

1225/07

Maija Laitinen ja Susanna Lepoaho

**”Kyl se on tärkeä, että nää oppilaat tietää mistä ne on tulleet...”**

Opettajanäkökulma peruskoulun kulttuuriperintöopetukseen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Laitinen, M. & Lepoaho, S. 2001. "Kyl se on tärkeetä, että nää oppilaat tietää mistä ne on tulleet." Opettajanäkökulma peruskoulun kulttuuriperintöopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli määrittellä, minkälaisia käsityksiä peruskoulun opettajilla on kulttuuriperintöopetuksesta. Tutkimuksessa keskityttiin selvittämään kulttuuriperintöopetuksen merkitystä, kulttuuriperintöopetuksen käytännön toteutusta sekä opettajien pedagogista ajattelua opettajien käsitysten pohjalta. Tutkimus oli laadullinen ja siinä käytettiin fenomenografista analyysimenetelmää, jonka avulla tulkitsimme opettajien käsityksiä kulttuuriperintöopetuksesta. Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla kahtatoista kulttuuriperintöopetukseen perehtynyttä peruskoulun opettajaa. Haastateltavat muodostivat harkinnanvaraisen näytteen, koska heidät valittiin Suomen Tammi –projektin kautta ja heitä näin voidaan pitää aiheen asiantuntijoina.

Tulokset osoittivat, että haastatellut opettajat olivat kokeneet kulttuuriperintöopetuksen merkitykselliseksi niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. Tuloksien mukaan kulttuuriperintöopetuksen tulisi lähteä oppilaan lähiympäristöstä, jotta oppiminen olisi merkityksellistä. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että kulttuuriperintöopetuksen toteutus noudattaa sosiokulttuurisen innostamisen, autenttisen oppimisen ja aktiivisen oppimisen periaatteita. Opettajien käsityksistä heijastui humanistis-konstruktivistinen ajattelutapa, joka pitää sisällään kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen, holistisen tiedonkäsityksen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen. Tutkimuksen anti –osassa esitellään kuvio, jonka mukaan kulttuuriperintöopetuksen kokonaisuus muodostuu opettajan pedagogisesta ajattelusta, projektikokonaisuudesta ja kulttuuriperintöopetuksen merkityksestä.

Keskeiset käsitteet: kulttuuriperintö, kulttuuriperintöopetus, sosiokulttuurinen innostaminen, autenttinen oppiminen, aktiivinen oppiminen, fenomenografia.

## SISÄLTÖ

<b>1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA</b> .....	<b>5</b>
<b>2 KULTTUURIPERINTÖ JA SEN OPETUS</b> .....	<b>7</b>
2.1 KULTTUURIPERINTÖ – LAHJA MENNEISYYDESTÄ .....	8
2.1.1 Opetuksen kautta kulttuuriperinnön säilyttämiseen .....	9
2.2 SUOMEN TAMMI .....	10
2.2.1 Lähtökohtana lapsen oma ympäristö .....	10
2.2.2 Suomen Tammen oksat .....	11
2.2.3 Tutkimista ja elämyksiä .....	12
2.3 KULTTUURIPERINTÖOPETUS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA.....	13
2.4 MUSEO – OIVA OPPIMISPAIKKA .....	14
2.5 MUSEOPEDAGOGIIKKA .....	16
<b>3 YKSILÖ, OPPIMINEN, KOULU JA YHTEISKUNTA</b> .....	<b>20</b>
3.1 SOSIOKULTTUURINEN INNOSTAMINEN .....	21
3.1.1 Sosiokulttuurisen innostamisen taustaa .....	21
3.1.2 Innostaminen kasvatuksellisenä toimintana .....	23
3.1.3 Innostamisen projektit .....	24
3.2 AUTENTTINEN OPPIMINEN – KOULU OSANA YHTEISKUNTAA .....	25
3.2.1 Autenttisen oppimisen piirteet .....	26
3.3 AKTIIVINEN OPPIMINEN.....	28
3.3.1 Aktiivisen oppimisen hyödyt .....	28
3.3.2 Aktiivisen oppimisen kriteerit.....	29
3.3.3 Opettaja aktiivisessa oppimisessa .....	30
3.3.4 Oppilas aktiivisena oppijana.....	31
3.3.5 Aktiivisesti oppimaan kulttuuriperintöä .....	32
<b>4 TUTKIMUSMETODI</b> .....	<b>35</b>
4.1 TUTKIMUSONGELMAT .....	35
4.2 FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI.....	35
4.2.1 Fenomenografian ja fenomenologian vertailua .....	36
4.2.2 Käsitteet fenomenografiassa .....	37
4.2.3 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet.....	38
4.2.4 Aineiston analysointi .....	39
4.2.5 Kategoriat.....	39
4.2.6 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus .....	41
4.3 AINEISTON HANKINTA JA KÄSITTELY.....	41
4.3.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu .....	42
4.3.2 Tutkimuksen käytännön toteutus.....	43
4.3.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	46
<b>5 TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>49</b>
5.1 KULTTUURIPERINTÖOPETUKSEN MERKITYS .....	49
5.1.1 Kasvaminen laajenee koulun ulkopuolelle .....	49
5.1.2 Juuret omaan elinympäristöön .....	55
5.2 KULTTUURIPERINTÖOPETUKSEN LUONNE.....	57
5.2.1 Projektien täytyy kypsyä pitkään .....	57

5.2.2 Projektit: suunnittelusta juhlaan.....	62
5.3 OPETTAJIEN KÄSITYKSET KULTTUURIPERINTÖOPETUKSEN TAUSTALLA.....	67
5.3.1 Opettajan rooli – ohjailua ja sivusta katselua .....	67
5.3.2 Aktivoiva innostaja .....	69
<b>6 TUTKIMUKSEN ANTI.....</b>	<b>72</b>
6.1 KULTTUURIPERINTÖOPETUKSEN EDELLYTYKSET.....	72
6.2 HUMANISTIS-KONSTRUKTIVISTINEN KULTTUURIPERINTÖOPETTAJA .....	73
6.3 OPPIMINEN KULTTUURIPERINTÖOPETUKSESSA.....	75
6.4 KULTTUURIPERINTÖOPETUKSEN KOKONAISUUS.....	77
6.5 LOPUKSI.....	78
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>80</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>85</b>
 <b>KUVIOT JA TAULUKOT</b>	
Kuvio 1. Teorioiden suhde.....	20
Kuvio 2. Kulttuuriperintöopetuksen merkitys yhteiskunnan ja yksilön kannalta..	55
Kuvio 3. Kulttuuriperintöopetuksen projektien luonne.....	62
Kuvio 4. Opettajan pedagoginen ajattelu.....	69
Kuvio 5. Kulttuuriperintöopetus.....	77
Taulukko 1. Projektien työtavat.....	61
Taulukko 2. Sosiokulttuurisen innostamisen ja kulttuuriperintöopetuksen projektien toteuttamisvaiheet rinnastettuina.....	66

## 1 Tutkimuksen lähtökohta

Yhdentynvä Eurooppa on tuonut tullessaan vaatimuksen kansallisten kulttuurien ja kulttuuriperinnön vaalimisesta. Suomessa haasteen on ottanut vastaan Opetushallitus ja Museovirasto Suomen Tammi- kulttuuriperintöopetuksen kehittämishankkeellaan. Kulttuuriperintöopetus on suhteellisen uusi käsite koulumaailmassa ja sitä on Suomessa tutkittu hyvin vähän. Koska tutkimuksissa kulttuuriperintöopetusta ei ole käsitelty kokonaisvaltaisesti, tarkoituksenamme on ollut selvittää mitä kulttuuriperintöopetus oikeastaan on ja kuvata kulttuuriperintöopetuksen merkityksiä eri näkökulmista.

Kiinnostuksemme tehdä pro gradu -työmme kulttuuriperintöopetuksesta heräsi vuonna 1998 tehdyn pro seminaari -työn pohjalta. Tulevina opettajina halusimme selvittää kulttuuriperintöopetuksen merkitystä, sekä saada virikkeitä kulttuuriperintöopetusta varten. Siksi oli luonnollista, että valitsimme tutkimuksemme kohteeksi kulttuuriperintöopetuksen projekteja toteuttaneiden opettajien näkökulman. Ennakko-oletuksena tutkimuksessamme oli, että kulttuuriperintöopetus noudattaa aktiivisen oppimisen periaatteita. Siksi olemme käsitelleet aktiivista oppimista myös teoreettisessa viitekehyksessä. Sekä tutkimusongelmamme että teoreettinen viitekehysemme ovat muotoutuneet tutkimuksen aikana. Esimerkkinä tästä on se, että sosiokulttuurisen innostamisen ja autenttisen oppimisen teorit löytyivät vasta tutkimuksemme edetessä. Sisällytimme ne tutkimukseemme huomatessamme niiden soveltuvan hyvin kulttuuriperintöopetukseen. Painotetaanhan niissä tiedon ja toiminnan merkityksellisyyttä yksilön oppimisen kannalta.

Tutkimuksemme metodina käytimme fenomenografista analyysiä ja siihen aineistonkeruumenetelmäksi hyvin soveltuvaa haastattelua. Puolistrukturoidun teemahaastattelun kautta selvitimme opettajien omakohtaisista kokemuksista nousseita käsityksiä kulttuuriperintöopetuksesta. Tulkitsimme näitä käsityksiä fenomenografisen analyysin avulla nostoen haastatteluaineistosta kuvauskategorioita.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys alkaa kulttuuriperinnön ja kulttuuriperintöopetuksen määrittelystä sekä Suomen Tammi –projektin esittelystä. Tämä on tarpeen aiheen ymmärtämiseksi. Teoriaosuutemme toinen osio käsittelee sosiokulttuurista innostamista, autenttista oppimista ja aktiivista oppimista. Tämän jälkeen määrittelemme tutkimusongelmat, perustelemme ja kuvaamme käyttämämme tutkimusmetodin. Esittelemme tulokset merkityksellisten ilmaisujen ja kuvauskategorioiden avulla. Lopuksi pohdimme tuloksia yleisemmällä tasolla.

## 2 Kulttuuriperintö ja sen opetus

Kulttuuriperintö on tärkeä osa sivistystä kansainvälistyvässä maailmassa. Oman kulttuurin menneisyyden ja nykyisyyden tunteminen lisää kiinnostusta, ymmärtämystä ja arvostusta myös toisia kulttuureja kohtaan. (Juusola 1999, 14.) Näin ollen kulttuuriperintö ei ole vain kansallista vaan myös globaalia. Tuntemalla oman kulttuurinsa ja juurensa on mahdollisuus oppia ymmärtämään toisen kulttuurinen konteksti ja tapa tulkita maailmaa. Kulttuuriperinnön avulla nuori voi oppia hahmottamaan itsensä osana historiallista jatkumoa. Tämä vaikuttaa identiteetin muodostumiseen ja pysyy osana ihmistä kaiken muun muuttuessa. Juurillamme on yksilön ja koko kansakunnan identiteettiin suuri vaikutus. Hahmottaaksemme minne olemme menossa, meillä täytyy olla käsitys siitä mistä olemme lähtöisin. (Lindström 1999, 4-5.)

Koska suomalaisten kulttuuriperinnön tuntemuksen on todettu olevan niukkaa ja pinnallista, on koettu tarve lisätä koulujen ja museoiden yhteistyötä sen parantamiseksi. Kulttuuriperintöopetuksessa on siis kehittämisen varaa, sillä museoiden ja koulujen yhteistyötä ei ole hyödynnetty kunnolla. (Mähkä 1998, 17.) Koulujen ja museoiden yhteistyötä on vaikeuttanut muun muassa se, etteivät museot ja koulutoimi ole tunteneet toistensa toimintaa riittävän hyvin. Ongelmana on myös se, ettei kulttuuriperintöopetuksen merkitystä opetussuunnitelmissa ole korostettu riittävästi, vaikka perusedellytykset kulttuuriperintöopetukselle löytyisivätkin. Kouluja on vaivannut myös resurssipula. Esimerkiksi määrärahojen puute saattaa olla esteenä museokäynneille. Lisäksi museoiden resursseista tilapula ja henkilökunnan vähyyt hankaloittavat oppimisen ohjausta. Sen enempää museoammattilaiset kuin opettajatkaan eivät koe olevansa tarpeeksi perehtyneitä museopedagogiikan ja kulttuuriperintöopetuksen erityiskysymyksiin. (Voisiko tästä löytyä meille..., 1998, 9-10.) Kuitenkin jotta voisimme ymmärtää mitä kulttuuriperintöopetus on, täytyy kulttuuriperinnön käsite määritellä tarkemmin.

## 2.1 Kulttuuriperintö – lahja menneisyydestä

Kulttuuriperintö on hyvin laaja käsite sisältäen kaiken menneiden sukupolvien työstä jäljelle jääneen, niin tutkitun kuin tutkimattoman aineiston (Asunmaa 1986, 11). Se on henkisessä tai aineellisessa kulttuurissa säilynyt aines, joka on syntynyt menneiden sukupolvien toiminnan tuloksena. Kulttuuriperintö on yhteisölle arvokas pääoma, jota tulisi vaalia. Myös tulevien sukupolvien tulisi oppia ymmärtämään kulttuuriperinnön merkitys. (Suomen Tammi 17.7.2000.)

Kulttuuriperinnöllä tarkoitetaan kaikkea aineellista ja henkistä perintöä, johon sisältyy irtain ja kiinteä kulttuuriomaisuus sekä kulttuuriympäristö ja kulttuurimaisema (Euroopan unioni ja kulttuuriperintö 1997, 1). Unescon järjestämässä kulttuuripoliittisessa konferenssissa kulttuuriperintö määriteltiin seuraavasti:

The cultural heritage of a people includes the works of its artists, architects, musicians, writers and scientists and also the work of anonymous artists, expressions of the people's spirituality, and the body of values which give meaning to life. It includes both tangible and intangible works through which the creativity of that people finds expression: languages, rites, beliefs, historic places and monuments, literature, works of art, archives and libraries (Mexico city Declaration on Cultural Policies 1982).

Asunmaa (1986, 14) on jaotellut kulttuuriperinnön henkiseen ja aineelliseen perintöön. Henkinen perintö sisältää muistitiedon, suullisen perinteen, kansanmusiikin ja tapakulttuurin. Aineellinen perintö puolestaan koostuu rakennusperinnöstä, käsityöperinnöstä ja visuaalisista dokumenteista. Samassa yhteydessä Asunta jaottelee kulttuuriperinnön neljään osaan sen ilmenemis-  
muotojen perusteella:

1. Kuollut perintö, jolla ei ole välitöntä sidettä nykyisyyteen.
2. Elävä passiivinen perintö, joka on vanhojen ihmisten muistissa olevaa, väistyvää tietoutta, jota nuorempi sukupolvi ei tunne omakseen.
3. Elävä aktiivinen perintö, joka sisältää aineksia edellä mainituista perinteen lajeista ja on alati muuttuvaa.



4. Muunneltu perintö eli folklorismi, joka käyttää tietoisesti hyväkseen kaikkia perinteen lajeja.

Kulttuuriperinnön tunteminen on välttämätöntä. Sen kautta uusille sukupolville välittyvät vanhempien tiedot, taidot ja kokemukset. Lisäksi kulttuuriperintö on maailmanlaajuisesti yhteistä. Suomalaisessakin kulttuurissa on muista kulttuureista lainattuja piirteitä, jotka ovat muovautuneet paikallisiin oloihin sopiviksi. Vaikka kulttuuri voidaankin nähdä osittain kansainvälisenä lainana, koemme oman kulttuurimme ainutlaatuiseksi muovautumisen ansiosta. Jokaisen kulttuurin edustaja on vastuussa oman paikallisen kulttuuriperintönsä säilyttämisestä. (Asunmaa 1994, 119.) Jokainen kulttuuri voi tuoda muihin kulttuureihin uusia arvoja, käsitteitä ja näkemyksiä. Yksikään kulttuuri ei silti pysty hautaamaan toista kulttuuria alleen. (Moninaisuus luovuutemme lähteenä 1998, 182.)

Korkiakangas (1996, 156) toteaa, että ”perinteen ja muistojen välittämällä pyritään ainakin jonkinasteisen jatkuvuuden varmentamiseen”. Jatkuvuus onkin perinteen ja kulttuurin ominaisuus eli perinteen voi ymmärtää prosessiksi, joka ei ole pysyvää. Perinne elää ja muuttuu, mutta perinteitä myös kuolee ja häviää. (Aro 1999, 178.) Kulttuuriperintöä ei pitäisi ajatella vain objektiivisen teoreettisen tiedon lähteenä vaan se pitäisi nähdä käytännöllisen tiedon, ihmisen itseymmärryksen ja identiteetin perustana (Kylliäinen 2000, 80).

### 2.1.1 Opetuksen kautta kulttuuriperinnön säilyttämiseen

Kulttuuriperintöopetus on perusteltua perinnön säilyttämisen ja ylläpitämisen näkökulmasta. Kulttuuriperintöopetuksen kautta tuotetaan perintötaitojen ja –tietojen osaajia, jotka säilyttävät ja välittävät kulttuuriperintöä eteenpäin uusille sukupolville. Näin varmistetaan kulttuuriperinnön säilyminen muuttuvassa yhteiskunnassa. Kulttuuriperintöä ei tulisi vain oppia vaan sitä tulisi myös opetuksen kautta kehittää. Kehittäminen voidaan nähdä esimerkiksi kulttuuriperinnön tulkitsemisena ja soveltamisena vastaamaan oppilaiden omia

tarpeita. Tulkitseminen ja soveltaminen ovat pohjana tuleville kulttuurisille uudistuksille. (Moninaisuus luovuutemme lähteenä 1998, 179.) Perinteisen tuotannon yhteiskunnassa kulttuuriperintöä välitettiin arjessa oppimalla tai keskitetysti opettamalla. Nykyään kulttuuriperinnön sijaan arki tarjoaa yleismaailmallista kaupallista kulttuuria. Koulutuksen kautta pyritäänkin edistämään kulttuurin henkisen perinnön välittymistä, varsinkin kun tietoa ei enää voida välittää perinteisin tavoin. (Lindström 1999, 106; Moninaisuus luovuutemme lähteenä 1998, 179-180.)

## 2.2 Suomen Tammi

Opetushallitus ja Museovirasto pyrkivät vastaamaan kulttuuriperintöopetuksen kehittämistarpeisiin Suomen Tammi -projektin avulla. Suomen Tammi on kulttuuriperintöopetuksen kehittämisprojekti, joka toteutetaan osana Opetushallituksen Koulu ja Kulttuuri -ohjelmaa. Projekti aloitettiin keväällä 1998 ja sen tavoitteena on lisätä erityisesti nuorten tietämystä kulttuuriperinnöstä sekä koulujen ja museoiden yhteistyötä. Koulujen ja museoiden välille pyritään luomaan yhteyksiä kehittämällä museopedagogisia metodeja sekä kulttuuriperintöopetusta (Juusola 1999, 14). Tutkimuksemme aikana on selvinnyt, että Suomen Tammi -kulttuuriperintöopetuksen projektia tullaan todennäköisesti jatkamaan aina vuoteen 2004 asti (Lindström 2000, 3).

