on tarpeeksi konkreettinen ja lähellä oppilaiden arkea, jolloin oppilaat ovat motivoituneita projektista.

Tulevaisuudessa kansainvälisiä projekteja tehtäessä opettajat katsoivat, että rahoituksen anominen tulisi tehdä helpommaksi ja EU-rahamen tulisi olla niin kattava, ettei koulun tai vanhempien tarvitsisi käyttää projektiin omia varojaan. Projektien toteutus helpottuisi, jos niiden raportointi, organisointi sekä rahoitus saataisiin kevyemmäksi. Opettajien mielestä heidän mahdollisuutensa matkustamiseen pitäisi turvata, ja rahoituksen tulisi tulevaisuudessa kattaa myös oppilaiden liikkuvuus. Projektit pitäisi selkeämmin integroida osaksi koulun arkea. Koulun johdon tuki ja kaikkien mukana olevien sitouttaminen nähtiin tärkeänä haasteena. Opettajista 71 % lähtisi uudelleen mukaan kansainväliseen projektiin.

10 POHDINTA

Tutkimuksessa tutkittiin suomalaisten alakoulujen opettajien kokemuksia kansainvälisistä Comenius 1-kouluhankkeista. Tavoitteena oli selvittää, kannattaako Comenius-projekteja toteuttaa jo alakouluikäisten lasten kanssa. Tutkimuksen avulla etsittiin vastauksia kysymyksiin, mitä hyötyä projekteista on erityisesti oppilaille, ja mitä ongelmia hankkeisiin liittyy. Erityisesti tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden osuutta projektin eri vaiheissa. Tärkeimpänä tavoitteena oli pohtia, millaisia projekteja tulevaisuudessa kannattaisi tehdä alakouluilla.

Ihmisten asenteet ja arvot muodostuvat kokemusten myötä. Ympäristö vaikuttaa lapsen arvomaailman kehittymiseen, ja kasvatuksella on tässä suuri merkitys. Tästä syystä koulujen kansainvälisyyskasvatus kannattaa aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että jo alakoulussa kansainväliset projektit ovat hyvä keino toteuttaa kansainvälisyyskasvatusta. Tärkein tästä tutkimuksesta esiin noussut kehitystehtävä on, miten oppilaiden osuutta projektissa voitaisiin lisätä.

10.1 Suunnittelun ja tavoitteiden asettelun merkitys

Projektissa tulisi suunnitella varsinainen sisältö, aikataulu ja resurssien käyttö. Tämän lisäksi olisi suunniteltava etukäteen projektin tukitoimet, kuten projektin

viestintä, dokumentointi, valvonta ja johtaminen. (Salonen 1996, 21, 36–37; Silfverberg 1996, 22.) Tämä tutkimus osoitti selkeästi, että Comenius 1-projekteissa suunnittelussa on keskitytty siihen, kuinka projektin sisältö toteutetaan. Sen sijaan suunnittelematta on jätetty projektin viestintä, eli se, millä tavoin osapuolet voivat olla yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, ettei projektin integrointia opetukseen tai jatkuvaa arviointia ole suunniteltu tarpeeksi. Monissa projekteissa ei myöskään ollut varsinaista, suunniteltua lopetusta.

Comenius-ohjelman rakenne haittaa suunnittelun pitkäjänteistä toteuttamista ja projektin jäsenten välisen ryhmäytymisen syntymistä. Projektin suunnittelu vaikeutuu, kun raha-anomukset täytyy tehdä vuosi kerrallaan, eikä näin voida olla varmoja, että projektille saadaan rahoitus seuraavalle vuodelle. Opetusministeriön teettämässä Sokrates-ohjelman väliarvioinnissa (2003) todetaan, että rahoituksen epävarmuuden vuoksi koulut eivät uskalla ja panostaa projektiin rahallisesti heti alusta alkaen eikä liittää sitä osaksi normaalia toimintaa. Suomessa yksittäisten Comenius 1-projektien rahoitus on jäänyt niin vähäiseksi, että projektit ovat olleet pienimuotoisia ja niihin on osallistunut vain muutama opettaja koululta. Projekti pystytään integroimaan opetukseen hyvin ainoastaan silloin, jos suurin osa koulun opettajista on mukana siinä. (Opetusministeriö 2003, 34, 36.)

Comenius-käsikirjoissa neuvotaan, että kannattaa hankkia kumppaneita varmuuden vuoksi enemmän, jos joku sattuu jättäytymään pois. Tällöin ei edes oleteta kaikkien osapuolten sitoutuvan projektiin alusta loppuun asti. Projektien onnistumisen kannalta olennaista olisi, että siihen osallistuvat henkilöt olisivat mukana kaikissa projektin vaiheissa, alusta loppuun. Osallistujien sitoutuminen projektiin riippuu siitä, miten paljon he saavat olla mukana esimerkiksi suunnittelemassa projektia. Tämä ei kuitenkaan toteudu Comenius-projekteissa. Projektikokouksissa, joissa sisältöä suunnitellaan, käyvät eri vuosina eri ihmiset, eikä toimivaa työryhmää täten pääse muodostumaan. Tutustuminen on aloitettava joka kerta uudestaan, eivätkä projektiryhmän jäsenten väliset ihmissuhteet syvene.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että 84 % opettajista ei ole pitänyt projektia irrallisena muusta luokan opetuksesta. Voidaan siis olettaa, että suurin osa projekteista on

integroitu osaksi muuta opetusta. Tämä on kuitenkin ristiriidassa tulosten kanssa, joiden mukaan projektin vaikeuttavia tekijöitä ovat olleet ajanpuute ja liiallinen työmäärä. Tästä voidaan päätellä, että projektia ei ajatella normaalina koulutyönä eikä sitä osata käytännössä tarpeeksi integroida normaaliin opetukseen, vaikka kansainvälisyyskasvatuksen tulisi ulottua koko koulutyöhön ja kaikkeen kasvatukseen. Tästä kertoo myös haastateltavien kommentit tavoitteiden asettelusta. Osa opettajista mainitsi tavoitteina kansainvälisyyskasvatuksen termejä, mutta he eivät osanneet konkretisoida näitä tavoitteita. Onko opettajilla taitoa siirtää abstrakteja asioita, kuten suvaitsevaisuutta, puheen tasolta käytännön opetukseen? Voidaan päätellä, että opettajat eivät ole miettineet konkreettisia tapoja, joilla kansainvälisyyskasvatusta ja esimerkiksi asenteita voisi opettaa. Tällöin he eivät myöskään tiedä, mitä oppilaat ovat oikeasti oppineet ja miten heidän kansainvälisyyskasvatukseen liittyvät taitonsa ovat kehittyneet projektin myötä.

Komission tutkimuksessa mainitaan, että projekteihin osallistuville pitäisi antaa ylimääräistä tunnustusta mm. johdon tasolta (Deloitte & Touche 2000, 12). Tämä on ristiriidassa projektin virallisten tavoitteiden kanssa. Jos projekti toteutetaan koulussa osana opettajan normaalia työtä integroituna opetussuunnitelmaan, sen pitäisi olla itsessään motivoivaa. Kansainvälisen yhteistyön ja kontaktien sekä projektista saatujen oppimiskokemusten pitäisi olla palkitsevia jo sinänsä, eikä ylimääräistä tunnustusta tällöin tarvita. Tunnustuksen antaminen viittaa siihen, että projekti on jotakin ylimääräistä, erityisen rankkaa työtä koulutyön lisäksi, josta pitää erikseen palkita, jotta siihen halutaan osallistua. Tämän tutkimuksen haastatteluissa tuli esiin, että opettajat pitävät ulkomaan matkaa palkintona projektin aikana tehdystä suuresta työmäärästä.