### 2.2.1 Lähtökohtana lapsen oma ympäristö

Suomen Tammi painottaa aineellisen kulttuuriperinnön ja rakennetun ympäristön huomioon ottamista ja hyödyntämistä opetuksessa (Melanko 1998, 2). Projektin avulla halutaan tutustuttaa lapset ja nuoret oman paikkakuntansa menneisyyteen. "Tavoitteina on

- lisätä olennaisesti suomalaisten tietoutta omasta kulttuuriperinnöstään mukaan luettuna ammattiperinne

- kehittää malleja museoiden ja koulujen yhteistyölle sekä tukea yhteistyön toteuttamista
- tehdä laajan museoverkon ja erilaatuisten museoiden tarjonta tutuksi opettajille ja oppilaille ja näin lisätä museoiden käyttöä opetuksessa sekä tehdä museossa käyminen luontevaksi tavaksi etsiä tietoa ja saada virikkeitä
- ohjata arvostamaan kulttuuriympäristöä ja muuta kulttuuriperintöä sekä opettaa aktiivisesti vaalimaan sitä ja hahmottamaan itsensä osana kulttuurista jatkumoa
- antaa aineksia tutkiville kulttuuriperintöön liittyville työmuodoille useampien oppiaineiden yhteistyönä sekä yleensä vahvistaa kulttuuriperinnön asemaa opetuksessa
- tutustuttaa ammattitaitoperinteeseen ja sitä kautta antaa työkaluja kulttuuriperinnön säilyttämiseen ja hoitamiseen sekä yleensä tehostaa erikoismuseoiden hyödyntämistä ammatillisessa koulutuksessa.”  
(Suomen Tammi 17.7.2000.)

Projektin puitteissa järjestään koulutusta ja tuotetaan julkaisuja. Erityisen tärkeää on tiedonkulun parantaminen eri tahojen välillä. Lisäksi projekti pyrkii tekemään tunnetuksi materiaaliluetteloita, tietoverkossa olevia opetuspaketteja sekä kulttuuriympäristöön ja esine- ja kuva-aineistoon liittyviä tietoresursseja. Tärkeää on myös paikallisen kulttuuriympäristön ja esineperinnön kartoittaminen ja tutkiminen. Erityisenä haasteena on auttaa museohenkilökuntaa ja opettajia kehittämään opetusmenetelmiä ja materiaaleja. Avainasemassa ovat opettajat, joiden koulutusta kulttuuriperinnön tuntijoiksi on kehitettävä, sillä heitä on määrällisesti enemmän kuin museoasiantuntijoita. (Lindström 1998, 15; Mähkä 1998, 17.)

### 2.2.2 Suomen Tammen oksat

Suomen Tammi -projektissa Suomi on organisoitu alueellisiin työryhmiin, joissa museot ja koulut toimivat yhteistyökumppaneina. Alueet ovat Pohjois-Suomen

alue, Länsi-Suomen alue, Itä-Suomen alue, Keski- ja Etelä-Suomen alue sekä alueryhmistä riippumattomana toimivat Unescon maailmanperintökohteet. Suomen Tammen verkostoyhteistyötahoja ovat koulut ja oppilaitokset, erilaiset museot, kunnat, yliopistot, opetusministeriö, ympäristöministeriö ja ympäristökeskukset, Suomen Museoliitto, eri kansalaisjärjestöt, opettajajärjestöt, ja Suomen kansallinen Unesco-toimikunta. Nämä yhteistyötahot ovat tärkeitä projektin kannalta. Vuosittain järjestetään alueellisia kokouksia, joissa suunnitellaan kehittämishankkeita ja niihin liittyvää koulutusta sekä valtakunnallinen koulutus ja palautetilaisuus, jossa kaikki osallistujat ovat edustettuina. (Lindström 1998, 15; Lähtötilanteemme 1998, 18-39.)

Projektiin osallistuvat koulut, kunnat sekä museot saavat projektin kautta koulutusta. Projektijulkaisujen avulla lisätään tiedon kulkua sekä ideoiden ja ihmisten kohtaamista. Suomen Tammella ei ole mahdollisuutta antaa taloudellista tukea, mutta asiantuntijatukea on tarjolla niin Museoviraston kuin Opetushallituksen puolelta. (Lindström 1998, 15.)

### 2.2.3 Tutkimista ja elämyksiä

Suomen Tammi -projektissa korostetaan tutkivaa oppimista. Aitoihin tutkimuskohteisiin tutustuminen on todellisempaa kuin niistä lukeminen. (Juusola 1999, 14.) Parhaimmillaan kulttuuriperintöopetus on näkemiseen, kokemiseen, elämykseen ja oivaltamiseen perustuvaa havainto-opetusta (Linnanmäki 1998b, 3). Parhaaseen mahdolliseen oppimistulokseen voidaan päästä, kun oppilas etsii ja omaksuu tietoa oman aktiivisen toimintansa ja kokemuksensa kautta. Aineelliseen kulttuuriympäristöön liittyvää opetusta annetaan yli oppiainerajojen, jolloin opetussuunnitelmia pyritään kehittämään integroinnin suuntaan. Se, mitä aineita tai aiheita integroidaan, on kiinni opettajien kiinnostuksesta. (Linnanmäki 1998a, 24.)

Erilaisia opetustapoja on perintöopetuksessa useita. Ehkä tavallisin on opastettu museokäynti, johon voidaan liittää erilaisia elämykseen ja tekemiseen

perustuvaa opetusta. Työpajatoiminnassa perehdytään esimerkiksi entisajan askareisiin, työmenetelmiin ja esineisiin. Kouluissa voidaan järjestää teemaviikkoja ja tapahtumapäiviä. Lisäksi museot järjestävät mm. esitelmä-sarjoja, elokuvaesityksiä ja tarjoavat mahdollisuuden jopa arkeologisiin kaivauksiin. Yhteistyössä museot ja koulut voivat järjestää myös leirikouluja. (Mähkä 1998, 17.)

### 2.3 Kulttuuriperintöopetus peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen vuonna 1994 muutti suomalaista koulujärjestelmää joustavampaan suuntaan. Päätösvalta on siirtynyt entistä enemmän kouluille ja yhteistyö sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa on lisääntynyt. Opetussuunnitelman perusteiden, valtakunnallisen tuntijaon sekä koulukohtaisten resurssipäätösten väljyys antaa kouluille mahdollisuuden profiloitua, mikä näkyy opetussuunnitelmien erilaisuutena. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kehoitetaan pohtimaan muuttuvaa ja kansainvälistyvää maailmaa eri näkökulmista. Nykyistä maailmantilannetta tulisi pohtia muun muassa kestävän kehityksen näkökulmasta. Muuttuvassa maailmassa identiteetin selkiytymiseen tarvitaan kansallisen kulttuuriperinteen tuntemusta ja vaalimista, unohtamatta kansainvälisyyteen liittyvää monikulttuurisuutta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-9.)

Peruskoulun tulisi antaa oppilaille valmiudet toimia oman kulttuurinsa tulkkina, mikä edellyttää oman kulttuurin tuntemusta (POPS 1994, 13). Kansainvälisyyskasvatus nähdään yhtenä keinona saavuttaa tämä tavoite. Kansainvälisyyskasvatuksen tärkeimmät tavoitteet tähtäävät ”kulttuurien tuntemuksen ja kansainvälisen yhteisymmärryksen lisäämiseen, ihmisarvon ja ihmisoikeuksien turvaamiseen kaikille, rauhan vakiinnuttamiseen sekä maailman voimavarojen oikeuden mukaiseen jakoon ja kestävän kehityksen edistämiseen” (POPS 1994, 32-33). Kulttuurikasvatuksella pyritään lisäämään kulttuurien tuntemusta, suvaitsevaa suhtautumista kulttuurien eroavuuksiin sekä saavuttamaan kulttuurilukutaidon alkeet (POPS 1994, 33). Tämä on välttämätöntä Suomen koulujen muuttuessa yhä monikulttuurisemmiksi.

Kulttuuriperintöopetuksen sisällyttämisestä kouluopetukseen mainitaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vain historian ja yhteiskuntaopin yhteydessä. Yhtenä historian opetuksen tehtävänä on ohjata oppilas kunnioittamaan aineellista kulttuuriperintöä, mikä auttaa vahvistamaan oppilaan identiteettiä. Kansallisen identiteetin vahvistumiseksi oppilas ”perehtyy kotimaan ja kotiseudun historiaan ja kulttuuriperinteeseen” (POPS 1994, 95). Historian ja yhteiskuntaopin opiskelun kautta oppilas oppii myös ymmärtämään kulttuurien erilaisuutta ja oppii arvostamaan koko ihmiskunnan kulttuuriperintöä (POPS 1994, 95-96).

Peruskoulussa oppilaan tulisi saada perustiedot siitä, mitä kulttuuriperintö on ja mitä se ihmiselle merkitsee. Opetusta tulisi tapahtua kouluissa, museoissa ja kulttuuriympäristön kohteissa. Suomen Tammen julkaisussa (Mitä voimme tehdä yhdessä 1998, 13) koetaan tarve opetussuunnitelmien kehittämiseen, jotta kulttuuriperintöopetukselle olisi mahdollisimman hyvät lähtökohdat. Peruskoulun ylemmille luokille tulisi saada lisää kulttuuriperintöön liittyvää ainesta ja lukiossa kurssitarjontaa tulisi laajentaa myös kulttuuriperinnön suuntaan. Ammatillisen koulutuksen haasteena on löytää museoiden tarjoamat resurssit. Konkreettisenä tavoitteena on sisällyttää kulttuuriperintöopetusta opetussuunnitelmiin Unescon maailmanperintöopetuksen kautta. Maailmanperintöopetuksen päämääränä on kehittää ehdotus kansalliseksi maailmanperintöopetuksen opetussuunnitelmaksi. Vuoteen 2001 mennessä 10%:iin Suomen kouluista ja oppilaitoksista tulisi toteuttaa maailmanperintöopetusta. (Elo 1999, 91.)

#### 2.4 Museo – oiva oppimispaiikka

Museoiden tärkein tehtävä on hankkia, säilyttää, tutkia ja pitää näytteillä todisteita ihmisestä, hänen ympäristöstään sekä kulttuurin kehityksestä. Museotoiminnalla pyritään tavoittamaan nykyiset ja tulevat sukupolvet, jotta he saisivat kosketuksen menneiden sukupolvien elämään.

Museot voidaan jaotella kulttuurihistoriallisiin museoihin, taidemuseoihin, luonnontieteellisiin ja teknisiin museoihin (Leimu & Kuhmonen 1986, 7).

Kulttuurihistorialliset museot ovat suurin ja kulttuuriperintöopetuksen kannalta merkittävin ryhmä. Kulttuurihistoriallisiin museoihin kerätään ihmisestä ja yhteiskunnasta kertovaa aineistoa. Aineiston esteettinen arvo ei saisi olla valinnan kriteerinä, koska vaarana on, että museot välittävät vääristyneen kuvan todellisuudesta. Vaikka kauniita esineitä arvostetaan ja ne ovat useammin säilyneet nykypäivään, ne eivät kuitenkaan aina anna todellista kuvaa menneisyydestä. (Leimu & Kuhmonen 1986, 23-24; Melanko & Elo 2000, 13-14.) Kuten Melanko ja Elo toteavat (2000, 13), ”säilynyt kulttuuriperintö on vain osa kaikesta siitä, mitä on ollut olemassa. Kulttuuriperintö on muodostunut siitä, mitä eri ajat ovat omien poliittisten, ideologisten ja sosiaalisten intressiensä pohjalta pitäneet säilyttämisen arvoisena”.

Museo on yksi yhteiskunnan keskeisiä kasvatusinstituutioita. Sen olemukseen kuuluu kulttuuriperintöä koskevan tiedon lisääminen ja välittäminen. (Lähtötilanteemme 1998, 20.) Leimun ja Kuhmosen (1986, 24) mukaan ”museon päämääränä on kasvattaa lapsista kulttuuriperintöä arvostavia ja ymmärtäviä aikuisia, joilla on kyky ja valmiudet vaalia ja hyödyntää sitä vastuullisesti”. Museon ja koulujen yhteistyö nousi keskustelun aiheeksi jo 1960-luvulla. Perusteellisemmin museo-opetusta alettiin käsitellä peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä 1970-luvulla. Keskustelujen tuloksena museot muuttuivat retkikohteista opintokohteiksi. Peruskouluja ja lukiota koskevaa lainsäädäntöä uudistettiin 1980-luvun alkupuolella. Nämä lait loivat edellytykset koulun ulkopuolella tapahtuvaan opetukseen ja museo-opetukseen. Museon ja koulujen yhteistyökysymyksiin kiinnitettiin taas huomiota. 1980-luvulla opettajien täydennyskoulutuspäivien aiheena oli museoiden aineellisen kulttuuriperinnön käyttö kouluopetuksessa. 1990-luvulla museotoimen ja koulutoimen välillä ei ole ollut keskitettyä yhteistyötä. Vaikka museo-opetus, ja jossain määrin myös kulttuuriympäristöön liittyvä opetus, on ollut luonnollinen osa museoiden ja koulujen arkipäivää, kulttuuriperintöopetuksen kehitystarve on edelleen suuri. (Lähtötilanteemme 1998, 23-24.)

Nykyään noin 14 % museoiden kävijöistä on koululuokkia ja opetusryhmiä. Eniten museoita hyödyntävät peruskoulun alemmat luokat. Peruskoulun ylempien luokkien ja lukion museokäyntien määrää rajoittaa historian

opetussuunnitelmien rakenne ja jaksojärjestelmä. Museot eivät useimmiten peri opettajan johdolla tulevilta koululaisryhmiltä sisäänpääsymaksua ja myös opastus on yleensä ilmainen. Valitettavasti määrärahojen supistuessa nämä ilmaiset museokäynnit alkavat olla vaarassa. (Lähtötilanteemme 1998, 24-25.)

## 2.5 Museopedagogiikka

Halusimme ottaa tutkimukseemme mukaan myös museoiden näkökulman, sillä Suomen Tammen tavoitteena on edistää ja kehittää koulujen ja museoiden välistä yhteistyötä. Kysyimme sähköpostitse (liite 2) kolmelta museolehtorilta heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan aiheesta. Olemme seuraavassa lyhyesti koonneet kyselyn tuloksia museopedagogisesta näkökulmasta.

Museolehtorit perustelevat kulttuuriperintöopetusta eri näkökulmista. Heidän mielestään kulttuuriperintöopetus on tärkeää esimerkiksi identiteetin rakentumisen kannalta.

Lapsen ja nuoren tulee tietää, mihin hän kuuluu ja miksi. Hänen on myös turvallista tuntea se, millaista elämä on ollut ennen ja millaista se on nyt. Monet asiat ovat muuttuneet, mutta kulttuuriperintöopetus helpottaa ymmärtämään omaa elämää ja ottamaan huomioon myös toiset. Jokainen tarvitsee juuret. Tärkeä asia itsetunnon rakentamisessa. (Museolehtori 1)

Kulttuuriperintöä tulisi opettaa koulussa siksi, että kaikki lapset saisivat mahdollisuuden tutustua juuriinsa, muodostaa oman identiteettinsä. (Museolehtori 3)

Museon roolia kulttuuriperintöopetuksessa vastaajat määrittelevät muun muassa seuraavasti:

...museot eivät ole, eikä niiden tarvitsekaan olla, koulukirjojen kolmiulotteisia jatkeita. (...) Museon tehtävä kulttuuriperinnön opetuksessa on osoittaa lapsille ja nuorille, että yhteiskunta ja kulttuuri voi olla kiehtova ja ajatuksia herättävä paikka, eikä opetusta tapahdu ainoastaan koulussa vaan myös muualla yhteiskunnassa. (...) Museot voivat siis harjoittaa lapsista ja nuorista aktiivisia ja kriittisiä tarkkailijoita, joilla on suvaitseva, luova ja itsevarma rooli omassa yhteisössään. (Museolehtori 2)



Museon rooli on tutustuttaa oppilaat heidän lähimpään ympäristöönsä (...) museot välittää tietoa siitä, miten asioita on ennen tehty ja mistä muutokset johtuvat. (Museolehtori 1)

Museo-opetuksessa käytetyt työmuodot vaihtelevat museon mahdollisuuksien, kouluryhmän tarpeiden, opetuksen tavoitteiden sekä taloudellisten resurssien mukaan. Aitoihin esineisiin pohjautuvat näyttelyt ovat museoiden opetus-toiminnan perusta. Vaikka näyttelyt ovat suunnattu useimmiten kaiken ikäisille, on viime aikoina lasten ja nuorten erikoistarpeita otettu enemmän huomioon elämyksellisyyden ja toiminnallisuuden keinoin. Museopedagogiikasta onkin muodostumassa yhä tärkeämpi osa museoiden toimintaa. (Hautio 1998, 11.)

Yleisin ja tutuin näyttelyihin tutustumistapa on museohenkilökunnan tai opettajan hoitama opastus, joka parhaimmillaan on vuorovaikutteinen oppimistilanne. Vaikka menetelmä perinteisesti tuntuisikin behavioristiselta, sen voi perustella esimerkiksi seuraavasti:

...hyvä menetelmä aloittaa ja jäsentää projekti selkeästi oppilaille. (Museolehtori 2)

Toinen museolehtori kuvaa opintokäyntejä interaktiivisiksi ja keskusteleviksi. Työpajatoimintaa, jossa opetus perustuu elämyksiin ja itse tekemiseen, järjestetään yhä useimmissa museoissa. Työpajoja voi edeltää perinteisten työmenetelmien ja työvälineiden käyttöä esittelevät työnäytökset. Museot järjestävät myös esitelmäsarjoja, luentoja, filmejä ja videoesityksiä, jotka ovat yleensä suunnattu suurelle yleisölle. (Lähtötilanteemme 1998, 26-27.)

Museolehtoreiden vastaukset tukevat käsitystä, että käytettävissä olevia työtapoja on monia ja ne tulisi valita aina aiheen ja ryhmä mukaan. Kaikissa vastauksissa korostetaan tekemällä oppimista. Ainakin näiden museoiden projekteissa lapset ovat itse päässeet tekemään ja oppimaan.

Hyvänä esimerkkinä tästä on mm. (...) lukion oppilaiden kanssa tehty keskiajan dramatisointitapahtuma, jossa oppilaat suorastaan vaativat, että heille täytyy opettaa kädestä pitäen erilaisia keskiaikaisia käsitystekniikoita, jotta he pystyisivät omaksumaan roolinsa kunnolla ja esittämään sitä uskottavasti. (Museolehtori 2)

...lapset tekivät laivatöitä eri pisteissä. Rakensivat puunrungosta ruuhta. Soutivat kirkkoveneellä. Tuntuu olevan käytännön itse tekemistä enimmäkseen. (Museolehtori 3)

Omaa rooliaan kulttuuriperintöopetuksessa museolehtorit pohtivat muun muassa seuraavasti:

Paras tulos saavutetaan, jos ryhmän oma opettaja ja museolehtori ovat koko aika käytettävissä apuna tiedon etsinnässä. (...) Museolehtori on asiantuntija, joka suodattaa tarjolla olevan tiedon oppilaille sopivaan muotoon, mutta jättää tilaa löytämiselle myös oppilaille. (...) tärkein tehtävä on ohjata opettajan kanssa projektia ja käyttää apuna työssä sitä asiantuntemusta, joka nimenomaan museotyöhön liittyy. (Museolehtori 1)

Monista museon tarjoamista mahdollisuuksista huolimatta museokäynti ei vielä ole riittävän määrätietoista oppimisen kannalta. Museopedagogiikan avulla museossa oppiminen voi parhaimmillaan olla tehokasta. (Virta 1998, 5.) Ennakkosuunnitteluun ja selkeisiin tavoitteisiin on kiinnitettävä huomiota, jotta oppilaat tietävät mihin pyritään eikä ajauduta puuhastelemaan päämäärättä.