Kaikissa kouluissa kansainvälisyyskasvatusta ei ole lainkaan koulun omassa opetussuunnitelmassa. Tällöin voidaan kysyä, mihin kokonaisuuteen koulun arjessa projekti tällöin perustuu. Jäävätkö tavoitteet tyhjiksi ja projekti irralliseksi puuhasteluksi? Koulukohtaisen opetussuunnitelman lisäksi tulisi laatia kulttuurienvälisen kasvatuksen toimintasuunnitelma, joka antaa raamit pitkäaikaiselle kansainvälisen toiminnan kehittämiseksi sekä sitouttaa opettajia kulttuurienväliseen kasvatukseen. Tällä suunnitelmalla voidaan taata suunnitelmallinen

kulttuurienvälinen kasvatus enemmistölle, monikulttuurinen ohjaus vähemmistökulttuurien oppilaille sekä vaihto-oppilaiden huomioon ottaminen. (Kaikkonen 2004, 159–161.) Tutkimuksessa ilmeni, että suomalaiset tuntevat edelleen ulkopuolisuutta suhteessa muuhun Eurooppaan. Tätä suhtautumistapaa voisi yrittää muuttaa kansainvälisyyskasvatuksella kohti maailmankansalaisuutta. Ehkä näin vähitellen huomattaisiin, että olemme kaikki osa tätä maailmaa ja yhteisvastuussa koko maailman tilasta, esimerkiksi ympäristökatastrofeista.

10.2 Lähtökohtana oppilaiden osallistuminen

Usein lasten kykyjä aliarvioidaan eikä heidän todellista potentiaaliaan hyödynnetä tarpeeksi. Niin lapsilla kuin aikuisillakin on kyky luoda omaa tulevaisuuttaan. (Trotta Tuomi 2004, 46.) Tästä tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaita ei ole otettu mukaan projektiin sen olennaisimmissa vaiheissa juuri lainkaan. Oppilaat ovat olleet mukana vain toteuttamassa opettajien suunnitelmia. Oppilailta ei kysytty, haluavatko he lähteä mukaan projektiin, eikä heidän ideoitaan huomioitu suunnitteluvaiheessa. He eivät myöskään päässeet matkoille partnerimaihin, eivätkä tavanneet projektissa toisten maiden oppilaita. Opetusministeriön arvioinnin perusteella ainoastaan 0,1 % oppilaista on käynyt ulkomailla Comenius-projektissa (Opetusministeriö 2003, 18). Kun oppilaat eivät pääse näkemään muiden maiden arkea, he eivät myöskään opi ymmärtämään erilaisista kulttuureista tulevien ihmisten toimintatapoja. Koska oppilaat eivät ole itse suunnitelleet projektia eivätkä asettaneet omalle toiminnalleen tavoitteita, eivät he myöskään ole tehneet projektista itsearviointia. Jos opettajat eivät anna oppilaille vastuuta, ei voida olettaa, että he motivoituisivat toimintaan. Kansainvälisen kanssakäymisen edellytyksenä on ihmisen oma tahto, joka pitäisi ottaa huomioon kansainvälisyyskasvatusta toteutettaessa.

Kysyttäessä opettajilta, millaisia projekteja tulevaisuudessa tulisi tehdä, monet mainitsivat oppilaiden osallisuuden lisäämisen. Haastattelujen perusteella opettajat eivät kuitenkaan näe, että oppilaita voisi ottaa mukaan projektin käytännön suunnitteluun ja arviointiin. Ainoastaan matkustamaan pääsy nähtiin tärkeänä tapana lisätä oppilaiden mukana oloa. Jos oppilaat saisivat olla mukana kaikissa projektin

vaiheissa, he olisivat sitoutuneita ja aktiivisia toimimaan omassa projektissaan. Tulevaisuuden kannalta olisi hyödyllistä, että oppilaat oppisivat projektinhallinnan perusasioita, kuten hakemusbyrokratiaa ja suunnittelua. Tietenkin ulkomaisten parterikoulujen oppilaiden tapaaminen olisi ehdottoman tärkeää oppilaille, koska ilman ihmisten välistä kohtaamista ja vuorovaikutusta ei voi oppia arvostamaan toista ja kehittämään niitä kykyjä, joita tarvitaan kulttuurienvälisessä toiminnassa. Tästä syystä onkin huolestuttavaa, ettei uudessa EU-komission ehdotuksessa Comenius-projekteihin ole vielääkään budjetoitu rahaa oppilaiden liikkuvuuteen. Edellä olevaan tarkasteluun liittyen voidaan kysyä, onko projekti oppilaiden kannalta paras tapa toteuttaa koulun kansainvälisyyskasvatusta?

On osoitettu, että kun opetuksessa hyödynnetään oppilaiden kokemuksia, sekä kulttuurista ja kielellistä taustaa, oppimisesta tulee tehokkaampaa (Nieto 2002, 61). Aikuiset olettavat usein tietävänsä, mikä on lapsilähtöistä ja mikä lapsia kiinnostaa. Haastateltavien kommentteista tulee esiin, että suunnitteluvaiheessa opettajilla on ollut ongelmia siinä, miten projektin aiheen voisi muokata lapsille sopivaksi. Ironista on, että lapsilta itseltään ei kuitenkaan ole kysytty, mikä heitä kiinnostaa. Mitä jos projektit lähtisivätkin oppilaiden omista ideoista, lasten maailmasta? Näin lapset huomaisivat, että kaikkialla maailmassa lapset ovatkin kiinnostuneita samanlaisista asioista. Tietyt tarpeet ovat kaikkialla ihmisillä aivan samanlaiset. Kun projekteissa tulee ilmi kulttuurieroja, tulisi opettajan keskustella niistä oppilaiden kanssa. Opettajan tulisi auttaa oppilaita käsittelemään eri näkökulmista sitä, mitä syitä erojen taustalla mahdollisesti on.

Yhtenä projekteja koskevana ongelmana voidaan pitää sitä, että projektien aiheet ja käytännön toteutustavat ovat sellaisia, että kieliongelmat tulevat väistämättä esteeksi. Miten projekti voitaisiin toteuttaa siten, ettei kielimuuri haittaisi eri maista tulevien keskinäistä vuorovaikutusta? Jos projektit toteutettaisiin lasten ehdoilla, työtapoina voitaisiin käyttää sanatonta viestintää, kieltä, joka on kaikilla maailman lapsilla yhteinen. Kouluissa mm. musiikki ja liikunta ovat sellaisia oppiaineita, joissa kielellä ei ole niin suurta merkitystä. Esimerkiksi monissa urheilulajeissa pelataan puolueettomasti yhteisillä säännöillä ja tällainen yhdessä koettu toiminta antaa hyvän pohjan toisiin tutustumiseen. Laulun sävelet ja tanssin kehonkieli puolestaan

vaikuttavat syvälle ilman yhteistä kieltä. Tietysti kulttuurien perinteet näissäkin aineissa vaihtelevat, mutta kun mukana on muuta kuin kielellistä toimintaa, toinen kulttuuri voi olla helpommin kohdattavissa ja ymmärrettävissä. Tällöin löydetään jotain kaikille yhteistä. (Kantokorpi 1994, 27.) Muita esimerkkejä nonverbaalisista työtavoista, joita projekteissa voisi hyödyntää, ovat leikki, näytelmät, piirtäminen ja videointi.

Oppilailla on ollut vain muutamissa tähän tutkimukseen osallistuvista projekteista mahdollisuus päästä matkustamaan ja tavata partnerikoulujen oppilaita. Opettajat sen sijaan ovat poikkeuksetta tavanneet ulkomaisia kollegojaan ja tutustuneet toisiinsa. Opettajien välisissä kohtaamisissa monet ovat törmänneet kulttuurien erilaisuudesta johtuviin ongelmiin. Mitä tapahtuisi lasten kohdatessa? Olisiko kulttuurien eroilla merkitystä, vai osaisivatko lapset luonnostaan käyttää ei-kielellistä viestintää ymmärtääkseen toisiaan ja löytääkseen yhteisiä mielenkiinnon kohteita?

Kontaktit eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa ovat välttämättömiä kulttuurien välisen kompetenssin kehittymisen kannalta (ks. Luku 2.5.1). Tämä koskee sekä opettajia että oppilaita. Opettajien keskinäinen yhteistyö projekteissa on varmistettu EU:n rahoituksella, mutta tärkeämpiä olisivat eri maiden oppilaiden väliset kontaktit. Opettajien tulisi ohjata oppilaitaan, eli uutta sukupolvea, toimimaan vuorovaikutuksessa eri kulttuureista tulevien lasten kanssa, koska heidän tulevaisuudessa tarvitsevat taitoja kansainväliseen yhteistyöhön. Koulujärjestelmä on luotu oppilaiden tarpeita varten, ei opettajien.

Comenius-projekteissa voitaisiin hyödyntää oppilaiden omia tai heidän perheidensä kansainvälisiä kontakteja. Tämä saattaisi lisätä myös vanhempien mielenkiintoa projekteja kohtaan ja heidät saataisiin paremmin toimintaan mukaan. Comenius-projektien toteutusta voitaisiin kehittää esimerkiksi siten, että järjestettäisiin projektin alussa yhteinen leirikoulu oppilaille ja opettajille. Oppilaat tutustuisivat ulkomaisiin partnereihinsa, jolloin yhteydenpidon ja yhteistyön jatkaminen olisi luontevaa. Siellä tutustuminen ja ryhmäytyminen aiheuttaisivat tarpeen yhteistyölle ja kiinnostuksen toistaan kohtaan. Eräs idea yhteistyökumppaneiden hankkimiseksi on luoda kansainvälisiä suhteita jo opettajankoulutuksen aikana. Jos suomalaisille ja vaihto-

opiskelijoille järjestettäisiin yhteisiä kursseja esimerkiksi projektien suunnittelusta, he voisivat jatkaa yhteistyötä työelämässä opettajina omien luokkiensa kanssa.

10.3 Viestinnän avoimuus

Opettajat ovat nähneet projektin onnistumista edistävinä tekijöinä ennen kaikkea projektissa mukana olleiden ihmisten innokkuuden ja hyvän tiimityön sekä omassa koulussa että ulkomaalaisten partnereiden kanssa. Negatiivisia, onnistumista vaikeuttavia tekijöitä ovat olleet mm. ajanpuute, byrokratia, sekä kielivaikeudet. Lisäksi tuotiin esiin ongelmina kulttuurieroja, kuten täsmällisyys aikatauluissa ja yhteydenpidossa. Opettajat korostivat juuri konkreettisia, näkyviä ongelmia, minkä voidaan katsoa kertovan siitä, etteivät he ole pohtineet sitä, mikä ihmisten erilaisessa käyttäytymisessä on taustalla. Voidaan tulkita, että todelliset ongelmat ovat jossain syvemmällä, ja ne naamioidaan konkreettisiin ongelmiin, kuten tietotekniikan puutteellisuuteen tai aikatauluihin. Ongelmat liittyvät todellisuudessa useimmiten ihmisten väliseen viestintään.

Comenius-käsikirjojen tarkoituksena on toimia apuna ja tukena projektissa. Huomioitavaa on, että käsikirjoissa ei ole mainittu viestintää ollenkaan. Vuorovaikutukseen ja ihmisten väliseen toimintaan ei käsikirjoista ole apua, vaikka tutkimustuloksista huomaa, että viestinnällä on merkittävä rooli projektin onnistumisessa. Haastattelujen perusteella voidaan sanoa, ettei projektien viestintää oltu suunniteltu ollenkaan. Projekteissa oli tullut vastaan viestinnän ongelmia, jotka olisi voitu välttää suunnittelemalla ja ottamalla asioista selvää etukäteen. Esimerkiksi ei tiedetty, millä kielellä projekti toteutetaan, tai ettei muilla kouluilla ole tietokoneita. Viestintäsuunnitelman tekeminen kuuluisi olennaisena osana projektin esivalmisteluihin, ja helpottaisi yhteistyötä partnerien välillä.

Ongelmat viestinnässä ovat aiheuttaneet konflikteja niin koulun sisällä kuin partnereiden välillä. Esimerkiksi eräässä projektissa rehtori ei ole kertonut partnereille heidän koulunsa projektirahoituksen epäonnistumisesta, ja toisessa eräs opettaja ei tiennyt, kuka heidän projektikoordinaattorinsa oli. Monessa tapauksessa

joku kouluista on vetäytynyt pois kesken projektin, muiden opettajien tietämättä syytä. Näiltä kaikilta ongelmilta olisi mahdollisesti välttytty, jos osapuolet olisivat kyenneet keskustelemaan asioista avoimesti. Ratkaisemattomina konfliktit aiheuttavat stereotyyppisten asenteiden muodostumista, jotka taas osaltaan estävät sujuvaa kanssakäymistä. Monet opettajat pitivät muiden maiden tietotekniikan tasoa puutteellisena Suomeen verrattuna. Tämä voi näkyä tiedostamattomana ylemmydentunteena, jolloin se voi vaikuttaa negatiivisesti kaikkeen muuhunkin toimintaan projektissa. Esimerkiksi suomalaiset saattavat jo valmiiksi tuntea ylemmyyttä suhteessa itäeurooppalaisiin. Tällöin yhteistyön toimimattomuuden taustalla ovatkin erilaiset piilomerkitykset. Jos opettaja tiedostaisi sen, että eri kulttuureissa voi olla erilainen suhtautuminen esimerkiksi aikaan, niin tällöin hän voisi ymmärtää asian, eikä ottaisi tätä loukkauksena tai luulisi, että partneri ei esimerkiksi sitoudu yhteistyöhön. Opettajan tulisi oppia tiedostamaan syitä, miksi kukin käyttäytyy omalla tavallaan. Jotta kansainvälistä yhteistyötä pystyttäisiin ylipäänsä tekemään, on ihmisten pakko oppia hyväksymään erilaisia tapoja olla ja toimia. On tajuttava, ettei toista ihmistä voi muuttaa, vaan on yritettävä löytää keinoja kompromisseihin. Monilla opettajilla ei siis ole vielä valmiuksia kohdata kulttuurien välisiä eroja. Jotta opettaja pystyisi kasvattamaan oppilaitaan kansainväliseen yhteistyöhön, on hänen ensin opittava itse tiedostamaan rehellisesti omat asenteensa ja ajattelutapansa. Silloin hän voi yhdessä oppilaidensa kanssa keskustella ja pohtia, millaisia tunteita kulttuurienväliset kohtaamiset ovat herättäneet, mistä ne johtuvat, ja miten mahdollisia konflikteja voitaisiin ratkaista. Voidaan myös pohtia, voiko opettaja ohjata lapsia kulttuurien kohtaamisiin, jos hän itse varoo konfliktien syntymistä?