Koulujen ja museoiden yhteistyö ja sen kehittäminen on edellytys sille, että oppimistapahtumat voivat muotoutua tehokkaiksi ja määrätietoisiksi oppimisen kannalta. Seuraavat esimerkit valottavat museoiden roolia tässä yhteistyössä:

Museoille yhteistyö tärkeää paitsi siksi, että opetustyö on määritelty niiden tehtäväksi, myös siksi että vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa on äärimmäisen valaisevaa. (...) Museot haluavat myös yhä enemmän avata ovia ulkomaailmaan ja madaltaa museon tulon kynnystä. (Museolehtori 1)

...museoiden avoin ja aktiivinen linja koulujen ja museoiden yhteistoiminnan kehittämisen suuntaan rakentaa myös hyvää kuvaa museoista asiakkaista kiinnostuneena instituutiona. (...) Museot voivat tarjota kouluille tavanomaisesta poikkeavan toiminta- ja oppimisympäristön... (Museolehtori 2)

Oppilaat pääsevät irtautumaan kouluympäristöstä ja oppivat toimimaan ja hakemaan tietoa uusissa ympäristöissä, oppivat arvostelukykyisemmiksi. (Museolehtori 3)

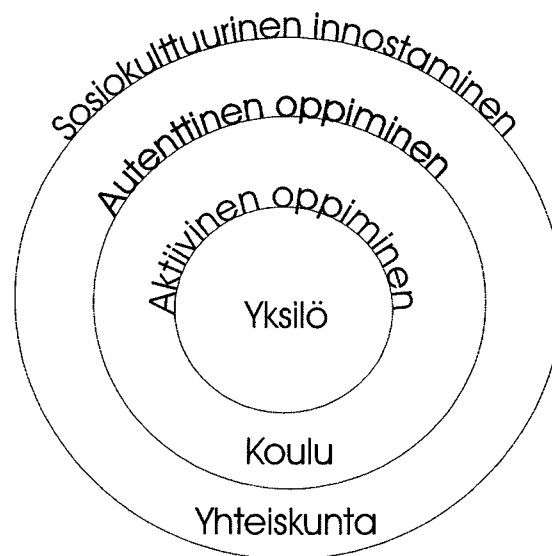
Kyselymme lopuksi pyysimme museolehtoreita pohtimaan kulttuuriperinnön kehittämistä. Koemme, että yksi vastauksista tiivistää hyvin kulttuuriperintöopetuksen merkityksen.

En tiedä voiko kulttuuriperintöä kehittää. Se syntyy ihmisen toiminnasta. Tärkeää on kuitenkin kehittyä siinä, että ymmärtää, mitä kulttuuriperintö on, miksi se on niin tärkeää, että sitä pitää vaalia. Vasta sen jälkeen opitaan näkemään, mitkä asiat ovat tärkeitä saada säilymään riippumatta poliittisista tai muista vastaavista suhdanteista. Museoissa työskentelevillä on suuri vastuu tässä tehtävässä. (Museolehtori 1)

Museolehtorit ovat tietoisia kulttuuriperintöopetuksen merkityksestä tulevien sukupolvien kannalta. Museolehtorit voivat tarjota kouluille ammattitaitoaan ja tietämystään kulttuuriperinnöstä. Museoiden ja koulujen yhteistyöstä hyötyvät molemmat tahot.

### 3 Yksilö, oppiminen, koulu ja yhteiskunta

Olemme valinneet teoreettiseen viitekehykseemme sosiokulttuurisen innostamisen, autenttisen oppimisen sekä aktiivisen oppimisen, koska niissä kaikissa korostetaan oppijan osallistuvaa ja aktiivista roolia sekä dialogia esimerkiksi yksilön ja yhteiskunnan välillä kuten kulttuuriperintöopetuksessa. Siksi nämä teoriat soveltuvat tutkimukseemme. Pohdimme aluksi teorioiden suhdetta toisiinsa, jonka jälkeen kuvaamme jokaista teoriaa yksityiskohtaisemmin.



Kuvio 1. Teorioiden suhde.

Vaikka sosiokulttuurisessa innostamisessa, autenttisessa oppimisessä ja aktiivisessa oppimisessä voidaan nähdä yhteisiä piirteitä, ne kuitenkin käsittelevät oppimista ja toimintaa eri tasoilla. Sosiokulttuurisen innostamisen tasolla oppiminen ei rajoitu vain koulumaailmaan vaan siinä pyritään saamaan ihmiset yhteiskunnallisesti aktiivisiksi, oma-aloitteisiksi sekä vastuullisiksi. Myös autenttisessa oppimisessä yhteiskunnalliset ongelmat ja aiheet ovat toiminnan lähtökohta. Autenttinen oppiminen voidaankin nähdä yhtenä tapana soveltaa sosiokulttuurista innostamista koulussa. Aktiivisessa oppimisessäkin hyödynnetään ongelmia ja haasteita, jotka ovat oppilaille merkityksellisiä ja nousevat todellisen elämän tilanteista. Aktiivisen oppimisen menetelmät ovat tehokkaita oppimismenetelmiä, joita voidaan soveltaa sosiokulttuurisessa

innostamisessa ja autenttisessa oppimisessa, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta sekä oppilaiden asenteita ja arvoja muokkaavaa. Näiden teorioiden välistä suhdetta olemme pyrkineet kuvaamaan kuviossa 1.

### 3.1 Sosiokulttuurinen innostaminen

#### 3.1.1 Sosiokulttuurisen innostamisen taustaa

Sosiokulttuurisella innostamisella on juuret sosiaalipedagogiikan suuntauksessa. Määrittelemme tässä yhteydessä sosiaalipedagogiikan lyhyesti, jotta sosiokulttuurisen innostamisen lähtökohta hieman selviäisi. Sosiaali-pedagogiikka on monimerkityksinen, elävä ja koko ajan kehittyvä oppiala, jonka määrittelyyn vaikuttavat traditio sekä yhteiskunnallinen todellisuus. Hämäläinen ja Kurki (1997, 11) selvittävät sosiaalipedagogiikan luonnetta seuraavasti:

”Kulloisetkin yhteiskunnalliset ja poliittiset olot, sosiaalisten ongelmien määrä ja luonne, yleinen sivistystaso, kulttuuriset erityispiirteet ja muut vastaavat yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat osaltaan siihen, miten sosiaalipedagogiikan luonnetta ja tehtäviä teoriassa ja käytännössä tulkitaan”.

Sosiaalipedagogiikan lähtökohtana on yhteiskuntaan integroituminen, jolloin etsitään pedagogisia ratkaisuja yhteiskunnan jäsenten integroitumiseen (Hämäläinen & Kurki 1997, 13-14; Kurki 1996, 164). Eri mailla ja kulttuurialueiden perinteillä on jokaisella omat korostuksensa sosiaalipedagogiikan käsitteen tulkinnassa. Esimerkiksi Espanjassa sosiaalipedagogiikka nähdään kasvatustieteenä, jossa on keskeistä kasvattaa yhteisöllisyyteen sekä pohtia sitä, miten yksilöllinen ja yhteisöllinen ovat yhteyksissä keskenään (Kurki 1996, 172).

Sosiokulttuurinen innostaminen on kasvatuksellinen ja globaali toimintamuoto. Innostamisen käsite ja toiminta on syntynyt Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen, kun ranskalaiset halusivat elvyttää natsimiehityksen aikana kadonneet

demokraattiset arvot. Innostamisen päämääränä on edelleen kasvattavan ja solidaarisuuden arvot tiedostavan yhteiskunnan luominen. (Kurki 1998, 433.) Sosiokulttuurisella innostamisella on monta tehtävää. Hämäläinen ja Kurki (1997, 199) ovat luetelleet ne seuraavasti: kriittisen vision luominen ympäristöstä, ympäröivän todellisuuden muuttaminen, uusien arvojen etsiminen, olemassa olevien tavoitteiden täydentäminen, ihmisten osallistumisen lisääminen eri kulttuuriosaa-alueilla ja oikeanlaisten asenteiden tiedostaminen inhimillisen yhteiselon onnistumiseksi.

Keskeisiä käsitteitä innostamisessa ovat muun muassa yhteisöllisyys, osallistuminen, herkistyminen ja toimintaan sitoutuminen (Kurki 1998, 433; Hämäläinen & Kurki 1997, 179). Innostamisen tavoitteena on lisätä ihmisten tietoisuutta siitä roolista, mikä heillä on yhteisössään, yhteiskunnassaan ja maailmassa. Kun he huomaavat oman arkisen ja lähiympäristössä tapahtuvan toimintansa vaikuttavan laajempaan yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan, heistä kasvaa yhteisönsä aktiivisia toimijoita. (Kurki 2000, 20.)

Hämäläinen & Kurki ovat teoksessa *Sosiaalipedagogiikka* (1997, 201) käyttäneet argentiinalaisen Ander-Eggin määritelmiä sosiokulttuurisesta innostamisesta. Ander-Egg jakaa sosiokulttuurisen innostamisen kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä yhteiskunnan ja yhteisön traditionaalisia arvoja ja niiden säilyttämistä korostetaan konservatiivisissa, säilyttävissä määritelmässä. Toisessa määritelmässä pyritään syvään kulttuuriseen tyyli-muutokseen, jossa jokaisella ihmisellä on kyky muuttaa arkipäiväänsä, rikastua ihmisenä sekä olla oman elämänsä toteuttaja ja yhdessä muiden yhteisönsä ihmisten kanssa pyrkiä kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa.

Kolmannet ja työmme kannalta merkityksellisimmät Ander-Eggin määritelmät ovat modernit ja edistykselliset määritelmät, jotka korostavat innostamisen tehtävää kulttuurisen perinnön säilyttäjänä. Mahdollisimman monella tulisi olla oikeus ja mahdollisuus kulttuurin tuotteista nauttimiseen. Sosiokulttuurinen innostaminen on erityisen tärkeää kulttuurisen identiteetin ja kansallisen tietoisuuden kannalta. Globalistuvassa maailmassa ja yhdentyvässä Euroopassa sosiokulttuurista innostamista tarvitaan, jotta voidaan esimerkiksi ylläpitää

ja vahvistaa traditioita ja historiallisia muistoja. (Hämäläinen & Kurki 1997, 201, 219.)

### 3.1.2 Innostaminen kasvatuksellisena toimintana

Innostaminen voidaan nähdä perusteiltaan selvästi kasvatuksellisena toimintana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että innostamista löytyisi ainoastaan koulumaailmasta. Innostaminen tarjoaa kasvatukselliseen toimintaan teoreettis-käytännöllisiä elementtejä, jotka eivät yleisestä kasvatusjärjestelmästä poiketen ensisijaisesti tue älyllisyyttä ja akateemisuutta. Innostamisen kasvatuksellisena tavoitteena on auttaa ihmisiä toteuttamaan itseään sekä huomaamaan, että jokapäiväinen elämä rakentuu vuorovaikutussuhteessa sosiaaliseen, kulttuuriseen ja luonnonympäristöön. (Kurki 2000, 41-42.)

Kuten kasvatus- ja opetustoiminnassa yleensä, myös sosiokulttuurisessa innostamisessa motivaatiolla ja herkistymisellä on merkittävä rooli. Herkistymisellä innostamisessa tarkoitetaan passivoituneiden ihmisten herättelemistä kiinnostumaan oman elämänsä kannalta tärkeistä asioista suhteessa historiaansa ja ympäristöönsä. Saadessaan lisää tietoa ihmiset ovat motivoituneempia osallistumaan toimintaan. Toiminnasta saatuja tuloksia tulkitaan yhdessä, mikä vahvistaa ihmisten identiteettiä sekä kuulumista yhteisöön. (Kurki 2000, 133.)

Herkistäminen ja motivointi ovat riittämättömiä, jos niitä ei seuraa toiminta. Toiminnan tavoitteena on tekeminen ja kokeminen. Innostajan rooli tässä toiminnassa on ihmisten aktivoijana toimiminen. Hän pyrkii auttamaan ihmisten kasvua, jotta heistä tulisi aktiivisia osanottajia yhteiskunnassa. Innostaja on ennen kaikkea kasvattaja, ryhmänjohtaja. Ryhmänjohtajuus ei tarkoita perinteistä johtajuutta vaan innostajan tulisi osata 'johtaa johtamatta'. Innostajalta vaaditaan joustavuutta selkeiden aikataulujen puuttuessa sekä siksi, että hänen on koko ajan kyettävä omaksuma uusia tietoja ja taitoja. Innostajan on myös tunnettava ympäristö, jossa toiminta tapahtuu sekä kasvatettavat, joiden kanssa hän toimii. Asenteet, odotukset, uskomukset ja

persoonalliset piirteet ovat innostajan ominaisuuksia, joilla on vaikutusta innostamisen prosessiin. Innostajia tarvitaan varsinkin toiminnan alkuun saattamisessa, mutta vähitellen ihmiset ottavat vastuuta omasta toiminnastaan ja innostajan rooli muuttuu vähemmän merkittäväksi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 230-232; Kurki 2000, 83, 133, 136.)

### 3.1.3 Innostamisen projektit

Innostamisprosessissa kasvattaja ja kasvatettava yhdessä suunnittelevat toteutettavaa projektia. Kuten myöhemmin tulee ilmi, myös autenttisessa oppimisessa ja aktiivisessa oppimisessa oppilaan tulisi olla mukana suunnittelu- prosessissa, jotta oppilas omaksuisi aktiivisen tutkivan roolin. Kasvattajan on lisäksi tärkeä olla selvillä oppilaiden ennakkotiedoista, jotka ovat pohjana uuden oppimiselle. (Hämäläinen & Kurki 1997, 225.)

Innostamisprojekteista voidaan löytää selkeät vaiheet. Aluksi on tiedostettava ongelmat, joihin halutaan paneutua. Tämän jälkeen luodaan suunnitelma päätöksien teosta, tavoitteista ja toteuttamisesta. Inhimillisten voimavarojen organisointivaiheessa muodostetaan toimivia työryhmiä yhteisön sisällä. Seuraavaksi on vuorossa materiaalien ja taloudellisten voimavarojen organisointi, jonka jälkeen päästään itse toimintaan. Toimintavaihe alkaa informoinnilla, motivoinnilla, ryhmittymisellä ja toimintaan herkistämällä. Varsinaista toimintavaihetta seuraa arviointi, joka on kollektiivista eli yhdessä analysoidaan projektia. Kun edelliset vaiheet on käyty läpi, on juhlan aika. Juhlan tarkoituksena on juhlia saavutettua hyvää. (Hämäläinen & Kurki 1997, 225-226.)

Valitsimme sosiokulttuurisen innostamisen osaksi teoreettista viitekehystä, koska sen periaatteet ovat soveltuvia kulttuuriperintöopetukseen. Vaikka sosiokulttuurisen innostamisen päämäärä onkin koko yhteiskunnan parantaminen, sitä voidaan soveltaa myös yksittäisen yhteiskunnan osa-alueen kehittämiseen. Sosiokulttuurisen innostamisen yhtenä tavoitteena on saada



ihmiset toimimaan oma-aloitteisesti, aktiivisesti ja vastuullisesti jonkin yhteiskunnan osa-alueen parantamiseksi. Tämä näkyy selkeästi Suomen Tammen tavoitteessa ohjata oppilaita arvostamaan kulttuuriympäristöä ja muuta kulttuuriperintöä sekä opettaa aktiivisesti vaalimaan sitä ja hahmottamaan itsensä osana kulttuurista jatkumoa (ks. 2.2.1).

Sosiokulttuurinen innostaminen ei aina ole suoranaisesti sovellettavissa koulumaailmaan. Kuten aiemmin todettiin, autenttinen oppiminen voidaankin nähdä tapana soveltaa sosiokulttuurista innostamista kouluun. Seuraavaksi selvitämme autenttista oppimista yleisesti sekä opettajan että oppilaan roolia autenttisessa oppimisessä.

### 3.2 Autenttinen oppiminen – koulu osana yhteiskuntaa

Autenttinen oppiminen on oppimissuuntaus, jossa oppimisessa pyritään hyödyntämään ongelmia ja aiheita 'oikeasta elämästä' (real world). Nämä ongelmat ja aiheet ovat luonteeltaan sellaisia, että ne eivät sovellu sellaisenaan koulujen opetussuunnitelmiin. Niistä ei myöskään yleensä ole kirjoja tai muuta valmista opiskelumateriaalia, eivätkä ne istu valmiiseen lukujärjestykseen. (Gordon 1998) Autenttinen oppiminen, kuten aktiivinen oppiminen, pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Gordon (1998) on kuvannut kuusi autenttisen oppimisen olennaista piirrettä, jotka seuraavaksi esittelemme lyhyesti.

### 3.2.1 Autenttisen oppimisen piirteet

Ensinnäkin autenttinen oppiminen vaatii oppilaiden aktiivista osallistumista ongelmien ratkaisuun. Elämässä täytyy jatkuvasti ratkaista ongelmia, ymmärtää uusia käsitteitä, tehdä päätöksiä ja toimia konkreettisten tulosten saavuttamiseksi. Toiseksi autenttisessa oppimistilanteessa korostetaan yhteistyötä. Oppilaiden tulee olla aktiivisia informaation etsijöitä ja lähteinä voi käyttää niin oppilaskavereita, kirjoja kuin internetiäkin. Painopiste on siinä, miten haettua tietoa voidaan hyödyntää ongelman ratkaisussa. Kolmanneksi autenttisessa oppimistilanteessa oppilaan tiedot, taidot ja asenteet ovat jatkuvasti läsnä ja samalla niitä on myös mahdollisuus kehittää. Neljänneksi autenttisessa oppimisessä korostetaan tiedon merkityksellisyyttä oppilaille. Kaikki tieto täytyy jollakin tavalla liittyä ympäröivään maailmaan. Aiheet, joita käsitellään, liittyvät jokaisen elämään kulttuurin, historian ja tulevaisuuden näkökulmasta. Viides olennainen piirre autenttisessa oppimisessä on se, että opitut tiedot, taidot ja asenteet eivät liity vain yhteen oppimisympäristöön, vaan niitä voidaan soveltaa myös muissa oppimisympäristöissä ja –tilanteissa. Viimeiseksi autenttisessa oppimistilanteessa oppimisen tuotokset esitellään suuremmalle yleisölle, esimerkiksi koko koululle. Tuotos voi olla näyttely, www-sivu, CD-romppu, näytelmä jne. Koska on käsitelty ympäröivää maailmaa koskettavia aiheita, tulisi tuotosten olla julkisia. Näin oppilaat voivat kokea, että käsitelty asia on merkityksellinen muillekin kuin vain heille. (Gordon 1998.)

### 3.2.2 Oppilas ja opettaja autenttisessa oppimisessä

Autenttisessa oppimisessä puhutaan kokemuksellisen oppimisen kehästä. Olennaista tässä kehässä on kiinnittää huomiota siihen, mitä haluamme oppilaiden tietävän, tekevän ja olevan (tiedot, taidot, asenteet). Tältä pohjalta valitaan ja suunnitellaan ne aiheet, joiden parissa aiotaan työskennellä. On tärkeää, että myös oppilaan tulee tiedostaa mitä ja miksi ollaan tekemässä sekä miten opiskeltava asia liittyy koulutyöskentelyyn ja ympäröivään maailmaan. (Gordon 1998.)