Kielten opettajille tehdyn tutkimuksen mukaan koulujen kansainvälisissä projekteissa opettajat valmistavat oppilaita selviämään vieraassa maassa turisteina sen sijaan, että antaisivat heille valmiuksia tarkkailla ja pohtia kulttuuria eri näkökulmien kautta (Bandura & Sercu 2005, 88). Kun oppiminen keskittyy pintapuolisiin asioihin kuten kieleen tai ruokiin, ei kulttuurista nähdä kuin jäävuoren huippu. Kun kulttuuriin tutustutaan laajemmin viettämällä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa aikaa, löydetään pinnan alla olevia asioita kuten arvoja ja kommunikointityylejä. Tämän kautta voi syntyä syvällisempää ymmärtämistä ja oppimista. (Pelkonen 2005, 71.)

10.4 Projektin arviointi ja tulosten hyödyntäminen

Tutkimuksesta ilmeni, että projektien arviointi oli puutteellista. Arviointia ei joissakin projekteissa ollut mietitty lainkaan, mikä vaikutti osaltaan projektin onnistumiseen. Arvioinnin tulisi olla projektissa jatkuvaa, siten, että sitä tehtäisiin kaikissa projektin vaiheissa, ja siihen osallistuisivat kaikki projektissa mukana olevat. Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden itsearvioinnin yleisyyttä. Vain 10 %:ssa projekteista oppilaat olivat tehneet itsearvioinnin. Voidaan kysyä, ovatko opettajat miettineet, mitä hyötyä projektista todellisuudessa on oppilaille, jos projektia ei ole konkreettisesti arvioitu yhdessä. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että opettajien on helpompi arvioida konkreettisia asioita, kuten oppilaiden kielitaitoa, kun taas abstrakteja käsitteitä, kuten yhteistoiminnallisuutta, on vaikea arvioida. Opettajien tulisi siis kehittää tätä taitoa, jotta projektin todelliset hyödyt saataisiin selkeämmin tietoon.

Projektin jälkeen tehtävä arviointi auttaisi projektista saatujen tulosten ja tehtyjen tuotosten hyödyntämistä projektin ulkopuolelle. Tämän tutkimuksen perusteella sitä ei ole kuitenkaan huomioitu tarpeeksi. Myös opetusministeriön (2003) arvioinnissa todetaan, että Comenius 1-projekteissa on kehitettävä saatujen tulosten hyödyntämistä (Opetusministeriö 2003, 27). Comenius-projektien tavoitteena on hyödyttää myös koulua ympäröivää yhteisöä. Onko vanhempien ja koulun ympäristön, kuten eri järjestöjen tai yritysten, osallisuutta projektiin suunniteltu? Comenius-käsikirjoissa neuvotaan kouluja tiedottamaan projektista kunnassa vanhemmille, muille kouluille, päättäjille, eri järjestöille ja yrityksille. Tiedottamisen avulla yhteistyökumppaneiden ja rahoituksen saaminen helpottuisi, ja kansainvälisyyskasvatus ulottuisi omaa koulua laajemmalle. Kunnan muille kouluille olisi kerrottava projektista ja sen käytännön vaiheista; mitä projektissa oikeasti tehdään. Esimerkiksi yhdessä kunnassa kiellettiin projektien teko kokonaan, kun muille kouluille selvisi, että kunta on antanut projektia varten rahaa. Kateellisuus johtuu usein vain tiedonpuutteesta, joka voitaisiin välttää tiedottamalla asioista. Toisaalta Opetusministeriön arvioinnin (2003) mukaan jotkut suomalaiset koulut ovat joutuneet kilpailemaan keskenään ulkopuolisesta, esimerkiksi kunnan rahoituksesta (Opetusministeriö 2003, 27).

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että projekti onnistuu sitä paremmin mitä enemmän ihmiset ovat mukana toiminnassa ja sitoutuneina siihen. Rehtorin ja kunnan päättäjien tuki ovat merkittäviä Comenius-projektien onnistumisessa (ks. myös Opetusministeriö 2003, 28). Tutkimustulosten perusteella opettajien innostus, yhteistyö ja keskinäinen tuki olivat tärkeimpiä onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Opettajilla tulisi olla lähellä kollegoja, joiden kanssa hän voi arjessa tehdä yhteistyötä. Näin ollen kenenkään ei tarvitsisi pelätä, että jää yksin esimerkiksi projektissa ilmenevien ongelmien kanssa. Opettaja voi vähentää työtaakkaansa jakamalla oppilaille vastuuta ja ottamalla heidät mukaan projektiin täysivaltaisina toimijoina.

Tutkimuksen perusteella joissakin projekteissa ei ollut suunniteltu lopetusta lainkaan. Siksi projektit päättyivät ”*kuin kananlento*”, eikä niiden aikana luotuja suhteita enää jatkettu. Kansainvälisyyskasvatuksen periaatteiden mukaan olisi erittäin tärkeää, että saataisiin muodostettua pysyviä ystävyyssuhteita, jotka jatkuisivat myös projektin päätyttyä. Näin projektista voitaisiin katsoa olevan hyötyä pidemmällä tähtäimellä, ja luotaisiin edellytyksiä yhtenäiselle Euroopalle.

Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, miten oppilaat ovat kokeneet Comenius 1-kouluhankkeet. Mitä he omasta mielestään ovat oppineet ja mitä hyötyä projektista on heille ollut? Toinen selvitettävä asia on, onko olemassa joitakin tiettyjä taitoja, joita opettaja tarvitsee vetääkseen kansainvälistä projektia. Voisi myös tutkia tarkemmin, millaisia käsityksiä opettajilla on kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteista ja toteutuksesta. Mielenkiintoista olisi verrata eri maissa toteutettuja projekteja keskenään, jolloin voitaisiin vaihtaa kehittämissuhteita eri maiden kesken ja tuoda projekteihin uusia näkökulmia.

LÄHTEET

Ahonen, L., Hanski, R. & Kanerva T. 1998. Monikulttuurisuudesta opetuksen voimavara. Opettajalehti 6/1998, 24–25. Viitattu 27.6.2006.
http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=43881

Bandura, E. & Sercu, L. 2005. Culture Teaching Practises. Teoksessa L. Sercu et al. (toim.) Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation. Languages for Intercultural Communication and Education 10. Clevedon: Multilingual Matters, 75-89.

Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. 2001. Introduction. Teoksessa M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (toim.) Developing Intercultural Competence in Practise. Languages for intercultural communication and education 1. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1-7.

Byram, M. 2002. Politics and policies in assessing intercultural competence in language teaching. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) Quo vadis foreign language education? Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 17-32.

Caswell, K. 1998. Working Together: Embracing International Partnerships. English Journal. 9/1998, 86-89.

Cimo. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus. Comenius 1.1 Kouluhankkeet. Viitattu 10.6.2006.

<http://www.cimo.fi/Resource.phx/cimo/socrates/comenius/kouluhankkeet.htm>

Deloitte & Touche 2000. Evaluation of European School Partnerships under Comenius Action 1 and Lingua Action E. Viitattu 31.8.2006

http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/comenius/evaluation/soc1com1_en.pdf

Deveaux, S. A. 1999. Total Project Control. A Manager's Guide to integrated Project Planning, Measuring and Tracking. New York ym.: John Wiley & Sons.

Euroopan komissio. 2001. Comenius 1. Käsikirja kouluille. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.

http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/comenius/tools/handbook_fi.pdf

Euroopan komissio. 2004. Integroitu toimintaohjelma elinikäisen oppimisen alalla. Bryssel: Euroopan Yhteisöjen Komissio. Viitattu 29.8.2006

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/newprog/index_en.html

Euroopan komissio. 2004. Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning. Bryssel: Commission of the European Communities. Viitattu 29.8.2006.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2004/com2004_0474en01.pdf

Graneheim, U.H. & Lundman, B. 2003. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse Education Today. 24/2004, 105-112.

Helander, A. 2004. Musikaalisuus vai motivaatio. Rondo. Klassisen musiikin erikoislehti. 4/2004, 40-41.

Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48

Hämäläinen-Abdul-Samad, M.& Mattila, M. 1998. Suvaitsevuuteen kasvaminen. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B:oppimateriaali, n:o 19, 61-67.

Jokikokko, K. 2005. Perspectives on intercultural competence. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for intercultural co-operation. Turku: Finnish

Educational Research Association, 89-102.

Jokikokko, K. 2005. Reflections on interculturally oriented teachership. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for intercultural co-operation. Turku: Finnish Educational Research Association, 183-203.

Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kantokorpi, O. (toim.) 1994. Vieraan kulttuurin kohtaaminen – mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia. Helsinki: Opetushallitus.

Kauppila, R. A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Juva: PS-kustannus.

Kavoosi, M. 2005. Awareness in Intercultural Cooperation: Studies of Culture and Group Dynamics in International Joint Ventures. Göteborg: BAS Förlag.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY

Kosonen, L. 1999. Maahanmuuttajat oppilashuollon asiakkaina – Alkuhämmennyksestä oman ammattitaidon käyttöön. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Jyväskylä: Opetushallitus, 92–98.

Kyngäs, H & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11/1999. 3-11.

Lagerström, K. 2001. Transnational projects within multinational corporations. Doctoral thesis no. 84. Department of Business Studies. Uppsala: Uppsala University.

Lanning, H. 1996. Organisaation muutoksen toteuttaminen. Kehittämiprojektien tyypilliset ongelmat ja niiden välttäminen. Teknillinen korkeakoulu/Teollisuustalous ja työpsykologia, Report No 166. Forssa: Helsingin teknillinen korkeakoulu.

Lappalainen, R. 2004. Kansalaisjärjestöt kansainvälisyyskasvattajina. Suomen YK-liiton lehti Maailmanpyörä. 1/2004. Helsinki: Suomen YK-liitto ry. 7.

Lehti-Laakso, M. 2000. Suuntana suvaitsevaisuus. Asenteiden muuttaminen etäopetuksen, projektiopetuksen ja luokkaopetuksen avulla. Turun yliopiston julkaisuja C 162. Turku: Turun yliopisto.

Lewis, J.P. 1998. Mastering Project Management. Applying advanced Concepts of Systems Thinking, Control, Evaluation and Resource Allocation. New York ym.: McGraw-Hill.

Linklater, A. 2001. Globalization and the transformation of political community. Teoksessa J. Baylis & S. Smith (toim.) The globalization of the world politics. An introduction to international relations. Second edition. New York: Oxford University Press inc. 617-633.

Maunula, R. 1999. Monikulttuuristen tiimien johtaminen ja valmentaminen. Yhdessä – vaikka erilaisina. Juva: PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Jyväskylä: Gummerus.

Murden, S. 2001. Culture in world affairs. Teoksessa J. Baylis & S. Smith (toim.) The globalization of the world politics. An introduction to international relations. Second edition. New York: Oxford University Press inc. 456-469.

Myllymäki, T. (toim.) 2004. Pallo haltuun. Kansainvälisyyskasvatus Suomessa. Lahti: Kehitysyhteistyön palvelukeskus.

Nieto, S. 2002. *Language, Culture and Teaching Critical Perspectives for a New Century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 51–61.

Opetushallitus. 1999a. Euroopan unionin Sokrates-ohjelma. Comenius 1. Kokemuksia koulujen välisistä eurooppalaisista yhteistyöhankkeista. Helsinki: Euroopan unionin komissio.

Opetushallitus. 1999b. Euroopan unionin Sokrates-ohjelma. Comenius-käsikirja opetushenkilöstölle. Helsinki: Euroopan unionin komissio.

Opetusministeriö. 2003. *Intermediate Report on the Implementation of the Sokrates Programme in Finland*. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 8.9.2006.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_122_opm41.pdf?lang=fi

Opetusministeriö. 2006. *Kansainvälisyyskasvatus 2010 – ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:4 Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 26.8.2006.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_26_tr04.pdf?lang=fi

Parsuramen, A. 1999. Intercultural education. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Innovative Approaches to Intercultural Education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 37-41.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja*. N:o 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Pelkonen, P. 2005. Intercultural learning for international co-operation. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) 2005. Conditions for intercultural learning and co-operation. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 69-87.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (POPS). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 30.8.2006. http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf

Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää? Ihmisyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Rissanen, T. 2002. Projektilla tulokseen. Projektin suunnittelu, toteutus, motivointi ja seuranta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ruuska, R. 1997. Projekti hallintaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Räsänen, R. 2005. Intercultural co-operation as an ethical issue. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) 2005. Conditions for intercultural learning and co-operation. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 15-34.

Räsänen, R. 2004. Kansainvälisyyskasvatuksen vanhat ja uudet haasteet. Suomen YK-liiton lehti Maailmanpyörä. 1/2004, 5-6.

Sahlberg, P. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen toisella asteella. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 266–285.

Sahlin, I. 1996. Inledning. Teoksessa I. Sahlin (toim.) Projektets paradoxer. Lund: Studentlitteratur, 13-34.

Salminen, A. 2000. Implementing Organizational and Operational Change – Critical Success Factors of Change Management. Espoo: Acta Polytechnica Scandinavica IM 7.

Salonen, S. 1996. Teemme projektin. Espoo: Posiplan Oy.

Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sihvola, J. 2004. Maailmankansalaisen etiikka. Toinen painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Silfverberg, P. 1996. Ideasta projektiksi. Projektisuunnittelun käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.

Talib, M., Löfström, J & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Tallawy, M. 2004. Opening speech. Teoksessa European Commission (toim.) Dialogue between peoples and cultures: actors in the dialogue. Luxemburg: European Communities, 30-33.