Oppilaiden vaiheet tässä kokemuksellisen oppimisen kehässä muodostuvat sitoutumisesta, opitun esittelystä sekä reflektiosta (engagement, exhibition, reflection). Ensin oppilaat sitoutuvat ratkaisemaan ongelman, jonka opettaja on rajannut. Ongelman ratkaisun tavoitteena on tuottaa jokin konkreettinen tuote todisteena oppimisesta, joka myös esitellään. Kolmantena vaiheena on reflektio, jonka aikana oppilaat käyvät läpi oppimaansa tuotosten kautta. Kokemuksellisen oppimisen kehän viimeisessä vaiheessa oppilaat käsittelevät metakognitiivisia taitojaan. He pohtivat, mitä he olisivat voineet tehdä paremmin sekä tiedostavat ne taidot ja tiedot, joita heidän vielä tulevaisuudessa pitäisi kehittää. (Gordon 1998.)

Opettajan kehän vaiheet ovat suunnittelu, ohjaus sekä palaute. Opettajan tulisi tarkasti rajata ongelma tavoitteiden mukaisesti ennen kuin oppilaat ryhtyvät toimeen. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita kehittämään taitojaan ja tietoaan, kehittää heidän oppimisstrategioitaan sekä auttaa heitä löytämään sopivia lähteitä. Opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden tehdä itsenäistä työtä pysytellen itse taustalla. Oppilaat toimivat työn tekijöinä. Palautevaiheessa opettaja auttaa oppilaita arvioimaan oppimistaan. (Gordon 1998.)

Kulttuuriperintöopetuksessa samoin kuin autenttisessa oppimisessä pyritään hyödyntämään mahdollisimman aitoja oppimisympäristöjä. Tutustutaan paikan päällä esimerkiksi vanhaan puukirkkoon tai keskiaikaiseen kalmistoon. Kulttuuriperintöopetuksen yhtenä tavoitteenahan on ohjata oppilaita arvostamaan kulttuuriympäristöä ja muuta kulttuuriperintöä sekä opettaa aktiivisesti vaalimaan sitä ja hahmottamaan itsensä osana kulttuurista jatkumoa (ks. 2.2.1).

Autenttinen oppiminen ei kuitenkaan itsessään tarjoa tarpeeksi tarkkoja ja yksityiskohtaisia keinoja aktivoida oppilas. Siksi haluamme vielä tuoda esille aktiivisen oppimisen näkökulman yksilön oppimisen edistäjänä.

### 3.3 Aktiivinen oppiminen

Aktiivisen oppimisen käsitteen ongelmana on sen määrittäminen. Tavallaan kaikki oppiminen voidaan nähdä aktiivisena. Jokainen oppimistapahtuma vaatii oppijalta jollei henkistä niin vähintään fyysistä aktiivisuutta (Page 1990, 72). Aktiivisen oppimisen käsite perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, mutta se ei ole tarkasti rajattavissa. Aktiivista oppimista voidaankin nähdä kaikessa oppimisessa. (Hämäläinen & Häkkinen 1995, 15; Kimonen & Nevalainen 1995, 33.)

Aktiivinen oppiminen ei ole vain oppimistapa. Sillä voidaan myös tarkoittaa sitä, millaista oppimista oppimistavan käytöstä seuraa. (Page 1990, 75) Simonsin (1997, 19, 21) mukaan jotkut oppimistavat ovat aktiivisempia kuin toiset. Aktiivinen oppiminen voi tarkoittaa sitä, että oppilas voi tehdä päätöksiä oppimisprosessin aikana, mutta se voi myös viitata oppilaan kykyyn käyttää älyllistä kapasiteettiaan oppimisen aikana. Toisaalta aktiivisen oppimisen määritelmää voidaan lähestyä siltä kannalta, kuinka aktiivinen oppilas on oppimisprosessin aikana. Simons tekee siis eron aktiivisen päätöksenteon ja aktiivisen osallistumisen välillä oppimisprosessissa.

#### 3.3.1 Aktiivisen oppimisen hyödyt

Aktiivisesta oppimisesta voidaan opetuksessa hyötyä monin tavoin. Aktiivisen oppimisen työtavat motivoivat opiskelemaan ja ylläpitävät kiinnostusta opiskeltavaa asiaa kohtaan. Aktiivisen oppimisen kautta on mahdollista oppia oppimistaitoja, vuorovaikutusta ja kommunikointitaitoja. Aktiivinen oppiminen herättää oppilaissa positiivisia asenteita niin itseään kuin opiskeltavaa ainettakin kohtaan. (Kyriacou 1992, 42.) Kun oppilaat voivat itse osallistua oppimisprosessin suunnitteluun ja heiltä vaaditaan omaa ajattelua, he ovat motivoituneempia sekä kiinnostuneempia oppimaan. Oppilaiden työskennellessä omillaan he voivat toimia oman mielenkiintonsa ja motivaationsa mukaisesti. Oppiminen on näin merkityksellisempää ja lähempänä oppilaan

omaa kokemusmaailmaa. Oppilaille annetaan vastuuta ja mahdollisuus tehdä päätöksiä, jolloin heidän metakognitiiviset taitonsa kehittyvät. Myös heikoille oppilaille pitäisi antaa mahdollisuus oppia oppimaan ja ajattelemaan, vaikka aiemmin on ajateltu vain lahjakkaimpien oppilaiden hyötyvän aktiivisesta oppimisesta. Työelämässä arvostetaan nykyään joustavuutta sekä taitoa ja valmiuksia oppia itsenäisesti työn ohella. Koulun on pyrittävä vastaamaan tähän haasteeseen ja aktiivinen oppiminen voisi olla eräs keino. (Simons 1997, 21-22.)

Aktiivista oppimista kohtaan osoitetaan kiinnostusta, koska tiedostetaan elinikäisen oppimisen tarve niin oppilailla kuin opettajilla. Kasvatustieteellistä tutkimusta tulisi seurata jatkuvasti, jotta oltaisi tietoisia uusista oppimiskäsityksistä ja -suuntauksista, joilla on vaikutusta esimerkiksi opetus-työhön. Oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä käyttämällä voidaan motivoida oppilaita sekä ylläpitää työrauhaa. (Stern 1997, 14-15.)

### 3.3.2 Aktiivisen oppimisen kriteerit

Kyriacou (1990, 1-2) on analysoinut aktiivista oppimista ja nostanut analyysistään viisi kriteeriä, jotka kuvaavat aktiivista oppimista. Oppimista voidaan sanoa aktiiviseksi, jos siinä toteutuu yksikin näistä kriteereistä.

1. Opetuksessa tulisi käyttää konkreettista materiaalia ja oppilaiden tulisi saada todellisia kokemuksia. Ongelmat ja haasteet tulisivat olla todellisen elämän tilanteista nousevia. Tekeminen (physical activity) on yksi aktiivisen oppimisen piirre.
2. Oppimisessa käytetään ongelmakeskeistä ja tutkivaa lähestymistapaa. Kun opiskeltava aihe esitetään ongelman muodossa, oppiminen todennäköisesti on aktiivisempaa kuin tilanteessa, jossa opettaja välittää tietoa suoraan oppilaalle. Oppilaan tulisi nähdä ongelma merkityksellisenä, jotta oppiminen voisi olla aktiivista.

3. Pienryhmätyöskentelyssä, jossa noudatetaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita, aktiivisen oppimisen ydin on oppilaiden välinen vuorovaikutus osana oppimisprosessia.
4. Oppilas on aktiivisesti mukana koko oppimisprosessissa tavoitteiden asettamisesta lähtien.
5. Tärkeä osa oppimista on myös se, että oppilas ymmärtää olevansa mukana prosessissa kokonaisvaltaisena oppijana. Tämä tarkoittaa, että aktiivisen oppimisen kautta oppilas ymmärtää itseään, omia tunteitaan ja kehittymistään.

Aktiivisessa oppimisessa aiheiden tulisi liittyä oppilaan ympäristöön ja opittuja asioita tulisi kyetä liittämään todelliseen elämään. Koulussa saatua käsitteellistä tietoa tulisi osata käyttää myös arkielämässä. Aktiivisen oppimisen kautta oppilaat saavat kokemuksia ympäristöstään, jolloin heillä on mahdollisuus ymmärtää paremmin ympäristöään ja toimia osana sitä, mikä vaikuttaa oppimiseen tulevaisuudessa. (Page 1990, 75; Watts 1991, 94.)

### 3.3.3 Opettaja aktiivisessa oppimisessa

Opettajan rooli aktiivisessa oppimisessa ei ole helposti rajattavissa. Opettajille ei ole selkeitä ohjeita miten toimia. Joitakin piirteitä opettajan roolista voidaan silti löytää: järjestyksen ylläpitäminen, viitekehyksen luominen, ohjaaminen ja arviointi. (Page 1990, 2.) Aktiivisessa oppimisessa opettajan tehtävänä ei ole siirtää tietoa vaan kehittää oppilaitaan oppijina. Opettaja toimii neuvonantajana, joka ei ole auktoriteetti vaan enemmän yhteistyökumppani ja asiantuntija. Opettaja ohjaa oppilaitaan etsimään ja käsittelemään tietoa. Vastuuta oppimisesta pyritään näin siirtämään myös oppilaalle. (Lonka & Lonka 1991, 12.) Jotta opettaja pystyisi täyttämään aktiivisen oppimisen opettajalle asettamat vaatimukset, hänen tulisi ottaa osaa johonkin aktiiviseen oppimisprosessiin oppilaan roolissa. Siksi opettajankoulutuksessa sekä täydennyskoulutuksessa tulisi antaa enemmän mahdollisuuksia aktiivisiin oppimiskokemuksiin. (Stern 1997,18.)

Opettajalta vaaditaan joustavuutta ja epävarmuuden sietokykyä, koska oppimistilanteita ei etukäteen ole suunniteltu tarkkaan. Opettajan tulisi silti pystyä reagoimaan oppimistilanteissa ilmeneviin ongelmiin ja kysymyksiin. Pagen (1990, 77) mukaan ”kommunikaation tulisi olla molemmin puolista (dialogi), jossa opettaja ja oppilas toimivat molemmat sekä tiedonvälittäjänä että -vastaanottajana, opettajana ja oppijana”. Toisaalta opettajan tulee koko ajan olla tietoinen oppimisen tavoitteesta ja pyrkiä ohjaamaan oppimisprosessia tavoitteita kohti (Page 1990, 78).

Opettaja arvioi oppilaidensa oppimisprosesseja. Arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota koko oppimisprosessiin eikä vain lopputulokseen. Arviointi liitetään palautteeseen, jota annetaan koko oppimisprosessin ajan. Palautteen tavoite on kehittää oppilaan metakognitiivisia taitoja. (Kimonen & Nevalainen 1995, 37; Lonka & Lonka 1991, 18-19, 22.) Oppilaiden mukanaolo oppimisprosessin suunnittelussa on osa aktiivista oppimista. Lisäksi opettajan tulisi antaa oppilaille mahdollisuus tehdä oppimisen sisältöä koskevia päätöksiä. (Lonka & Lonka 1991, 18-19; Watts 1991, 93.)

Käytännön ongelmaksi aktiivisessa oppimisessa nousee se, että jokainen tehtävä, oppilas ja luokka ovat erilaisia. Opettajan on vaikea varmistaa, että oppimisympäristö tukee aktiivista oppimista. (Page 1990, 79.) Toisaalta oppilaat voivat kokea passiivisen oppimisympäristön aktiivista oppimisympäristöä turvallisemmaksi. Opettajan tehtävänä onkin luoda hyväksyvä ilmapiiri, jossa kukaan ei tunne itseään uhatuksi. Aktiivisen oppimisen projektit ovat aikaa vieviä, eikä kaikkia opetussuunnitelman tavoitteita välttämättä saavuteta. Suunnittelu ja oppilaiden työskentelyn seuraaminen vie opettajalta paljon aikaa ja energiaa. Aikataulujen yhteensovittamisen ongelma ilmenee, kun projekteissa on mukana useampia opettajia. Ilman koulun tukea yksittäisen opettajan on vaikea tehdä koulun yleistä oppimisilmapiiriä koskevia päätöksiä. (Stern 1997, 17-18.)

### 3.3.4 Oppilas aktiivisena oppijana

Oppimisen tulisi perustua oppilaiden aikaisempiin tietoihin. Opettaja voi auttaa oppilaita aktivoimaan aikaisemmat tietonsa esimerkiksi keskustelun tai kirjoitustehtävän avulla. Aktivoinnin tulisi herättää oppilaassa halu oppia uutta (vrt. innostaminen sosiokulttuurisessa innostamisessa). Oppilas asettaa itselleen kysymyksiä ja tavoitteita, joiden avulla hän pyrkii täydentämään ja korvaamaan aiempaa tietorakennettaan. Hankitun uuden tiedon ja aikaisempien tietojensa pohjalta oppilas rakentaa itselleen merkityksellisen kokonaisuuden opittavasta asiasta. Opettajan tuen avulla aktiivisessa oppimisessa oppilaat vähitellen oppivat ajattelemaan itse sekä tulevat tietoisiksi metakognitiivisista taidoistaan. Oppilaan ei ole välttämättä helppo hyväksyä uutta aktiivista rooliaan ja sitä, ettei opettaja toimi perinteisessä opettajan roolissaan tiedon jakajana. (Lonka & Lonka 1991, 12, 18, 20.)

Oppilas oppii parhaiten rakentaessaan itse aktiivisen toimintansa tuloksena oman tietorakenteensa. Aktiivisesti oppiessaan hän kehittää valmiuksiaan ajatella kriittisesti sekä ratkoa ongelmia. (Page 1990, 2.) On painotettava oppilaiden omaa aktiivista osallistumista niihin asioihin, jotka liittyvät läheisesti heidän omaan ympäristöönsä. Aktiivisen oppimisen mallissa oppilas on henkisesti ja/tai fyysisesti aktiivinen, jolloin hän ohjaa omaa oppimistaan, löytää ja muodostaa itsenäisesti vastaukset, ratkaisut, käsitteet, suhteet sekä muodostaa omat tulkintansa opittavasta asiasta. (Page 1990, 73.) Oppilaiden tulisi osata työskennellä itsenäisesti tai ryhmissä sekä huomata, milloin opiskeltava asia vaatii yksilöllistä milloin ryhmätyöskentelyä. Lisäksi heidän olisi tiedostettava aika, joka on käytettävissä opiskeltavan asian parissa työskentelemiseen. (Watts 1991, 92.)

### 3.3.5 Aktiivisesti oppimaan kulttuuriperintöä

Tutkimuksemme yhtenä lähtöajatuksena on, että kulttuuriperintöopetuksessa hyödynnetään aktiivisen oppimisen periaatteita. Kulttuuriperintöopetuksen aihe-



alueet ja tutustumiskohteet ohjaavat koulun ulkopuoliseen oppimiseen, jolloin perinteiset luokkaopetustilanteet saavat rinnalleen oppilaita omaa elämää lähellä olevan oppimisympäristön. Samalla, kun aihe koetaan läheiseksi, oppilaiden motivaatiotaso nousee.

Kulttuuriperintöopetuksessa pyritään käyttämään oppilasta aktiivisia työtapoja (ks. 2.2.3). Oppilaat saavat tutkia kohteita monipuolisesti eri keinoin. He hankkivat tietoa kohteen historiasta ja vertaavat sitä nykypäivän tilanteeseen. Tarkastelemalla kohdetta oppilaat saavat tietoa menneistä elämän tavoista. Edellytyksenä tarkastelulle kuitenkin on, että oppilailla on kohteesta jonkinlainen tiedollinen ennakkokäsitys, jolle he lähtevät rakentamaan uutta tai muokkaamaan vanhaa tietorakennetta havaintojensa ja kokemustensa pohjalta.

Oppilaat osallistuvat aktiivisesti projektin toteuttamiseen. Oppilaiden tulisi olla tietoisia projektin tavoitteista ja siitä, mikä on oppimisen päämäärä. Eli oppilaalle pitäisi olla selvää esimerkiksi mikä on kohdevierailun tavoite. Muuten vaarana on, että päädytään puuhastelemaan päämäärättä. Vaikka päämäärät olisivatkin oppilaille selkeästi määritellyjä, heille jää vapaus pyrkiä tavoitteeseen itselleen sopivin keinoin ja työtavoin. Kulttuuriperintöä opiskellessaan oppilas etsii itsenäisesti vastauksia tutkittavaa kohdetta koskeviin ongelmiin. Koska ei ole yhtä oikeaa tulkintaa tutkittavasta asiasta, jokaisella oppilaalla on mahdollisuus muodostaa omia käsityksiä ja merkityssuhteita kyseessä olevasta kulttuuriperintökohteesta.

Opettaja toimii kulttuuriperintöopetuksen projekteissa työnohjaajana. Opettajan työskentely painottuu opetuksen suunnitteluvaiheeseen, jolloin hän tutustuu itse käsiteltävään aiheeseen sekä rajaa sitä. Opetuksen tavoitteet tulisi suunnitella yhdessä oppilaiden kanssa. Opettaja voi kuitenkin kokea helpommaksi asettaa tavoitteet itse ja siksi tavoitteet jäävät epämääräisiksi oppilaille. Opettajan tehtävänä on suunnitella opetuksen pedagoginen puoli sekä tietää kenen puoleen kääntyä ja mistä tietoa voi hakea. Siksi eri tahojen kanssa tehty yhteistyö korostuu kulttuuriperintöopetuksessa, jolloin opettajan ei tarvitse toimia itse aiheen asiantuntijana.

Sosiokulttuurisen innostamisen periaatteiden mukaan opettaja voidaan nähdä eräänlaisena innostajana. Hänen tehtävänä on motivoida oppilaat sekä saattaa työ alkuun. Vaikka opettajalla on edelleen vastuu työohjaamisesta tavoitteiden suuntaisesti, työn tekemisen vastuu siirtyy työskentelyn edetessä oppilaille. Tämä tarkoittaa sitä, ettei prosessin kulkua voi etukäteen suunnitella tarkkaan ja tehdyn suunnitelman tulee olla joustava. Kulttuuriperintöopetuksessa oppilaille on edullista, että projektien aikana on mahdollista käyttää erilaisia työtapoja, joista jokainen oppilas voi löytää itselleen mieluisimman ja tehokkaimman. Näin oppilas voi oppia tiedostamaan hänelle sopivimmat oppimistavat ja samalla hänen metakognitiiviset taitonsa kehittyvät.

Kuten kaikkeen oppimiseen, arviointi kuuluu myös kulttuuriperintöopetukseen. Arvioinnin pääpaino ei ole lopputuotoksen vaan prosessin arvioinnissa. Arviointi on jatkuvaa ja sitä tehdään yhdessä oppilaiden kanssa. Arvioinnin tavoitteiden tulee elää prosessin kanssa. Jokaista oppilasta tulisi arvioida yksilöllisesti heidän taitojensa mukaan. Kulttuuriperintöopetuksen perimmäinen tavoite on siirtää oppilaille sellaisia asenteita ja arvoja, jotka kantavat myös tulevaisuudessa.