Tilastokeskus, 2006. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2005. Helsinki: Tilastokeskus.

Trotta Tuomi, M. 2004. Human Dignity in the Learning Environment. Testing a Sociological Paradigm for a Diversity-Positive Milieu with School Starters. Research Reports 10. Third Edition. Jyväskylä: The Institute for Educational Research.

Valli, R. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 100–112.

Virtanen, P. 2000. Projektityö. Helsinki: WSOY.

Volkman, L. 2002. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. Teoksessa L. Volkman, K. Stierstorfer & W. Gehring (toim.) Interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-47.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

LIITTEET

Liite 1. Sähköpostikirje tutkimukseen osallistuville opettajille

Tervehdys!

Olemme kaksi opiskelijaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta. Teemme pro gradu-työtä aiheenamme Comenius-projektit alakouluilla. Pyydämme Teitä ystävällisesti vastaamaan oheiseen kyselyyn. Jos joku muu koulunne opettajista on osallistunut Comenius-projektiin, toivomme, että lähetätte viestin eteenpäin kyseisille opettajille.

Kysely löytyy alla olevasta linkistä. Täytettyänne kyselyn, voitte lähettää sen vain klikkaamalla lopussa olevaa ”lähetä”-painiketta. Kyselyt käsitellään nimettöminä.

<http://www.cc.jyu.fi/~mahekart/kyselylomake1>

Ystävällisin terveisin,

Emmi Aro

Mari Karttunen

Liite 2. Nettikyselylomake

Taustatiedot

| | | | | |
|---------------------------------|---|-------------------------------------|--|---------------------------------|
| Sukupuoli: | Mies <input type="checkbox"/> | Nainen <input type="checkbox"/> | | |
| Ikä: | 20-30v <input type="checkbox"/> | 31-40v <input type="checkbox"/> | 41-50v <input type="checkbox"/> | 51-65v <input type="checkbox"/> |
| Opetusvuodet: | <input type="text"/> vuotta opettajana | | | |
| Projektityyppi (Comenius I): | Kouluhanke <input type="checkbox"/> | Kielihanke <input type="checkbox"/> | Koulun kehittämishanke <input type="checkbox"/> | |
| Projektin kesto: | <input type="text"/> vuotta | | | |

Osallistujat:

| | | | | |
|--|----------------------|-------------------------------------|----------------------|--|
| Koulu: | <input type="text"/> | | | |
| Luokka/luokat: | <input type="text"/> | Maahanmuuttajien määrä luokassa: | <input type="text"/> | |
| Oppilasmäärä: | <input type="text"/> | | | |
| Yhteistyökoulut eli partnerit: | <input type="text"/> | | | |
| Koordinaattorin nimi ja kotimaa: | <input type="text"/> | | | |

Projektin aihe:

| | | | | |
|--|----------------------|--|--|--|
| Oppiaineet, joihin projekti integroitiiin: | <input type="text"/> | | | |
| Projektin yhteistyökieli: | <input type="text"/> | | | |

Kysely

Rastita alla olevista väittämistä sopivin vaihtoehto.

1 Eri mieltä

2 Jokseenkin eri mieltä

3 En osaa sanoa

4 Jokseenkin samaa mieltä

5 Samaa mieltä

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Kysyin oppilailta, haluavatko he lähteä mukaan projektiin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Päätin itse projektiin osallistumisesta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Sain riittävästi tietoa koordinaattorilta projektista ennen sen aloittamista. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Suunnittelin itse oman luokkani projektin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Ehdotin projektin aihetta muille kouluille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Oppilaat suunnittelivat projektia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Käytän opetuksessani yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Budjetin laatiminen oli hankalaa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Tunsin partnerit/yhteistyökoulut ennen projektia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Olin aiemmin tehnyt kansainvälistä yhteistyötä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Projektin aihe kiinnosti oppilaita. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Käytin projektissa yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Oppilaiden vanhemmat olivat mukana projektissa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14 | Toteutin projektin kokonaan työaikani puitteissa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Koulumme OPS:ssa kansainvälisyyskasvatus on yhtenä osa-alueena. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Projekti oli irrallinen muusta luokan opetuksesta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Projektin toteutus oli samanlainen kaikilla projektikouluilla. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Comenius-apulaisopettajasta (JOS koululla oli) oli projektissa hyötyä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Projektiin käytettiin koulun omia varoja EU-tuen lisäksi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Oppilaat tekivät ryhmätöitä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Oppilaat vierailivat ulkomailla projektin puitteissa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Vierailin itse ulkomailla projektin puitteissa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Koulullamme kävi partnerikoulun oppilaita. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Koulullamme kävi partnerikoulun opettajia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Projektin tuotoksia esiteltiin koulun ulkopuolella. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Oppilaat olivat yhteydessä partnerikoulujen oppilaisiin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Yhteistyö ulkomaalaisten opettajien kanssa oli minulle helppoa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Projekti sopi tämän ikäisille oppilaille. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | Haluan osallistua uudelleen kansainväliseen projektiin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Projektissa oli liikaa paperityötä. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | Projektin työmäärä oli liian suuri opettajalle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | Omat ongelmanratkaisutaitoni kehittyivät. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33 | Oppilaiden ryhmätyötaidot kehittyivät. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34 | Oppilaat saivat tietoja muista kulttuureista. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35 | Oppilaiden kielitaito kehittyi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36 | Oppilaiden ymmärrys erilaisia ihmisiä kohtaan kasvoi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37 | Oppilaiden ongelmanratkaisutaidot kehittyivät. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38 | Yhteydenpito partnerikouluihin säilyi projektin jälkeen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39 | Omat projektinjohtamistaitoni kehittyivät. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40 | Oma asenteeni ulkomaalaisia kohtaan muuttui positiivisemmaksi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41 | Projektista oli hyötyä kyläyhteisölle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42 | Oppilaat tekivät projektista itsearviointin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43 | Kansainvälinen projekti ei sovellu alkuopetukseen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44 | Projekti toteutui alussa laadittujen suunnitelmien mukaan. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45 | Projekti lisäsi yhteistyötäni oppilaiden vanhempien kanssa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Muita

Listaa kymmenen tärkeintä asiaa, jotka mielestäsi vaikuttivat projektinne onnistumiseen.

Edistävät tekijät (positiiviset):

1.

2.

3.

4.

5.

Vaikeuttavat tekijät (negatiiviset):

1.

2.

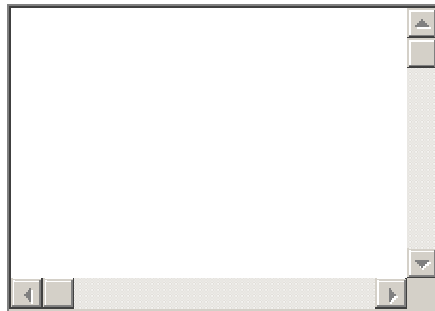
3.

4.

5.

Vastaa seuraavaan kysymykseen omin sanoin.

Millaisia kansainvälisiä projekteja tulevaisuudessa kannattaisi tehdä?



Liite 3. Haastattelurunko

1. Projektin tiedot yleisesti

- Tietoja projektin aiheesta ja yhteistyökumppaneista

2. Projektin orientaatiovaihe

- Opettajan omat kokemukset kansainvälisestä yhteistyöstä, projektiin osallistuminen, projektin suunnittelu ja aloitus

3. Projektin eteneminen ja työskentely

- koulun ops, ajankäyttö, rahoitus, työmuodot, tuotokset

4. Arviointi

- hyöty oppilaille, opettajalle ja koululle, ongelmat, tulevaisuusnäkökulma

Liite 4. Frekvenssitaulukot

Olin aiemmin tehnyt kansainvälistä yhteistyötä.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 39 | 40,2 | 40,2 | 40,2 |
| | jokseenkin eri mieltä | 6 | 6,2 | 6,2 | 46,4 |
| | en osaa sanoa | 4 | 4,1 | 4,1 | 50,5 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 13 | 13,4 | 13,4 | 63,9 |
| | samaa mieltä | 35 | 36,1 | 36,1 | 100,0 |
| | Total | 97 | 100,0 | 100,0 | |

Kysyin oppilailta, haluvatko he lähteä mukaan projektiin.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 46 | 47,4 | 48,4 | 48,4 |
| | jokseenkin eri mieltä | 11 | 11,3 | 11,6 | 60,0 |
| | en osaa sanoa | 8 | 8,2 | 8,4 | 68,4 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 19 | 19,6 | 20,0 | 88,4 |
| | samaa mieltä | 11 | 11,3 | 11,6 | 100,0 |
| | Total | 95 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 2,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Projektissa oli liikaa paperityötä.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 10 | 10,3 | 10,8 | 10,8 |
| | jokseenkin eri mieltä | 16 | 16,5 | 17,2 | 28,0 |
| | en osaa sanoa | 10 | 10,3 | 10,8 | 38,7 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 38 | 39,2 | 40,9 | 79,6 |
| | samaa mieltä | 19 | 19,6 | 20,4 | 100,0 |
| | Total | 93 | 95,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 4 | 4,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Projektin työmäärä oli liian suuri opettajalle.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 12 | 12,4 | 12,4 | 12,4 |
| | jokseenkin eri mieltä | 32 | 33,0 | 33,0 | 45,4 |
| | en osaa sanoa | 18 | 18,6 | 18,6 | 63,9 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 24 | 24,7 | 24,7 | 88,7 |
| | samaa mieltä | 11 | 11,3 | 11,3 | 100,0 |
| | Total | 97 | 100,0 | 100,0 | |

Sain riittävästi tietoa koordinaattorilta projektista ennen sen aloittamista.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 6 | 6,2 | 6,6 | 6,6 |
| | jokseenkin eri mieltä | 11 | 11,3 | 12,1 | 18,7 |
| | en osaa sanoa | 13 | 13,4 | 14,3 | 33,0 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 28 | 28,9 | 30,8 | 63,7 |
| | samaa mieltä | 33 | 34,0 | 36,3 | 100,0 |
| | Total | 91 | 93,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 6 | 6,2 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Koulumme ops:ssa kansainvälisyyskasvatus on yhtenä osa-alueena.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 6 | 6,2 | 6,3 | 6,3 |
| | jokseenkin eri mieltä | 4 | 4,1 | 4,2 | 10,4 |
| | en osaa sanoa | 8 | 8,2 | 8,3 | 18,8 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 16 | 16,5 | 16,7 | 35,4 |
| | samaa mieltä | 62 | 63,9 | 64,6 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaat suunnittelivat projektia.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 17 | 17,5 | 17,9 | 17,9 |
| | jokseenkin eri mieltä | 21 | 21,6 | 22,1 | 40,0 |
| | en osaa sanoa | 19 | 19,6 | 20,0 | 60,0 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 29 | 29,9 | 30,5 | 90,5 |
| | samaa mieltä | 9 | 9,3 | 9,5 | 100,0 |
| | Total | 95 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 2,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Projekti oli irrallinen muusta luokan opetuksesta.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 56 | 57,7 | 58,3 | 58,3 |
| | jokseenkin eri mieltä | 25 | 25,8 | 26,0 | 84,4 |
| | en osaa sanoa | 4 | 4,1 | 4,2 | 88,5 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 8 | 8,2 | 8,3 | 96,9 |
| | samaa mieltä | 3 | 3,1 | 3,1 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Projektin aihe kiinnosti oppilaita.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 1 | 1,0 | 1,1 | 1,1 |
| | jokseenkin eri mieltä | 5 | 5,2 | 5,3 | 6,3 |
| | en osaa sanoa | 9 | 9,3 | 9,5 | 15,8 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 40 | 41,2 | 42,1 | 57,9 |
| | samaa mieltä | 40 | 41,2 | 42,1 | 100,0 |
| | Total | 95 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 2,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Toteutin projektin kokonaan työaikani puitteissa.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 65 | 67,0 | 67,7 | 67,7 |
| | jokseenkin eri mieltä | 21 | 21,6 | 21,9 | 89,6 |
| | en osaa sanoa | 2 | 2,1 | 2,1 | 91,7 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 5 | 5,2 | 5,2 | 96,9 |
| | samaa mieltä | 3 | 3,1 | 3,1 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Käytin projektissa yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 4 | 4,1 | 4,3 | 4,3 |
| | jokseenkin eri mieltä | 2 | 2,1 | 2,1 | 6,4 |
| | en osaa sanoa | 16 | 16,5 | 17,0 | 23,4 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 37 | 38,1 | 39,4 | 62,8 |
| | samaa mieltä | 35 | 36,1 | 37,2 | 100,0 |
| | Total | 94 | 96,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 3,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaat tekivät ryhmitöitä.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | en osaa sanoa | 2 | 2,1 | 2,1 | 3,1 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 16 | 16,5 | 16,7 | 19,8 |
| | samaa mieltä | 77 | 79,4 | 80,2 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaiden ryhmätötaidot kehittyivät.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 2 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| | jokseenkin eri mieltä | 5 | 5,2 | 5,2 | 7,3 |
| | en osaa sanoa | 27 | 27,8 | 28,1 | 35,4 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 38 | 39,2 | 39,6 | 75,0 |
| | samaa mieltä | 24 | 24,7 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaiden vanhemmat olivat mukana projektissa.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 18 | 18,6 | 18,8 | 18,8 |
| | jokseenkin eri mieltä | 21 | 21,6 | 21,9 | 40,6 |
| | en osaa sanoa | 12 | 12,4 | 12,5 | 53,1 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 30 | 30,9 | 31,3 | 84,4 |
| | samaa mieltä | 15 | 15,5 | 15,6 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Projekti lisäsi yhteistyötäni oppilaiden vanhempien kanssa.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 23 | 23,7 | 24,2 | 24,2 |
| | jokseenkin eri mieltä | 13 | 13,4 | 13,7 | 37,9 |
| | en osaa sanoa | 19 | 19,6 | 20,0 | 57,9 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 29 | 29,9 | 30,5 | 88,4 |
| | samaa mieltä | 11 | 11,3 | 11,6 | 100,0 |
| | Total | 95 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 2,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Projektiin käytettiin koulun omia varoja EU-tuen lisäksi.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 19 | 19,6 | 19,8 | 19,8 |
| | jokseenkin eri mieltä | 12 | 12,4 | 12,5 | 32,3 |
| | en osaa sanoa | 5 | 5,2 | 5,2 | 37,5 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 25 | 25,8 | 26,0 | 63,5 |
| | samaa mieltä | 35 | 36,1 | 36,5 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaat vierailivat ulkomailla projektin puitteissa.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 63 | 64,9 | 65,6 | 65,6 |
| | jokseenkin eri mieltä | 2 | 2,1 | 2,1 | 67,7 |
| | en osaa sanoa | 4 | 4,1 | 4,2 | 71,9 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 2 | 2,1 | 2,1 | 74,0 |
| | samaa mieltä | 25 | 25,8 | 26,0 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Vierailin itse ulkomailla projektin puitteissa.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 2 | 2,1 | 2,1 | 3,1 |
| | samaa mieltä | 93 | 95,9 | 96,9 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Koulullamme kävi partnerikoulun opettaja.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| | jokseenkin eri mieltä | 1 | 1,0 | 1,0 | 2,1 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 3 | 3,1 | 3,1 | 5,2 |
| | samaa mieltä | 92 | 94,8 | 94,8 | 100,0 |
| | Total | 97 | 100,0 | 100,0 | |