## 4 Tutkimusmetodi

### 4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat ovat eläneet ja tarkentuneet tutkimusprosessin kuluessa. Tutkimuksemme alkumetreillä tavoitteenamme oli tutkia, miten kulttuuriperinnön opetusta kouluissa toteutetaan. Huomasimme kuitenkin, että kulttuuriperintö-opetukseen sisältyy niin monta aspektia, ettei pelkän käytännön toteutuksen tutkiminen kertoisi riittävästi kulttuuriperintöopetuksen taustalla olevista merkityksistä.

Tutkimukseemme valitut haastateltavat edustavat opettajia, jotka ovat olleet yhteistyössä kansallisessa kulttuuriperinnön opetuksen kehittämisprojektissa. Pyrimme tutkimuksessamme kuvaamaan näiden opettajien käsityksiä kulttuuriperintöopetuksesta. Haluamme tarkemmin määritellä kulttuuriperintö-opetuksen merkityksen yksilön ja yhteiskunnan kannalta. Lisäksi pyrimme kuvaamaan kulttuuriperintöopetuksen luonnetta sekä sitä, miten kulttuuriperintöopetusta on toteutettu. Tulkitsemme myös haastattelemiemme opettajien pedagogista ajattelua kulttuuriperintöopetuksessa. Tutkimuskysymyksemme ovat siis seuraavat: Mitkä ovat kulttuuriperintöopetuksen merkitykset yksilön ja yhteiskunnan kannalta opettajien näkökulmasta? Minkälainen on kulttuuriperintöopetuksen luonne ja miten kulttuuriperintöopetusta on toteutettu? Mitkä ovat opettajien käsitykset kulttuuriperintöopetuksen taustalla?

### 4.2 Fenomenografinen analyysi

Tutkimuksen metodiksi on valittu fenomenografia, koska tutkimuksessa pyritään kuvaamaan opettajien käsityksiä kulttuuriperinnön opetuksesta. Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen nuorimmista suuntauksista. Se sai alkunsa Ruotsissa 1970-luvun lopulla oppimista koskevasta tutkimuksesta. Painopiste ei ole kuitenkaan vain oppimisen tutkimuksessa vaan yleensä suuntaus keskittyy kasvatustieteen ilmiöiden tutkimiseen. (Ahonen 1994, 115; Häkkinen 1996, 16.)

Larsson (1986, 14-20) on luokitellut fenomenografisen tutkimuksen neljään osa-alueeseen. Häkkinen (1996, 16-17) esittelee nämä osa-alueet seuraavalla tavalla:

1. ainedidaktiset tutkimukset, joissa tutkitaan miten opiskelijat ymmärtävät eri tieteen alueiden peruskäsitteitä
2. koulutuksen vaikutukset käsityksiin eli miten koulutus vaikuttaa käsitysten sisällölliseen muuttumiseen
3. yleispedagogiset tutkimukset, joissa perehdytään opettajien käsityksiin opettamisesta sekä yleisiin ja lasten käsityksiin oppimisesta
4. ei-pedagogiset tutkimukset, joita ei lueta kasvatustieteeseen läheisesti kuuluviksi.

Tämän tutkimuksen kohde eli käsitykset kulttuuriperintöopetuksesta menevät yleispedagogisen tutkimuksen osa-alueen alle.

#### 4.2.1 Fenomenografian ja fenomenologian vertailua

Fenomenografia muodostuu sanoista 'ilmiö' ja 'kuvata'. Fenomenografia ei pyri kuvaamaan maailmaa sinänsä vaan se tutkii ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja pyrkii kuvaamaan sekä ymmärtämään niitä. (Ahonen 1994, 114; Häkkinen 1996, 13-14; Marton 1988a, 145.) Tässä kohdassa on tarpeellista selventää fenomenologian ja fenomenografian suhdetta, koska käsitteet sekoitetaan toisiinsa usein jo nimen perusteella. Martonin mukaan (1988a, 152-154) fenomenografia ei ole fenomenologian 'seuraaja'. Siinä missä fenomenologia tarjoaa filosofisia selityksiä maailmasta ja siitä kuinka me sen käsitämme, fenomenografia kuvaa asioita niin kuin ne ilmenevät ihmisten arki-ajattelun mukaan.

Fenomenologian ja fenomenografian välillä voidaan nähdä kolme peruseroa. Ensimmäiseksi voidaan tarkastella fenomenologian fenomenografian suhdetta

teoreettiseen ja empiriseen tieteen tekoon. Toisin kuin fenomenografiassa fenomenologiassa keskitytään kokemuksiin ensimmäisen asteen näkökulmasta eli fenomenologia pyrkii sivuuttamaan ihmisten arkipäivän asenteen ilmiöstä. Fenomenologia pyrkii saavuttamaan ilmiön niin alkuperäisenä kuin mahdollista. Toiseksi fenomenografiassa pyritään kuvaamaan kokemusten variaatioita ja fenomenologiassa puolestaan pyritään löytämään yhtäläisyyksiä erilaisille kokemuksille, jotka kuvaavat jotakin ilmiötä ja yhtäläisyyksien kautta voidaan löytää tämän ilmiön ydin. Kolmanneksi fenomenologiassa pyritään eliminoimaan kulttuurisen oppimisen vaikutus, jotta olisi mahdollista nähdä ilmiö sellaisenaan. Fenomenografia ei pyri tähän eliminointiin, vaan yrittää kuvata yksilön ja ympäröivän maailman suhteita sellaisenaan. (Häkkinen 1996, 10-12; Marton 1988a, 152-154, 1988b, 193-194.)

Yhdistävänä tekijänä näillä kahdella tieteensuuntauksella on intentionaalisuuden käsite, mikä tarkoittaa, että kokemuksella on aina kaksi näkökulmaa, kokemus ja kokemuksen kohde: emme vain opi, opimme jotakin. (Marton 1988a, 153.) Fenomenografiassa nämä termit ilmenevät mikä- ja miten- näkökulmien aineksina niin, että ”mikä-näkökulmalla viitataan käsitykseen ajatustuotteena, miten-näkökulmalla käsitykseen ajatustoimintana” (Häkkinen 1996, 26).

#### 4.2.2 Käsitykset fenomenografiassa

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita sisällöllisesti erilaisista tavoista, joilla ihmiset käsittävät tai kokevat maailman. Fenomenografia ei siis ole kiinnostunut maailmasta sellaisenaan vaan maailmasta ihmisten käsitysten kautta. Fenomenografia ei keskity kuvaamaan vain 'oikeita' käsityksiä maailmasta, eikä käsityksiä aseteta sen enempää paremmuus- kuin kehittyneisyysjärjestykseen. (Ahonen 1994, 116, 119; Marton 1988a, 144-145.)

Käsitys on suhde ihmisen ja ympäröivän maailman välillä (Svensson ja Uljens, Häkkisen 1996, 23 mukaan). Käsitys muodostetaan jonkin ilmiön pohjalta. Ilmiö on kokemus, jonka ihminen saa maailmasta. Kun ihminen saa kokemuksen, hän

muodostaa siitä itselleen jonkinlaisen käsityksen. Käsityksen muodostuksessa fenomenografia ottaa huomioon ihmisen aikaisemmat kokemukset ja tiedot, jotka toimivat käsityksen rakennusperustana. (Ahonen 1994, 116-117; Häkkinen 1996, 23.) Ihmisten tulee olla tietoisia omista käsityksistään, jotta he pystyisivät välittämään käsityksiään kielellisesti muille ihmisille. Tämä on ehdoton edellytys fenomenografiselle tutkimukselle, koska fenomenografinen aineisto koostuu kielellisessä muodossa olevasta materiaalista, esimerkiksi haastatteluista. Fenomenografiassa pyritään vuorovaikutukseen, jossa ihminen kielellisesti ilmaisee subjektiiviset käsityksensä. (Ahonen 1994, 121-122; Häkkinen 1996, 27-28.)

Käsitykset ovat dynaamisia eli ihminen saattaa muuttaa lyhyessä ajassa käsitystään jostain ilmiöstä useampaankin kertaan. Käsitykset toimivat myös konstruktioina, joiden avulla ihminen voi jäsentää uutta tietoa. Käsitykset ovat vahvempia kuin mielipiteet ja käsitykset tulisikin erottaa mielipiteistä. Mielipiteet kuitenkin pohjautuvat käsityksille ilmiöistä. (Ahonen 1994, 117.)

Käsitykset ovat aina subjektiivisia eikä niiden pohjalta voi kuvata objektiivista todellisuutta. Käsitykset liittyvät aina tiettyyn kontekstiin. Haastateltavien ilmaukset tulisi siis tulkita suhteessa siihen kontekstiin, jossa ilmaukset on tuotettu. Ilmauksia ei voida erottaa irrallisiksi lauseiksi, vaan ne on aina tulkittava siinä yhteydessä, josta ne on irrotettu. (Marton 1988b, 198.)

#### 4.2.3 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet

Uljens (1989, 11-12) kuvaa selkeästi fenomenografisen tutkimuksen vaiheita. Ensinnäkin tutkija valitsee ilmiön, jota haluaa tutkia sekä tarkastelukulman, josta lähestyy ilmiötä. Toisinaan tutkija rajaa tutkimusongelman sekä asettaa tutkimuskysymykset. Seuraavaksi tutkija valitsee haastateltavat, joiden käsityksistä tutkija on kiinnostunut. Haastattelujen tukena voidaan käyttää myös projektiivisia tehtäviä, jotka voivat olla esimerkiksi kirjoitus- tai piirtämistehtäviä (Ahonen 1994, 141-142). Nauhoitetut haastattelut litteroidaan ja analysoidaan ja

niistä etsitään yhtenevyyksiä ja eroavuuksia, joista muodostetaan kuvauskategorioita. Kuten Uljens, myös Ahonen (1994, 132-134) lähtee liikkeelle huomion kiinnittämisestä johonkin ilmiöön. Hän kuitenkin korostaa teoreettista perehtyneisyyttä, joka toimii tutkimuksen ongelmanasettelun pohjana. Teoriapohja ja siihen hyvin sidotut tutkimusongelmat auttavat tutkijaa hyvien tutkimuskysymysten laatimisessa. Olennaisimmat tutkimuksen vaiheet kuvataan seuraavassa käsitellen tarkemmin aineiston analysointia ja kategorisointia.

#### 4.2.4 Aineiston analysointi

”Fenomenografinen analyysi on jatkuva haastattelujen, lukemisen, kategorioiden muodostamisen ja reflektoinnin kehä” (Häkkinen 1996, 41). Martonin (1988a, 146) mukaan tämä tarkoittaa empiirisen aineiston järjestelemistä ja etenkin olennaisten piirteiden etsimistä aineistosta. Aluksi haastatteluja luettaessa aineistosta etsitään tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia. ”Ilmaukset muodostetaan ilmiötä kuvaavista sanoista ja lausumista” (Häkkinen 1996, 41).

Ilmauksista muodostetaan merkitysyksiköiden joukko. Tällöin tutkijan kiinnostus ei enää kohdistu haastatteluihin, joista ilmaukset on otettu, vaan merkityksiin, jotka sisältyvät ilmauksiin. (Marton 1988a, 154-155; 1988b, 198.) Merkitykset löytyvät ilmauksista tulkinnan kautta. Merkityksellisten käsitysten ilmaisuista etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia, joiden pohjalta muodostetaan kuvauskategorioita. (Larsson 1986, 31; Marton 1988b, 198.) Seuraavassa kuvaamme kategorioita tarkemmin.

#### 4.2.5 Kategoriat

Fenomenografisen tutkimuksen päätulokseksi muodostuvat kuvauskategoriat, jotka osoittavat ja yhdistävät laadullisesti ihmisten erilaisia käsityksiä yhdestä ilmiöstä (Marton 1988a, 146; Uljens 1989, 39). Kuvauskategoriat muodostetaan

tulkitsemalla haastatteluaineistoa. Ne nousevat aineistosta eikä niitä voi etukäteen määrittellä esimerkiksi jonkin teorian pohjalta. Kategorioiden muodostaminen kuitenkin pohjautuu tutkijan teoreettiseen perehtyneisyyteen. (Ahonen 1994, 125; Simoila 1993, 24.) Vaarana saattaa tällöin olla kuitenkin se, että teoreettinen perehtyneisyys ohjaa liikaa haastattelua ja sen tulkintaa. Toisaalta fenomenografiassa tavoitteena ei ole kuvata ilmiötä sellaisenaan, mihin taas fenomenologia pyrkii. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija on aina läsnä subjektiivisine ominaisuuksineen eli täysin objektiiviseen tutkimukseen ei ole edes syytä pyrkiä. (Francis 1993, 73; Häkkinen 1996, 48.)

Kategorioiden tehtävänä ei ole kuvata yksittäisten ihmisten käsityksiä vaan ihmisten käsityksiä yleensä jostakin ilmiöstä. Pramling Häkkisen (1996, 39) mukaan kuvaa analyysia seuraavasti: analyysin tarkoituksena on muodostaa haastatteluista kokonaisuus eli haastateltaviin ei keskitytä yksittäisinä tapahtumina. Kuvauskategorioiden pitäisi säilyttää haastateltavien ilmaisujen alkuperäinen merkitys ja ne tulee kytkeä lujasti haastatteluaineistoon (Häkkinen 1996, 48). Käytännössä tämä tarkoittaa alkuperäisten haastattelulainauksien käyttämistä perusteltaessa kategorioita. Kategorioiden on laadullisesti erotuttava toisistaan eli ne eivät saa olla päällekkäisiä. (Ahonen 1994, 154; Larsson 1986, 38.)

Uljens (1989, 47-51) määrittelee kolme kuvauskategoriasysteemiä. Horisontaalisessa systeemissä kategoriat ovat samanarvoisia niin tärkeydeltään kuin tasoltaankin. Horisontaalinen kuvauskategoriasysteemi on yleisimmin fenomenografisessa tutkimuksessa käytetty ja sitä on käytetty myös tässä tutkimuksessa. Vertikaalista systeemiä käytetään esimerkiksi käsitysten muuttumisen kuvaamisessa. Henkilöiden käsitysten muuttuminen saadaan selville useammalla haastattelukerralla. Hierarkkisen kategoriasysteemin ideana on asettaa käsitykset kehittyneisyys- ja laajuusjärjestykseen.



#### 4.2.6 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa yleistettäviä tutkimustuloksia (Ahonen 1994, 152). Fenomenografiassa reliabiliteettia on vaikea saavuttaa, jos se käsitetään tutkimuksen täytenä toistettavuutena. Tutkijan ja haastateltavan välillä vallitsee luottamuksellinen ja vuorovaikutuksellinen suhde. Haastattelussa tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta voidaan kuvata intersubjektiiiviseksi eli ilmaisun merkitys riippuu niin tutkijasta kuin haastateltavastakin. Tutkija ymmärtää haastateltavan ilmaisun merkityksen ”oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla” (Ahonen 1994, 124).

#### 4.3 Aineiston hankinta ja käsittely

Eskola ja Suoranta (1998, 15) mainitsevat seuraavat piirteet laadulliselle tutkimukselle ominaisiksi: aineiston keruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen otanta/näyte, aineistolähtöinen analyysi, hypoteesittomuus ja tutkijan asema. Tyypillisimmillään laadullinen tutkimusaineisto on litteroitua haastattelumateriaalia. Haastattelua aineistonkeruumenetelmänä pohditaan myöhemmin. Toinen aineistonkeruumenetelmään liittyvä tyypillinen piirre on tutkimussuunnitelman joustavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Tutkimuksessamme tämä näkyy siten, että emme tutkimussuunnitelmaa tehdessämme lyöneet lukkoon haastateltavien määrää. Myös teoreettinen viitekehys ja tutkimusongelmat ovat eläneet ja uusia näkökulmia on otettu mukaan vielä haastattelujen jälkeenkin.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on tavoite saavuttaa tutkittavien näkökulma: pyritään lähestymään tutkimuksen kohdetta tutkittavien omasta näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Tutkimuksessamme opettajat itse kertoivat käsityksistään ja kokemuksistaan kulttuuriperintöopetuksesta. Erityisesti fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään korostamaan käsitysten subjektiivisuutta. Kuten Eskola ja Suorantakin (1998, 17-18, 20) painottavat, tutkijan tulee olla tietoinen omista subjektiivisista käsityksistään, jotta oma näkökulma ei

peittäisi tutkittavien näkökulmaa. Tämä on erityisen tärkeää myös siksi, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on vapaus ja toisaalta myös vastuu tehdä tutkimusta ja raportoida tutkimuksensa.

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta otannasta. Tämä tarkoittaa, että otosjoukkoa valittaessa huomioidaan seuraavia asioita: mitä ja miksi tutkimuksella pyritään selvittämään, miten ja mihin aineistoa käytetään ja mitkä ovat tutkimuksen resurssit. (Patton 1990, 184.) Eskola ja Suoranta (1998, 18) käyttävät otoksesta myös käsitettä näyte erotukseksi tilastollisesta otantamenetelmästä. Pidämme tästä käsitteestä, koska se kuvaa laadullisen tutkimuksen tavoitetta paremmin. Toisin sanoen tavoitteena ei ole saada määrällistä yleistettävää tietoa vaan pyritään kuvaamaan tiettyjä tapauksia. Valitsimme harkinnanvaraisesti haastateltaviksi sellaisia opettajia, jotka ovat olleet mukana Suomen Tammen kulttuuriperintöopetusprojekteissa. Näin varmistimme sen, että haastateltavamme ovat asiaan perehtyneitä.

Tutkimuksessamme toteutuu laadulliselle tutkimukselle tyypillinen piirre hypoteesittomuus jollakin tasolla. Emme laatineet lukkoon lyötyjä hypoteeseja, joita olisimme pyrkineet tutkimuksessamme todistelemaan. Aiheeseen tutustuessamme muodostimme kuitenkin jonkinlaisen käsityksen kulttuuriperintöopetuksesta, joka toimi lähtökohtana teoreettisen viitekehyksen kirjoittamiselle.

#### 4.3.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on yleisin tapa kerätä tutkimusaineistoa (Eskola & Suoranta 1998, 86). Haastattelun tavoitteena voi olla haastateltavan käsitysten selvittäminen jostakin asiasta ja siksi haastattelu on fenomenografiassa eniten käytetty aineistonkeruumenetelmä. Siksi valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 47) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa ”jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia”. Kysymykset on

laadittu etukäteen ja ne ovat kaikille samat. Kysymykset ovat kuitenkin niin avoimia, että haastateltavat voivat vastata vapaamuotoisesti omin sanoin.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelun pohjana ovat tietyt tutkimuksen kannalta olennaiset teemat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Teemat varmistavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa puhutaan lähestulkoon samoista asioista (Eskola & Suoranta 1998, 88). Teema-alueet ovat yksityiskohtaisempia kuin varsinaiset tutkimusongelmat. Teema-alueet toimivat haastattelutilannetta ohjaavina kiintopisteinä ja ne tarkennetaan haastattelukysymyksiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66.)

Valitsimme puolistrukturoidun teemahaastattelun, koska halusimme tutkittavien kertovan kulttuuriperinnöstä ja sen opetuksesta omin sanoin. Haastattelu-teemoja ja -kysymyksiä suunnitellessamme mietimme, miten saisimme parhaiten selville opettajien käsityksiä, asenteita ja kokemuksia kulttuuriperintöopetuksesta. Haastattelukysymykset (liite 1) olivat niin avoimia, että haastateltavalla oli mahdollisuus vastata vapaasti. Kysymysten järjestys ei ollut sitova, vaikka haastattelurunkomme oli laadittu loogisesti eteneväksi. Kysymysten järjestys sekä haastattelun eteneminen oli pitkälle kiinni haastateltavan vastauksista.

#### 4.3.2 Tutkimuksen käytännön toteutus

##### Suunnitteluvaihe

Aloimme suunnitella tutkimuksemme toteutusta keväällä 2000. Aluksi pohdimme kyselylomakkeen käyttöä aineistonkeruumenetelmänä, jotta olisimme saaneet mahdollisimman kattavan tutkimusaineiston. Päädyimme kuitenkin haastatteluun, koska halusimme syväsuuntautuneempaa tietoa kulttuuriperintöopetuksesta. Haastattelu tukee myös vapaata kielellistä ilmaisua, joka on fenomenografisen tutkimuksen kannalta oleellista. Muotoilimme haastattelu-

rungon luettuamme kirjallisuutta ja kirjoittaessamme teoreettista viitekehystä. Runko pohjautui tutkimuskysymyksiin, ei teoreettiseen viitekehykseen, ja neljään teema-alueeseen (ks. liite 1), joiden pohjalta haastattelukysymykset sitten muotoiltiin. Pilottihaastatteluita päätimme tehdä kaksi, jotta molemmat saisivat haastattelukokemusta sekä käytännössä kokeilla haastattelurungon toimivuutta. Pilottihaastatteluiden perusteella teimme muutaman pienen tarkennuksen haastattelurunkoon. Pilottihaastattelut on sisällytetty varsinaiseen tutkimusaineistoon.

### Haastateltavat

Valitsimme haastateltavat Suomen Tammen internet-sivuilta. Sivulla on niiden koulujen yhteystiedot, jotka ovat toteuttaneet kulttuuriperintöopetuksen projekteja. Poimimme sivuilta peruskouluja, joiden yhteystiedoissa oli mainittu sähköpostiosoite. Ensimmäisessä vaiheessa lähetimme sähköpostia noin kolmellekymmenelle koululle eri puolilla Suomea. Viestissämme kerroimme lyhyesti pro gradu-aiheestamme, sekä ilmaisimme kiinnostuksemme haastatella kulttuuriperintöopetuksen projekteihin osallistuneita opettajia. Osa osoitteista oli virheellisiä, emmekä saaneet kaikkiin kouluihin yhteyttä.

Saimme kaiken kaikkiaan vain seitsemän vastausta, joista kaksi oli kielteisiä. Myönteisistä vastauksista valitsimme haastateltaviksi neljä. Koska olimme suunnitelleet haastattelevamme yhteensä kahtatoista opettajaa, pilotti haastattelut mukaan lukien, haimme Suomen Tammen sivuilta koulujen puhelinnumeroita. Soitimme seitsemälle opettajalle, jotka yhtä lukuun ottamatta suostuivat haastatteluun. Kaiken kaikkiaan meillä oli siis kaksitoista haastateltavaa, joista neljä Länsi-Suomen läänistä, kaksi Itä-Suomen läänistä, neljä Etelä-Suomen läänistä sekä kaksi Keski-Suomen läänistä. Joukossa oli sekä peruskoulun alempien että ylempien luokkien opettajia.

Suoritimme haastattelut syys- lokakuussa 2000 niin, että kumpikin teki pilottihaastattelu mukaan lukien kuusi haastattelu. Haastattelut sovittiin pidettäväksi joko haastateltavan koululla, kotona tai kirjastossa. Haastateltavat eivät

saaneet etukäteen tietoa haastattelurungosta. Haastattelujen kesto vaihteli noin 20:sta minuutista 50:een minuuttiin ja ne nauhoitettiin.

### Aineiston käsittely ja analysointi

Tutkimusaineiston käsittely alkoi nauhoitettujen haastattelujen kuuntelulla, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin tarkempaa analysointia varten. Tässä vaiheessa ilmeni, että yksi haastatteluista ei sisältänyt tutkimuksemme kannalta oleellista aineistoa, koska toteutettu projekti ei ollut varsinaisesti kulttuuriperintöopetusta. Tutkimusaineistomme siis koostui lopulta yhdestätoista haastattelusta. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä noin sata sivua ja haastattelujen pituus vaihteli viidestä sivusta neljääntoista sivuun. Osa haastattelunauhoituksista oli suhteellisen huonolaatuisia, eikä kaikista sanoista saanut selvää. Merkitsimme epäselvät kohdat kysymysmerkein. Pyrimme muutoin litteroimaan haastattelun mahdollisimman tarkkaan.

Lähdimme käsittelemään litteroituja haastatteluja lukemalla ne useampaan kertaan läpi tekemättä merkintöjä. Seuraavaksi alleviivasimme haastatteluista ilmaisuja, jotka olivat tutkimusongelmiamme kannalta merkityksellisiä. Nämä vaiheet suoritimme itsenäisesti lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta. Tämän jälkeen vertasimme löydöksiämme sekä nostimme aineistosta 24 kategoriaa. Leikkasimme merkitykselliset ilmaisut haastatteluista ja lajittelimme ne kategorioiden alle. Tässä vaiheessa kategorioita jäi pois ja yhdistyi. Etsimme ilmauksista samankaltaisuuksia eli tarkensimme edelleen kategorioita. Jaottelimme kategoriat kolmeen ryhmään tarkentuneiden tutkimusongelmiamme mukaan. Tämän jälkeen kirjoitimme kategoriat auki. Kuten fenomenografisessa tutkimuksessa yleensä, tuimme havaintojamme haastattelulainauksin. Pyrimme pitämään teoreettisen viitekehyksen läsnä koko tuloksien kirjoittamisen ajan. Seuraavaksi yhdistimme kategorioita, jolloin päädyimme jaottelemaan ne uudelleen tutkimusongelmiamme alle kuvauskategorioiksi. Tekstin tukena kuvauskategorioita selventämässä olemme käyttäneet kuvioita.

### 4.3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme ollessa fenomenografinen emme ole pyrkineet tuloksiin, jotka olisivat laajalti yleistettävissä tai tutkimukseen, joka olisi toistettavissa. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tulosten käyttökelpoisuus, eivät tilastolliset todennäköisyydet. Kuten jo aiemmin todettiin, kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan osuus on merkittävä ja luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin sekä siihen, mikä on ollut tutkijan vaikutus. On myös syytä pitää mielessä, että laadullisessa ja erityisesti fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat eivät ole tarkkaan määriteltyjä tutkimuksen alkuvaiheessa vaan ne muokkautuvat tutkimuksen edetessä sekä aineiston vaikutuksesta (Anttila 1996, 411).

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 186) toteavat, että reliabiliuden voi perinteisesti määritellä useasta eri näkökulmasta. Reliabiliudella voidaan tarkoittaa sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä kahdella eri tutkimuskerralla saadaan sama tulos. Toiseksi se voidaan ymmärtää niin, että kaksi toisistaan riippumatonta tutkijaa päätyy samaan tulokseen. Reliabilisuus voi tarkoittaa myös sitä, että käyttäen kahta rinnakkaista tutkimusmenetelmää päädytään samaan tulokseen. Hirsjärvi ja Hurme kuitenkin toteavat, ettei mainittuja reliabiliuden määrittämistapoja tulisi hyväksyä kriittittävästi.

Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliutta painotetaan tutkimusprosessissa ja aineiston analysoinnissa. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa katsotaan kuinka hyvin tutkija on analysoinut aineistoa. Voidaan kysyä onko tutkija ottanut huomioon kaiken käytettävissä olevan aineiston tai heijastavatko tulokset tutkittavien ajatusmaailmaa. Tutkimuksemme luotettavuutta olemme pyrkineet lisäämään käyttämällä suoria haastattelulainauksia. Haastattelulainauksista lukija voi itse todeta heijastavatko tutkimuksemme tulokset todella tutkittavien ajatusmaailmaa. Reliabiliuden kannalta on myös tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti, mihin olemme pyrkineet kohdassa 4.3.2. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Anttilan (1996, 408) mukaan reliaabeliuteen liittyy kaksi kriteeriä. Arvioitavuus tarkoittaa sitä, että lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä eli miten tutkija on analysoinut ja tehnyt johtopäätökset. Uskottavuudella viitataan siihen, että tutkimusraportissa kuvatulla tavalla on ollut mahdollista päätyä esitettyihin tulkintoihin. Tarkan raportoinnin lisäksi tutkimuksemme luotettavuuden voidaan katsoa olevan suurempi, koska olemme esimerkiksi tulosten analyysivaiheessa pyrkineet etsimään haastatteluista merkityksellisiä ilmauksia toisistamme riippumatta. Muutenkin kahden tutkijan välinen yhteistyö mahdollistaa useamman näkökulman huomioonottamisen niin kirjoitettaessa teoreettista viite-kehystä kuin analysoitaessa tuloksia.

Anttila (1996, 409-410) jakaa luotettavuuden tarkastelun aineiston, havaitsemisen ja ilmiön kuvaamisen, tulkinnan sekä tutkimuksen tavoitteiden näkökulmiin. Aineiston validius tarkoittaa sitä, että aineiston keruumenetelmä vastaa tutkimuksen analyysimenetelmää ja kerätty aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Fenomenografisen tutkimuksen tärkein aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, johon tässäkin fenomenografisessa tutkimuksessa on päädytty eli aineistonkeruumenetelmä vastaa analyysimenetelmää. Jos tutkija on onnistunut eritellen nostamaan tutkimusaineistosta olennaiset ja tärkeät ilmiön piirteet, on tutkimuksen havaitsemisen ja ilmiön kuvaamisen validius täytetty. Tulkinnan validiuden tarkoituksena on, että tutkija tulkitsee havaitut seikat oikein ja tutkimustekstissään kuvaa pätevästi tutkittua kohdetta (Eskola & Suoranta 1998, 213). Koska tutkijoita on tässä tutkimuksessa kaksi, ja olemme lukeneet tutkimusaineistoa itsenäisesti, voidaan olettaa, että tutkimusaineistoa on käsitelty monipuolisesti sekä onnistuttu havaitsemaan ja nostamaan olennaisimmat asiat.

Eskola ja Suoranta (1998, 213) puhuvat realistisesta näkemyksestä, jossa tutkimusteksti kuvaa tutkimuskäytänteitä mahdollisimman tyhjentävästi sekä heijastaa tutkimuskohdetta enemmän tai vähemmän totuuden mukaisesti. Tutkimusteksti on realistisessa luotettavuusnäkemyksessä ikkuna todellisuuteen ja se voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiuteen. Ulkoinen validius on ”tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä” (Eskola & Suoranta 1998, 214). Löysimme haastatteluista yhteneviä tuloksia,

mikä osoittanee, että olemme kyenneet nostamaan esille oleelliset asiat. Lisäksi se, että olemme tulkinneet ja tehneet samansuuntaisia johtopäätöksiä toisistamme riippumatta, lisää ulkoista validiutta. Sisäisellä validiudella tarkoitetaan sitä, onko tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, käsitteet ja menetelmälliset ratkaisut tasapainossa toisiinsa nähden (Anttila 1996, 403, 411; Eskola & Suoranta 1998, 214). Olemme pyrkineet pitämään tutkimuksemme kokonaisuuden tasapainossa suhteuttaen tutkimusaineistoa teoreettiseen viitekehukseen sekä sieltä nouseviin käsitteisiin. Menetelmälliset ratkaisut ja teoriaviitekehysten valinta on ollut onnistunutta, koska aineisto tukee niitä.



## 5 Tutkimuksen tulokset

Seuraavaksi käsittelemme haastattelujen tuloksia tutkimusongelmien valossa (ks. 4.1). Olemme nimenneet haastateltavat satunnaisesti kirjaimilla A – K. Tutkijan kommentit on merkitty T-kirjaimella. Olemme koonneet haastatteluista merkitykselliset ilmaukset, joiden pohjalta olemme muodostaneet kuvauskategoriat. Merkityksellisillä ilmauksilla pyrimme selkeyttämään sitä, että olemme tulkinneet haastatteluja mahdollisimman objektiivisesti. Kuvauskategoriat tiivistyvät kuvioissa, joita selvitämme tarkemmin tekstissä. Tutkimuksen kuvauskategoriat on nostettu tulkitsemalla haastatteluja. Emme määritelleet kategorioita etukäteen teoreettisen viitekehiksemme perusteella, vaikka taustalla olikin teoreettinen perehtyneisyys. Kuitenkin huomasimme, että kategoriat muodostuivat tutkimusongelmia vastaaviksi ja kategoriat ovat läheisessä yhteydessä teoreettiseen viitekehikseen.

### 5.1 Kulttuuriperintöopetuksen merkitys

#### 5.1.1 Kasvaminen laajenee koulun ulkopuolelle

Haastattelun ensimmäinen teema-alue koski kulttuuriperinnön määrittelyä. Halusimme haastateltavien määrittelevän kulttuuriperintöä sen ollessa kulttuuriperintöopetuksen taustalla. Emme kuitenkaan ole käsitelleet näitä määritelmiä kuvauskategorioissa, koska ne eivät ole olennaisia tutkimusongelmiemme kannalta.

Haastateltavien vastauksista näkyy selvästi se, että kulttuuriperintö käsitetään sekä henkisenä että aineellisena perintönä. Samanlaisen jaon on tehnyt esimerkiksi Asunmaa (1986, 14).

K: ...siihen kuuluu kaikki tällöinen kertomaperinne, sitten siihen kuuluu tietenkin varmaan ihan tällöinen suomalaisuuteen liittyvä kirjallisuus ja sitten tietenkin esineellinen kulttuuri...

B: ...ite pitäisin kulttuuriperintöä, et sitä on hyvin monenlaista, semmosta mitä pitää niinku vaalimisen arvosia asioita, jotka liittyy suulliseen perintöön, rakennettuun ympäristöön, tapoihin ruokakulttuuriin, kaikennäköseen oikeestaan mitä niinku ympärillä tapahtuu, kaiken näköseen perinteeseen, mitä nyt on eli minkä päälle voi sitten tavallaan taas niinku sitten rakentaa kaiken näköstä henkistä ja myöskin sitten ihan konkreettista.

Kulttuuriperintö käsitetään tärkeänä asiana, jota siirretään eteenpäin sukupolvelta toiselle. Kulttuuriperintö on menneiden sukupolvien toiminnan tuloksena syntyntä. Se on rakentunut esi-isiemme elämän kautta ja sitoo menneet sukupolvet nykyisiin.

D: ...kaikki kulttuuriperintö periaattees on kaikki mitä me on ajateltu eteenpäin sit siirtää, kulttuuriperintö ja kaikki tekemiset se voi olla ihan mitä vaan. Urheilu ja taidetta ja maatalous- sodankäyntihistoria elikkä kaikki siihen liittyy. Ja tietyst se, että mikä sit siin kokee et on tärkeä se on tietysti se, mitä halua siirtää, jotkut siirtyy varmaan haluamattakin, jotkut asiat kokee niin tärkeänä, et ne halua siirtää perintönä toiselle...

C: Joo, tota kulttuuriperintö on mun mielestä sitä, että tiedetään se, mistä me olemme tulleet. (...) miten meidän esi-isämme ovat eläneet, mitä edellytyksiä heillä oli tehdä työtä, mitä edellytyksiä heillä oli hoitaa perheensä ja ylipäättänsä ne edellytyksen, joissa he joutu elämään.

Kulttuuriperintö nähdään myös mennyt – nyt – tuleva –aikajatkumona. Se, mikä on tapahtunut menneisyydessä, vaikuttaa nykypäivään ja se, miten kulttuuriperintö ymmärretään nyt, vaikuttaa tulevaisuuteen.

H: No mun mielestä se on kaikki tää vanha mitä on aikasemmin koettu. Sille vanhalle pohjautuu tääs uuskin ja jollei tiedä omaa historiaa ja omia lähteitänsä, niin ihminen on aika hettosella pohjalla että mitä enemmän tietää menneistä ajoista niin pystyy vertaamaan nykyaikaa ja suunnittelemaan tulevaisuutta.

G: Mun mielestä sen voi määritellä niin monella eri tapaa, se vois olla joku tällänen aikajanajuttukin esimerkiksi. Must kulttuuriperintö on sitä, mitä se on aikasemmin ollu, mitä se on tällä hetkellä ja mitä se kulttuuriperintö on tulevaisuudessa.

Haastateltavat pohtivat kulttuuriperintöopetuksen tärkeyttä useasta näkökulmasta. Kulttuuriperintöä tulisi opettaa, jotta lapsilla olisi mahdollisuus kasvattaa juuret kotiseutuunsa ja sitä kautta vahvistaa omaa identiteettiään. Näin lapsista voisi kasvaa myös tasapainoisempia aikuisia. Samankaltainen painotus voidaan nähdä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 95), jossa painotetaan perehtymistä kotiseudun historiaan ja kulttuuriperinteeseen kansallisen identiteetin vahvistumiseksi. Myös sosiokulttuurisessa innostamisessa kulttuurinen identiteetti ja kansallinen tietoisuus ovat tärkeitä (Hämäläinen & Kurki 2000, 219).

I: ...jos ihminen oppii olemaan tietyllä terveellä tavalla ylpeä niistä juuristaan ja semmosesta perinnöstään kulttuuriperinnöstään, mä luulen, että se tämä kaikki auttaa niitä ihmisiä elämään onnellisempaa elämää ja kasvattamaan tasapainoisempia lapsia.

J: Se on se, missä ihminen kuitenkin on, hän on aina paikalla jossain, muuttaa paikkakunnalle tai uudelle paikkakunnalle kaipaa sitten missä seisoo.

T: Hakee niinku juuria...

J: Niin sen takia tuota tää tämmönen kulttuuriperinnön opetus ja sitten toinen pointti paitsi se niin, että sen ihmisen niinku identiteettiä, koululaisen ja itse kunkin identiteettiä vahvistamaan tossa edellä sanotussa.

Opetuksen tärkeys korostuu myös mennyt – nyt – tuleva –perspektiivin hahmottamisessa. Kuten Lindströmkin (1999, 4-5) on todennut, kulttuuriperintöopetuksen avulla nuori voi oppia näkemään itsensä osana historiallista jatkumoa.

H: Ihan siksi, että ei voi oikein olla semmosta hyvää nykyisyyttä jos ei ole myöskin perspektiiviä taaksepäin ja sitten myöskin eteenpäin, että se on helposti täs nykyises kulttuurissa noi lapset ja nuoret ajautuu semmoseen, et niillä ei oo sitä näköalaa kovin laajalti niin sitä tarvittas.

C: Siis sehän on siis ihan yksinkertainen homma: Siis jos sä et tunne menneisyyttäsi sä et voi ymmärtää nykyisyyttäsi, puhumattakaan että voisit kuvitella tulevaisuuttasi.

I: ...elikkä meillä on kaikilla se historia ja menneisyys ja sit meillä on nykyisyys ja sit on tietenkin se tulevaisuus ja meidän pitäis peilata näitä kaikkia kokoajan elämässämme.

Lisäksi kulttuuriperintöä halutaan opettaa, koska koetaan, etteivät kodit kiinnitä kasvatuksessa tarpeeksi huomiota perinnön ja perinteiden merkitykseen.

F: ...mut sit on paljon lapsia, joille sitä ehkei kotoa tule niin koululla on silloin hyvin merkittävä osuus...