Koulullamme kävi partnerikoulun oppilaita.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 69 | 71,1 | 71,9 | 71,9 |
| | jokseenkin eri mieltä | 1 | 1,0 | 1,0 | 72,9 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 1 | 1,0 | 1,0 | 74,0 |
| | samaa mieltä | 25 | 25,8 | 26,0 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaat olivat yhteydessä partnerikoulujen oppilaisiin.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 2 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| | jokseenkin eri mieltä | 1 | 1,0 | 1,0 | 3,1 |
| | en osaa sanoa | 2 | 2,1 | 2,1 | 5,2 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 18 | 18,6 | 18,6 | 23,7 |
| | samaa mieltä | 74 | 76,3 | 76,3 | 100,0 |
| | Total | 97 | 100,0 | 100,0 | |

Projektin tuotoksia esiteltiin koulun ulkopuolella.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 4 | 4,1 | 4,1 | 4,1 |
| | jokseenkin eri mieltä | 5 | 5,2 | 5,2 | 9,3 |
| | en osaa sanoa | 6 | 6,2 | 6,2 | 15,5 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 14 | 14,4 | 14,4 | 29,9 |
| | samaa mieltä | 68 | 70,1 | 70,1 | 100,0 |
| | Total | 97 | 100,0 | 100,0 | |

Projektista oli hyötyä kyläyhteisölle.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 9 | 9,3 | 9,9 | 9,9 |
| | jokseenkin eri mieltä | 8 | 8,2 | 8,8 | 18,7 |
| | en osaa sanoa | 34 | 35,1 | 37,4 | 56,0 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 23 | 23,7 | 25,3 | 81,3 |
| | samaa mieltä | 17 | 17,5 | 18,7 | 100,0 |
| | Total | 91 | 93,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 6 | 6,2 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaat tekivät projektista itsearviointin.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 34 | 35,1 | 37,0 | 37,0 |
| | jokseenkin eri mieltä | 21 | 21,6 | 22,8 | 59,8 |
| | en osaa sanoa | 13 | 13,4 | 14,1 | 73,9 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 15 | 15,5 | 16,3 | 90,2 |
| | samaa mieltä | 9 | 9,3 | 9,8 | 100,0 |
| | Total | 92 | 94,8 | 100,0 | |
| Missing | System | 5 | 5,2 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaiden ryhmätötaidot kehittyivät.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 2 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| | jokseenkin eri mieltä | 5 | 5,2 | 5,2 | 7,3 |
| | en osaa sanoa | 27 | 27,8 | 28,1 | 35,4 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 38 | 39,2 | 39,6 | 75,0 |
| | samaa mieltä | 24 | 24,7 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaiden ongelmanratkaisutaidot kehittyivät.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 3 | 3,1 | 3,2 | 3,2 |
| | jokseenkin eri mieltä | 4 | 4,1 | 4,2 | 7,4 |
| | en osaa sanoa | 42 | 43,3 | 44,2 | 51,6 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 32 | 33,0 | 33,7 | 85,3 |
| | samaa mieltä | 14 | 14,4 | 14,7 | 100,0 |
| | Total | 95 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 2,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Omat ongelmanratkaisutaitoni kehittyivät.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 4 | 4,1 | 4,3 | 4,3 |
| | jokseenkin eri mieltä | 3 | 3,1 | 3,2 | 7,4 |
| | en osaa sanoa | 24 | 24,7 | 25,5 | 33,0 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 37 | 38,1 | 39,4 | 72,3 |
| | samaa mieltä | 26 | 26,8 | 27,7 | 100,0 |
| | Total | 94 | 96,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 3 | 3,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Omat projektinjohtamistaitoni kehittyivät.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 3 | 3,1 | 3,1 | 3,1 |
| | jokseenkin eri mieltä | 3 | 3,1 | 3,1 | 6,3 |
| | en osaa sanoa | 15 | 15,5 | 15,6 | 21,9 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 39 | 40,2 | 40,6 | 62,5 |
| | samaa mieltä | 36 | 37,1 | 37,5 | 100,0 |
| | Total | 96 | 99,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 1,0 | | |

| | | | |
|-------|----|-------|--|
| Total | 97 | 100,0 | |
|-------|----|-------|--|

Oppilaiden ymmärrys erilaisia ihmisiä kohtaan kasvoi.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | jokseenkin eri mieltä | 2 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| | en osaa sanoa | 7 | 7,2 | 7,4 | 9,5 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 44 | 45,4 | 46,3 | 55,8 |
| | samaa mieltä | 42 | 43,3 | 44,2 | 100,0 |
| | Total | 95 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 2,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Oppilaiden kielitaito kehittyi.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 1 | 1,0 | 1,1 | 1,1 |
| | jokseenkin eri mieltä | 1 | 1,0 | 1,1 | 2,1 |
| | en osaa sanoa | 8 | 8,2 | 8,4 | 10,5 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 45 | 46,4 | 47,4 | 57,9 |
| | samaa mieltä | 40 | 41,2 | 42,1 | 100,0 |
| | Total | 95 | 97,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 2,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Yhteydenpito partnerikouluihin säilyi projektin jälkeen.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 10 | 10,3 | 10,8 | 10,8 |
| | jokseenkin eri mieltä | 12 | 12,4 | 12,9 | 23,7 |
| | en osaa sanoa | 15 | 15,5 | 16,1 | 39,8 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 31 | 32,0 | 33,3 | 73,1 |
| | samaa mieltä | 25 | 25,8 | 26,9 | 100,0 |
| | Total | 93 | 95,9 | 100,0 | |
| Missing | System | 4 | 4,1 | | |
| Total | | 97 | 100,0 | | |

Haluan osallistua uudelleen kansainväliseen projektiin.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | eri mieltä | 2 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| | jokseenkin eri mieltä | 4 | 4,1 | 4,1 | 6,2 |
| | en osaa sanoa | 9 | 9,3 | 9,3 | 15,5 |
| | jokseenkin samaa mieltä | 13 | 13,4 | 13,4 | 28,9 |
| | samaa mieltä | 69 | 71,1 | 71,1 | 100,0 |
| | Total | 97 | 100,0 | 100,0 | |