Suomen Tammen tavoitteiden mukaisesti (ks.2.2.1) kulttuuriperintöopetuksen lähtökohtana nähdään lapsi ja hänen lähiympäristönsä. Kyseessä voi olla oma paikkakunta tai kaupunki tai ihan lähiympäristön kohde (rakennus tms.). Oppimisen kannalta on tärkeää, että lapset voivat kokea opiskeltavan aiheen merkitykselliseksi.

J: ...jokainen peruskoulun yläaste tutustuu omaan kaupunkikulttuuriin, ja sitten lähiseudun ympäristön merkittäviin kulttuurikohteisiin (...) lähtökohta vois sanoa, on aina oma koulu ja kellarissa oleva koulun oma museo.

E: Ja samoin se, että mistä niinkun lasten suku on missä se lasten juuret itsellä kasvaa. Lähdettiin liikkeelle lasten kautta.

B: ...toki kulttuuriperintö on tietenkin sit kaikki niinkun ihan kansainvälisellä tasolla ja niinku ihan kaikki mut että siihen omaan paikkakuntaan niin sen jollakin lailla kyllä mieluummin liittäisin.

Kulttuuriperintöopetuksella pyritään vaikuttamaan lasten asenteisiin ja arvoihin. Opetuksen kautta lisätään lasten kiinnostusta kulttuuriperintöä kohtaan. Lasten tulisi oppia ymmärtämään, että kaikella tekemisellä on yhteiskunnassa jokin merkitys. Perimmäisenä tavoitteena kulttuuriperintöopetuksessa on asenne-muutos, jolloin huomataan, että kulttuuriperintö on vaalimisen arvoista ja tärkeää. Nämä opettajien käsitykset vastaavat sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteita, joita Kurjen (2000, 20) mukaan on esimerkiksi ihmisten saattaminen aktiivisiksi toimijoiksi yhteiskunnassa tiedostamisen kautta.

K: ...että kaikkein voimakkaimmin tuli esille tällöinen asenteellinen tavoite, että he kiinnostuivat oikeasti historiasta ja menneestä ajasta et tällöinen arvomaailmakin suorastaan kyllä rikastu ihan siitä, että pohtivat asioita et mitenkähän se on ollu ennen ja esimerkiks miten asiat ovat kehittyneet.

B: ...muokattas ihan yksinkertasesi muokattas oppilaiden arvoja siihen suuntaan, että se kulttuuriasiatkin on tärkeitä eikä pelkät matemaattiset kaavat...

E: Lapset ajattelee, että kaikilla omilla tekemisillään on vaikutusta. Miten kohtelee mitäkin elämässään...

Kulttuuriperintöopetuksella on huomattu olevan vaikutusta myös yhteiskunnallisesti. Koulu nähdään osana yhteiskuntaa ja opetuksella voidaan vaikuttaa myös koulussa ja ympäristössä ilmeneviin ongelmiin. Kuten sosiokulttuurisessa innostamisessa (Kurki 2000, 41-42), opettajien käsitysten mukaan myös kulttuuriperintöopetuksessa ei ensisijaisesti korosteta vain älyllisyyttä ja akateemisuutta, vaan pyritään vaikuttamaan yhteiskunnallisesti.

D: ...koulu on ollut uhattuna niin tää on yks semmonen kanava, mitä kautta me ajateltiin et pystyy vaikuttamaan, tekemään jotain semmosta mikä tois painoarvoa siihen taistelutilanteeseen (...) mut tämän mä kokisin et se on niinko yks tämmönen keino vaikuttaa.

B: ...et oppilaita sais tavallaan niinku juurrutettuakin osittain tänne paikkakunnalle eli lisätä niinku sitä oman paikkakunnan arvostusta (...) eli tota kun on niin selkeä muuttotappioalue...

K: Et sitä kannattaa katsella ympärillensä ja yleensäkin koulu on tässä suhteessa hyvin selvästi osa ympäröivää yhteiskuntaa.

Kulttuuriperintöopetus koostuu projekteista, joissa työskentely on usein tapahtunut ryhmissä. Oppilaat ovat harjoittaneet yhteistyötaitojaan sekä oppineet arvostamaan omaa sekä muiden työpanosta, joita korostetaan aktiivisessa ja autenttisessa oppimisessa.

H: ...kun on mahdollisuus niin tehdä tämmönen suurempi työ millon oppilaat oppii sitä yhteistyötä toistensa kanssa, ja saa jonku semmosen työn tehtyä mistä ne voi olla itsekin ylpeitä.

H: Se oli ja siin opittiin paljon, siin opittiin toisistamme ja opittiin arvostamaan et joku on jollain joku osaa tehdä jonkun taitavasti ja sit taas toinen osaa jonkun toisen taitavasti et joka ikinen oli tavalla tai toisella tarpeellinen.

T: Pääs näyttämään niitä omia taitojaan...

H: Oli sit just tällöinen oma luottamus itseensä ja toisen kans työskentely niin toimii.

Perimmäisenä tavoitteena kulttuuriperintöopetuksessa on se, että saadaan tuotua kulttuuriperintöä esille ja sitä kautta kehitettyä sitä. Sama todetaan teoksessa Moninaisuus luovuutemme lähteenä (1998, 179). Myös kulttuuriperinnön kehittämisen yhteydessä tulee esille mennyt – nyt – tuleva –aspekti.

G: Niin kun mä sanoin, että vaikka me tutkitaan sitä menneisyyttä, että me tehtäis siitä joku nykypäivän (...) siis oikeestaan käsityöhän kertaantuu monella eri tavalla. Just tässä et aina keksitään jotain uutta, mut kuitenkin se pohjautuu johonkin vanhaan...

G: Oikeestaan se on se mun lähtökohta oikeestaan ollu, että et sellasta historiallista näkökulmaa, mut et siitä voidaankin tuottaa jotakin uutta sitten tähän päivään.

H: No varmasti se pitää sisällään sitä, että miten tätä voitais niinku tavallaan vanhoja asioita tuoda esille, tätä nykypäivää näille ja mahdollisesti siihen myöskin kuuluu niinku tulevaisuus...

B: ...ja sit joku semmonen, että sitä selkeesti alettas arvostaan esimerkiks tiedotusvälineissä ja tällasissa että tällasiin kulttuuriin liittyviä tuotas esille julkisuudessa paljon enemmän vielä mitä on nyt, niin se olis kehittämistä kans.

Esteenä kehitykselle nähdään sekä rahapula että kulttuuriperinnön arvostuksen ajoittaisuus.

F: ...niinku kulttuuriperinnön kehittäminen on ollu maan alla ja vähällä huomiolla ja sit tavallaan sit kun siihen kiinnitetään huomiota ja annetaan arvo just tälläsille perinteisille esineille...

I: ...ja sit menee taas kaksikymmentä vuotta ja sit ne yhtäkkiä nousee pinnalle, että niissä on jotain semmosta arvoa, joka aina uudestaan ja uudestaan sitten se saatetaan ymmärtää eri ihmiset väistyy ja ymmärrys taas herää jostakin syystä...

H: ...ja se kehittäminen nii tuota se kaikki on kuitenkin kiinni sitten yhdestä samasta asiasta loppujen lopuks rahasta, jollei sitä ole niin kyl se kaatuu sitten...

## 5.1.2 Juuret omaan elinympäristöön



Kuvio 2. Kulttuuriperintöopetuksen merkitys yhteiskunnan ja yksilön kannalta

Opettajien käsityksien mukaan kulttuuriperintöopetuksella on merkitystä niin yksilöllisesti kuin yhteiskunnallisesti. Opetuksella on pyritty muokkaamaan yksilöiden asenteita ja arvoja, kehittämään heidän sosiaalisia taitojaan, vahvistamaan heidän kulttuurista identiteettiään sekä antamaan heille juuret. Kulttuurinen identiteetti voi rakentua tasapainoiseksi vasta kun hahmotetaan elämää mennyt – nyt – tuleva -näkökulmasta. Edellytyksenä tälle on, että opetuksen perustana on oppilaan oma elinympäristö, jolloin opetuksen lähtökohta on oppilaalle merkityksellinen. Nämä oppimisen edellytykset ovat olennaisia myös sosiokulttuurisessa innostamisessa ja autenttisessa oppimisessä. Kulttuuriperintöopetus voidaan nähdä sosiokulttuurisena innostamisena, koska molemmissa korostetaan asenteiden ja arvojen muuttumisen tärkeyttä.

Jotta voidaan toimia esimerkiksi kulttuuriperinnön vaalimiseksi, tulee oppilaiden kokea kulttuuriperintö oman elämänsä kannalta merkitykselliseksi. Tämä myönteinen asennemuutos on ollut kulttuuriperintöopetuksen projektien tavoitteena. Kulttuuriperintöopetuksella pyritään myös juurruttamaan oppilaita omaan

elinympäristöönsä. Tämä on merkityksellistä oppilaan kannalta, jotta hän tietää mistä hän tulee ja mistä hän on kotoisin. Tälle pohjalle oppilas voi rakentaa myös tulevaisuuttaan. Lisäksi kulttuuriperintöopetuksen projekteissa on kehitetty oppilaiden sosiaalisia taitoja. Yhteistyö nähdään sosiokulttuurisessa innostamisessa ja autenttisessa oppimisessä keinona saavuttaa hyviä tuloksia, kuten myös kulttuuriperintöopetuksessa.

Kulttuuriperintöopetus voidaan nähdä autenttisena oppimisena, jossa opetuksella ei suoranaisesti pyritä suuriin yhteiskunnallisiin muutoksiin vaan pyritään ratkaisemaan oppilaiden lähiympäristössä ilmeneviä ongelmia. Tällaisissa tilanteissa kulttuuriperintöopetus voidaan nähdä ratkaisukeinona, eli pyritään käyttämään kulttuuriperintöopetusta välineenä jonkin päämäärän saavuttamisessa.

Kulttuuriperintöopetuksella on myös merkitys kulttuuriperinnön kehittämisessä. Esimerkiksi tietoisuuden ja arvostuksen lisääminen opetuksen kautta voidaan nähdä yhtenä tapana kehittää kulttuuriperintöä. Kulttuuriperintöopetukselle on luontaista, että tehdään yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa eli oppiminen ei rajoitu vain koulun alueelle. Sosiokulttuurisen innostamisen, autenttisen oppimisen ja aktiivisen oppimisen periaatteiden mukaan myös kulttuuriperintöopetuksen aiheet nousevat lähiympäristöstä. Näin koulun asema aktiivisena osana yhteiskuntaa korostuu.



## 5.2 Kulttuuriperintöopetuksen luonne

### 5.2.1 Projektien täytyy kypsyä pitkään

Projekteille asetettiin monia tavoitteita, jotka usein olivat opettajan laatimia. Opettajat kuitenkin heti projektin alussa yrittivät välittää tavoitteita oppilaille, tosin tavoitteet eivät kaikesta huolimatta aina tulleet oppilaille selviksi. Kuten aktiivisessa oppimisessa korostetaan, oppilaat olisi ehkä pitänyt paremmin huomioida jo projektin suunnitteluvaiheessa, jotta myös oppilaat olisivat sisäistäneet tavoitteet.

G: ...me käytiin ihan yksityiskohtaisesti läpi, että mitä meidän pitää tehdä. Oikeestaan se lähti niistä oppilaista, et mä heitin sen oikeestaan sen pallon...

K: Täytyy aikatarikkaan tietää se et mitä sanotaan nyt, minkälaiset ohjeet annettiin tai se, että mitä se opettaja toivoo nyt tehtävän, mikä on se tavoite mihin nyt pyritään, niit välitavoitteita täytyy jo olla...

J: ...kun me toteutettiin nää integroidut kurssit, niin oppilaat esimerkiksi sen kaupunkiprojektin aikana ei tajunnu kuinka ison työn ne teki. Kun ne sai sen kirjan käteen, ne hämmästy: "jos mä olisin tienny, että tää on näin iso, mä olisin tehny paremmin".

Myös motivointi oli opettajalähtöistä. Työskentely ja loppuhuipennus kuitenkin saivat oppilaat innostumaan opiskelusta, eikä opettajan tarvinnut enää patistaa oppilaita työskentelemään.

B: ...ja et sitten siinä tuntu et se tarvii semmosen ruoskan kanssa motivoida kyllä oppilaita että sai sitten ne näyttelemään...

C: Joskus sitä joutuu vetämään, joskus työntämään, joskus riittää kun itse innostuu.

F: Mut kyllä lopputuokset musta silti oli mahdottoman hyviä, että kun oppilaat pääs tekemisen makuun ne tekeminen suju oikeen hyvin, oppilaat innostu kovasti.

K: Se mikä siinä oli se suurin motivaatiotekijä oli tämä hypermediaohjelma...

Motivaatio tehdä työ hyvin ja aikataulussa innosti oppilaita ja opettajia työskentelemään jopa vapaa-aikana.

G: Kyl me täs vapaapäiviä vietettiin. Aika monta viikonloppua aherrettiin täällä sitten ja helatorstainakin oli koko koulu täynnä väkeä järjestelemässä kaikkea. Oppilaat tuli sitten vapaapäivänänsä, samoin opettajat sit tekemään sitä juhlaa...

H: Ja he tosiaan olivat vastuullisia, he teki ylimääräsellä ajalla töitä jos se työ oli siinä vaiheessa et sitä täyty tehdä niin kukaan ei nurissu et pitää viel tehdä.

K: He innostuivat siitä niin paljon, että vaik se oli aika rankka ja pitkä ja välillä väsyttäväkin niin kukaan ei sitä halunnut jättää kesken vaan se tehtiin sitten siihen pisteeseen kun mikä heitä tyydytti ja siit tuli ihan hyvä.

Kulttuuriperintöopetuksessa opettajat ovat käyttäneet projektin valmisteluun paljon aikaa sekä energiaa. Tämä on tyypillistä aktiivisen oppimisen projekteille (Stern 1997, 17-18). Suunnittelutyö on vaativaa ja ideoiden kypsyttelyyn tulee varata riittävästi aikaa.

B: ...semmonen jonkunlainen pohjatyö on tehtävä, että tutustuu ite perinpohjin siihen, mitä sitten ruvetaan tekemään.

G: Et sitä ei tehdä niinku liian lyhyellä ajalla kauheella kiireellä, vaan et jokaisella saa muhia päässään se ajatus.

H: ...ei se oo pelkkä se projekti ku alkaa, et se valmistelut on pitkiä ne täytyy kypsyä pitkään...

Kulttuuriperintöopetuksen aiheet ovat laajoja. Aiheen rajausta ja karsintaa täytyy tehdä niin etukäteen kuin projektin aikanakin, jotta aihe olisi oppilaiden kannalta mielekäs ja projekti pystytään toteuttamaan aikataulun puitteissa.

A: ...ensin alkuun otettiin, et mitä kaikkea mahdollista voidaan ottaa ja sitten siitä piti ruveta karsimaan...

K: ...mitä pitäis ottaa, mikä on tärkeä, mitä voidaan jättää pois, koska siitä jouduttiin jättämään pois sitten kaikkea ei voinu käyttää...

J: Karsittiin joitakin asioita pois ja tehdään jotakin valintoja...

Kulttuuriperintöopetuksen projektit vievät hyvästä alkusuunnittelusta huolimatta aikaa. Koulun ulkopuolelle suuntautuva opetus ja työtavat vaativat ajan lisäksi myös rahaa.

J: ...ja enemmänkin vois olla aikaa siihen, että opettajilla olis aikaa suunnitella...

B: ...niin se oli vähän semmosta taiteilemista, että miten aika riittää. No sehän ei riittänyt ollenkaan, et tota lähes joka pajassa tuntu olevan se ongelma et se aikaa sit oli loppujen lopuks ihan liian vähän tai sitten oli vaan liian korkeella tavoitteet...

H: ...jos ei oo materiaaleja, jos ei oo tiettyä määrää rahaa et voidaan hankkia niitä, tää kaatuu heti siihen.

Projektien onnistumisen edellytyksenä on ollut yhteistyö niin koulun sisällä kuin ulkopuolisten tahojen kanssa. Koulun sisäinen yhteistyö osoittautui yhteishenkeä kohottavaksi.

A: ...kaikkein parhainta siinä et ja sit et siinä oli niin pieni työryhmä et meitä opettajia oli siinä vaan nää muutamat, jotka sit oli kiinnostuneita ja sit et se oli niin selkee se työnjako, et kuka teki minkäkin osan tästä, et musta se oli hyvin semmonen selkeästi jäsennelty juttu...

G: ...tämmöset jutut on hirveen ihania, rikastuttaa kyl kouluelämää. Ja sitten se, että myöskin opettajien keskuudessa must se yhteistyö on ihanaa et se lähentää meitä joka tavalla, jos me jaksetaan tehdä tämmösiä juttuja.

G: Kaikki puhalsi yhteen hiileen ja sit odotettiin. Meil oli sitten keittiö mukana siinä, että ne tilas sen ajan tarjottavia, tosiaan vanhempainyhdistys ja sit olik meillä tukioppilaat jollain tavalla ja oppilaskuntakin mukana siinä. Ja sitten ihan hyvin mun mielestä saatiin tällästä rahallista tarjoiluapua näistä lähiympäristön kaupoista.

Suomen Tammen tavoitteiden mukaisesti eniten yhteistyötä on luonnollisesti tehty paikallisten museoiden kanssa. Myös muita yhteistyötahoja on ollut mukana.

B: Yhtenä tietolähteenä oli ainakin useammassa työpajassa maakuntamuseo niin, että oppilaat konkreettisesti lähti sinne ja siellä oli museolehtori varautunu siihen et sinne tullaan ja esitteli ja avusti siinä tiedon etsimisessä.

H: Yhteistyöhön se oli sitten kun me tehtiin yhteistyötä museon kanssa niin me saatiin siellä kaikki tää tieto ja faktatiedot ja koot ja he autto meitä sillä tavalla koska meillä ei aika olis riittäny...

A: ...tämä kuva tuli sitten yliopistolta suoraan ja nämä valokuvat ovat myöskin maakunta-arkistosta. Et tässä oli yliopisto mukana ja maakuntamuseo oli mukana.

A: ...semmosia seitsemänkymppisiä mammoja ja pappoja (...) antoivat yhteistietonsa ja lupasivat et heitä saa ehdottomasti haastatella ja oikeen innoissaan he oikeen haluavat kertoa siitä vanhasta koulunkäynnistä....

Eri aineiden integrointi on ollut tärkeä osa projekteja. Projektien sisällöt tukevat integraatiota, koska kulttuuriperinnön tuntemuksen kannalta on tärkeää, että sitä lähestytään monesta eri näkökulmasta. Integroinnin avulla pyritään opetuksen kokonaisvaltaisuuteen sekä eheyttämiseen.

B: Eri osa-alueita lähestyen niinku pyrittiin saamaan semmonen et oppilaille välittys kuva siitä sadan vuoden takasesta kaupungista, et mitä oli silloin tapahtunut rakennetussa ympäristössä ja mitä perinteitä, miten ihmiset juhli ja mitä ruokaperinteitä silloin oli ja pukeutuminen minkälaista se oli ja mitä merkittävää täällä silloin historiallisesti tapahtu ja minkälainen kaupunkikulttuuri täällä kaiken kaikkiaan vallitsi.

E: Meillä oli kuvaamataito, tekninen käsityö, tekstiilikäsityö, historiaa, äidinkieltä, liikuntaa, aika monenlaista.

G: ...mut sitten tuli kuvaamataito mukaan, musiikki, kotitalous, äidinkieli, uskonto, liikunta, et siis tosi paljon, tekninen työ eli melkeen kaikki oikeestaan, matemaattiset aineet ja kielet jäi sitten ulkopuolelle.

Projekteissa on käytetty monipuolisia ja oppilasta aktivoivia työtapoja. Oppilaat ovat päässet itse tutustumaan, tekemään ja kokeilemaan. Projektien alkuvaiheeseen kuuluvat tutustumiskäynnit sekä tiedonhankinta. Työskentelyvaiheessa korostuu ryhmätyöskentely sekä erikoistuminen aiheeseen tai omaan

osa-alueeseen. Työtavat kuvaavat mitä projekteissa todella on tapahtunut. Päädyimme taulukoimaan haastateltavien mainitsemat työtavat, koska niitä oli erittäin runsaasti. Työskentely huipentui lopputuotokseen tai –tapahtumaan. Kyseessä saattoi olla juhla (häät, iltamat), näyttelyn avajaiset tai tuotoksen julkistamistilaisuus (cd-rom, www-sivut, kirja).

Taulukko 1. Projektien työtavat

ALKUVAIHE	TOIMINTAVAIHE	KOONTIVAIHE
<ul style="list-style-type: none"> <li>tutustumiskäynnit (museoihin, tutkittaviin kohteisiin)</li> <li>vierailevat asiantuntijat</li> <li>työn suunnittelu ryhmässä</li> <li>tiedonhankinta kirjoista, internetistä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>draama/eläytyminen</li> <li>ruoan valmistus</li> <li>esitelmät, referaatit</li> <li>aineistopohjainen ja luova kirjoittaminen</li> <li>mieltäminen ja pohtiminen</li> <li>asioiden tutkiminen /selvittäminen</li> <li>vanhojen työtapojen opettelu</li> <li>käsityö/askartelu</li> <li>havainnointi</li> <li>muistiinpanojen tekeminen</li> <li>pajatyöskentely</li> <li>piirtäminen ja maalaaminen</li> <li>haastattelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dokumentointi (digitaalinen kuva, valokuva, video, dia)</li> <li>informaatioteknologian käyttö (cd-rom, www-sivujen teko)</li> <li>näyttelyn pystytys/ juhlan valmistelu</li> <li>portfolio.</li> </ul>

Suurimmasta osasta haastatteluista ei käynyt ilmi, suoritettiin koko projektia koskeva loppuyhteenveto. Asiaa oli kuitenkin parissa haastattelussa pohdittu ja se oli koettu tärkeäksi.

G: No, siis oikeestaan siis loppuyhteenvetoa me ei oikeestaan oppilaiden kanssa voitu tehdä, kun oli toisiks viiminen koulupäivä, et miten se onnistu. Mut tota opettajien kanssa kyl käytiin sitä läpi ja meillä on vielä pitämättä tämmönen sovittiin, että pidetään tämmönen palaveri, että miten se juhla ylipäätänsä onnistu. Et kirjattas ylös ne plussat ja miinukset et kun tehdään seuraavaa saman tyyppistä niin tiedetään et mitä tehtäs ehkä vähän toisin.

Suomen Tammi on ollut omalta osaltaan edistämässä kulttuuriperintöopetuksen projektien toteuttamista. Opettajat ovat kokeneet Suomen Tammen tärkeänä projektina ideoiden saamisen, yhteistyöverkon luomisen ja koulutuksen kannalta.

A: ...et siitä sai kauheen paljon, et se oli hyödyllinen (...) Oli hyvin mielenkiintosta nähdä ja kuulla mitä muualla Suomessa oltiin tehty.

J: Palkitsevinta on ollu ehkä se, että koulut on esitelleet toisilleen, että miten eri tavoin museoiden ja koulujen tai kulttuuriperintökohteiden voidaan koulussa opettaa. Ja miten eri aineita voidaan integroida ja niin pois päin.

B: No se tuntuu sillä tavalla tärkeeltä asialta, että tota vaikka niinku no esimerkiksi Suomen Tammea jos ajattelee, että siinä on tehty hirmu semmonen tärkeä pohjatyö ja sitä on saatu joka ikisessä kokoontumisessa oli enemmän ja enemmän ihmisiä tuntu ainakin siltä, että enemmän heränneitä.

### 5.2.2 Projektit: suunnittelusta juhlaan



Kuvio 3. Kulttuuriperintöopetuksen projektien luonne

Kulttuuriperintöopetusta on toteutettu lähinnä projektien kautta. Lyhyesti määriteltynä projekti on opiskelumuoto, jolla on määritelty alku ja loppu, kohde-ryhmä ja koordinaattorit sekä määritellyt sisältö ja tavoitteet (Hautio 2000, 80).

Kulttuuriperintöopetuksen projektit ovat olleet monitahoisia ja aktiivisia kokonaisuuksia, joissa on tehty paljon yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Projektien sisällöt ovat vaihdelleet, silti ne ovat edenneet samojen vaiheiden kautta. Projektien vaiheista voi löytää sosiokulttuurisen innostamisen, autenttisen oppimisen ja aktiivisen oppimisen piirteitä.

### Alkuvaihe

Projektien alkuvaiheessa projektin vetäjät ovat valmistelleet projektia tutustumalla aiheeseen, rajaamalla aihetta oppilaiden tason ja kiinnostuksen mukaan sekä asettamalla projektin tavoitteet. Vaikka projekteista löytyy aktiivisen oppimisen piirteitä, haastatteluista ei käynyt ilmi, olivatko oppilaat olleet mukana suunnittelu- ja tavoitteidenasettamisvaiheessa. Aktiivisessa oppimisessahan painotetaan oppilaiden osallistumista jo suunnitteluvaiheeseen, jotta oppilaiden motivaatio ja kiinnostus opiskeltavaa aihetta kohtaan heräisi. Motivointi projekteissa koettiin alussa jopa vaikeaksi, mikä voi johtua juuri siitä, etteivät oppilaat olleet mukana suunnittelussa. Kuitenkin työskentelyn edetessä motivaatio kasvoi ja oppilaat innostuivat opiskelusta. Opettajien asettamat tavoitteet saattoivat olla myös liian korkealla, eivätkä oppilaat olleet niistä tietoisia. Tämä johti siihen, että oppilaat olisivat voineet työskennellä tehokkaammin, jos opettaja ja oppilaat olisivat pyrkineet samaan tavoitteeseen.

### Toiminta

Projektin toimintavaiheessa korostui oppilaiden aktiivinen osallistuminen. Projekteissa oli käytetty hyvin vaihtelevia, monipuolisia ja oppilaita aktivoivia työtapoja ja näin opettajat, ehkä tiedostamattaankin, toimivat aktiivisen oppimisen periaatteiden mukaisesti tarjoten vaihtoehtoisia opiskelumuotoja. Työtavat olivat

toiminnallisia. Yleinen piirre projekteissa oli se, että toiminta alkoi tutustumiskäynnillä. Käytiin tutustumassa museoon, autenttiseen kohteeseen tai esineeseen. Tiedonetsintävaiheessa oppilaat tekivät havaintoja ja hakivat tietoa muun muassa kirjoista ja internetistä sekä tekivät haastatteluja. Oppilaat pääsivät itse kokeilemaan esimerkiksi perinteisiä työtapoja, valmistamaan perinteisiä herkkuja, kirjoittamaan juttuja ja esittelyjä kohteesta sekä valmistelemaan loppuhuipentumaa tai –tuotosta.

Projekteille oli ominaista, että niissä integroitiin useita oppiaineita. Kulttuuriperintöä käsiteltiin monesta eri näkökulmasta. Integrointi tapahtui kulttuuriperintöopetuksessa luonnostaan, koska aiheita oli helppo lähestyä niin äidinkielen, historian, kuvaamataidon, musiikin kuin muidenkin aineiden puitteissa. Vain vieraita kieliä ei oltu integroitu missään projektissa. Integraation avulla pyrittiin saamaan käsiteltävästä aiheesta mahdollisimman kattava ja monipuolinen kokonaisuus.

Se, millaisia resursseja on käytettävissä, vaikuttaa projektin toiminnan muotoutumiseen. Kulttuuriperintöopetuksessa resursseja ovat aika, raha ja materiaalit. Resurssit luonnollisesti muovaavat projektia jo suunnitteluvaiheessa. Suunnittelussa tulee kiinnittää huomiota käytettävissä olevaan aikaan sekä rahaan, jotta suunniteltu projekti on realistisesti toteutettavissa. Ajanpuute oli suurin projekteja vaivannut ongelma. Opettajien käsitysten mukaan aikaa tulisi varata runsaasti sekä suunnitteluun että toteuttamiseen. Aktiivisen oppimisen projektit, joihin myös nämä kulttuuriperintöopetuksen projektit voidaan lukea, ovat aikaa vieviä. Ajan rajallisuus tai loppuminen näkyy muun muassa siinä, että projektikokonaisuuksien päättöarviointi jäi puuttumaan. Resursseja kuitenkin pyrittiin hyödyntämään mahdollisimman hyvin. Aikaa projektien toteuttamiseen saatiin lisää tekemällä töitä vapaa-ajalla. Oppilaat toivat kouluun materiaaleja ja lisäksi hyödynnettiin 'apujoukkoja' eli esimerkiksi vanhemmat olivat mukana projekteissa.



## Koonti

Kulttuuriperintöopetuksen projektit päättyivät koontivaiheeseen, joka sisältää loppuhuipennuksen sekä arvioinnin. Sosiokulttuurisessa innostamisessa loppuhuipennuksen sijaan käytetään käsitettä 'juhla', joka käsitetään tapahtumaksi, jossa juhlitaan sitä, mitä on saatu aikaiseksi. Näissä projekteissa juhla tarkoitti näyttelyn avajaisia, kirjan tai muun tuotoksen julkaisutilaisuutta, häitä tai iltamia. Opettajien käsitysten mukaan oppilaat ovat kokeneet juhlat palkitsevina. Lisäksi juhla on toiminut motivoijana toimintavaiheessa. Koska aiheet nousevat ympäröivästä maailmasta, myös julkistamistilaisuuden tulisi ylittää koulun rajat. Näin autenttisen oppimisen mukaan oppilaat voivat kokea kyseessä olevan asian yhä merkityksellisemmäksi itselleen.

Aiemmin mainitsimme, että joissakin projekteissa kokonaisarviointi jäi puutteelliseksi. Kuten sosiokulttuurisen innostamisprojektissa, myös kulttuuriperintöopetuksen projektin yhtenä vaiheena tulisi olla kollektiivinen arviointi, jossa käydään yhdessä läpi projektin saavutuksia. Näin saataisiin tietoa, jota voidaan hyödyntää tulevaisuudessa vastaavia projekteja suunniteltaessa. Oppilaskohtaista arviointia olemme käsitelleet luvussa 5.3.2.

Projektit näyttävät noudattavan sosiokulttuurisen innostamisen toteuttamisvaiheita: suunnitelma, inhimillisten voimavarojen organisointi, resurssien organisointi, toimintavaihe (informointi, motivointi, ryhmittäminen, toiminnan herkistyminen), arviointi ja juhla.

Taulukko 2. Sosiokulttuurisen innostamisen ja kulttuuriperintöopetuksen projektien toteuttamisvaiheet rinnastettuina

Sosiokulttuurinen innostaminen	Kulttuuriperintöopetuksen projekti
- suunnittelu (tavoitteet, toteutus)	- suunnittelu (tavoitteet, toteutus, yhteistyö)
- ihmisten voimavarojen organisointi	- oppilaan tuntemus, ryhmän - resurssien huomioiminen
- resurssien organisointi (materiaaliset, taloudelliset)	- projektiin käytettävissä oleva aika, raha ja materiaalit
- toimintavaihe	- toimintavaihe (sis. oppilasarviointi)
- arviointi	- projektin kokonaisarviointi
- juhla	- loppuhuipennus

### Yhteistyö

Projekteille ominaista on ollut yhteistyön tekeminen niin koulun sisällä kuin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Kulttuuriperintöopetuksen projekteissa tärkeimpinä yhteistyökumppaneina ovat olleet paikalliset museot. Projekteissa näkyy, että museon ja koulun yhteistyötä on kehitetty. Museo ei ole ollut pelkkä vierailukohde, johon on tutustuttu opastetulla tutustumiskäynnillä. Museot ja museohenkilökunta ovat toimineet tietolähteinä sekä auttaneet tiedon etsinnässä. Heillä on ollut oleellinen rooli kulttuuriperintöopetuksen projekteissa. Opettajat ovat kokeneet museoyhteistyön rikastuttavana ja opetusta täydentävänä. Projekteissa opettajan tehtävänä ei ole ollut asiantuntijana toimiminen, vaan hän on osannut ohjata oppilaat tiedon lähteille ja asiantuntijoiden luo. Museoiden lisäksi yhteistyötä on tehty esimerkiksi useiden paikallisten yritysten sekä oppilaitosten kanssa. Myös tällä tavoin ollaan edistetty koulun roolia osana yhteiskuntaa.

Onnistuakseen projekti vaatii myös koulun sisäistä yhteistyötä. Projekteissa on ollut mukana useampia opettajia luonnostaan integraation kautta sekä muuta henkilökuntaa. Yhteistyötä ei ole tehty vain projektiin osallistuvien opettajien

kesken, sillä esimerkiksi aikataulumuutokset vaativat joustoa myös muilta opettajilta. Koulun sisäinen yhteistyö on nähty tärkeänä jaksamisen kannalta ja lisäksi yhteistyö on koettu koulun ilmapiiriä parantavana.

### 5.3 Opettajien käsitykset kulttuuriperintöopetuksen taustalla

#### 5.3.1 Opettajan rooli – ohjailua ja sivusta katselua

Projekteissa opettajat pyrkivät siirtämään vastuuta oppimisesta oppilaille. Aiemmin mainitut projektien työtavat ovat sellaisia, jotka mahdollistavat vastuun siirtämisen oppilaille sekä aktiivisen toimijan roolin omaksumisen.

J: Esimerkiks kuvaamataidossa siihen liittyy aina se, että oppilaat tekee itse. Et se ei ole pelkästään museossa käynti, vaan sen tarkoituksena ois oikeestaan se tärkein idea siinä on, että oppilaat pääsisivät tekemään itse jonkin tuloksen.

K: ...se mitä tunnilla tapahtui niin se oli hyvin paljon sitten niitten oppilaitten semmosta omaehtoista työskentelyä.

G: Mä antasin sen päävastuun tosiaan heille et se ei vaan kaatus kokonaan mun päälle.

B: Ei ehkä niin paljon vaan se vastaanottajan rooli kun ihan jos istuttas koulussa pulpetissa, että aika paljon semmonen vastuunkantajan rooli loppujen lopuks oli ainakin tässä meidän tapauksessa (...) muuten semmonen niinku aktiivinen toimija ja vastuunkantaja niin olis semmonen oppilaan rooli nyt tässä tapauksessa ainakin pitäny olla, suurimmalla osalla olikin.

Opettajan tehtävänä projekteissa on toimia motivoijana ja ohjaajana. Opettajan tulisi myös tietää, missä tietoa on ja kenen puoleen kääntyä, sillä opettajan rooli ei ole olla tietopankki. Projekteissa myös opettaja itse on toiminut oppijana. Opettajalta vaaditaan rohkeutta ja uskoa lapsiin, jotta pystytään hyödyntämään lapsissa oleva voimavara.

K: ...kun haettiin lähdeoteoksia niin opettaja oli jonkin verran siinä sitten jo antanut ohjeita et mistä ne voi löytyä, et ei annettu kirjaa eteen (...) ja ainakin se on tärkeää et opettajalla on se tieto mistä ne löytyy.

H: Et koin itseni koko ajan, et mä oon se vetäjä, mut toisaalta et mä sain työllistettyä joka ikisen, se oli se kaikkein tärkein asia, joka ikinen tuntee olevansa siin projektissa mukana. Täytyy olla joku vetäjä, joka tietää mihin suuntaan mennään, laivankapteeni.

J: Me voidaan olla tavallaan ekspertejä, meillä on jotain omaa tietoo, mut siinä on yks tärkeä pointti se, tärkeä juttu on se, että meillä on sellasia tiedon taidon opettajia, jotka ottaa yhteyttä todellisiin asiantuntijoihin.

E: No, mä olin semmonen, en ollu vaan pelkkä opettaja, mä olin varmaan itekin oppimassa...

G: Ja sit se, että tajuu mikä voimavara näissä oppilaissa on täällä koulussa, että miten me osattas hyödyntää oppilaita tämmösissä asioissa. Ja luottaa siihen, että kyl ne osaa ja et niistä tulee hyviä juttuja.

Työskentelyn arvioinnissa on kiinnitetty huomiota monipuoliseen arviointiin. On pyritty arvioimaan pääasiassa opiskeluprosessia, mikä on myös aktiivisen oppimisen arvioinnin perustana. Opettajat ovat arvioineet oppilaita yksilöllisesti ja projektin kulkua yleensä. Oppilaat ovat suorittaneet itsearviointeja sekä vertaisarviointeja.

I: ...arvioin niitä tuloksia, arvioin erilaisia luonnoksia, suunnitelmia, jotka sitten johtaa siihen johonkin valittuu lopputulokseen eli vähän niinku tämmönen portfoliomainen arviointi. Sitten tietysti arvioin niinku sitä työskentelyprosessia, että kuinka oppilas nyt sitten pystyy sitä yksilötyötään tekemään (...) kuinkahan nyt yleensä ottaen niin lähtee työstämään, suunnittelee ja toteuttaa ja saa valmiiks ja näin pois päin...

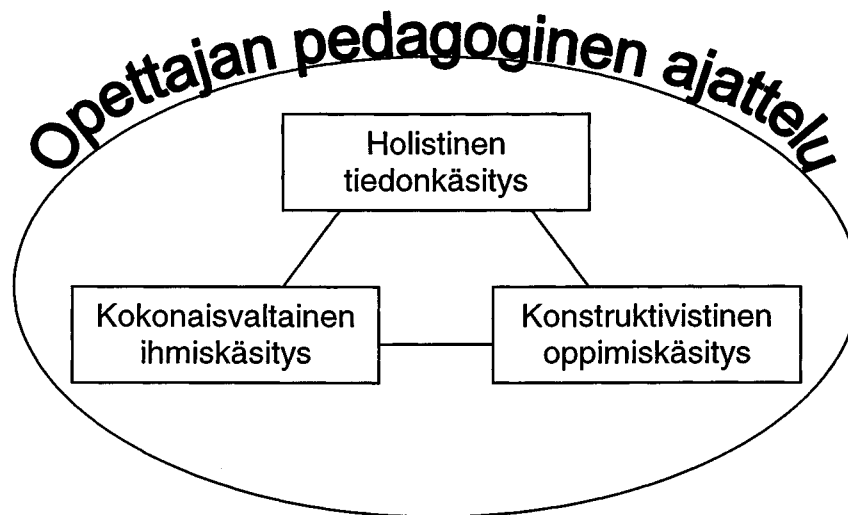
C: No oppilaat arvioi ensinnäkin omia tuotoksiaan (...) Niin tota, kyllähän siinä tuli koko ajan sitä arviointia, vertaisarviointia kun toinen toisensa töitä arvioi...

Palautetta on saatu koulun ulkopuolelta. Lisäksi lopputuotos tai -tilaisuus on nähty osana arviointia.

H: Ehkä paras palaute oli yläasteen oppilaat meni vierailemaan museoon ja kunne katto sitä et on hieno työ ja sitten ne katto näitä valokuvia ja yks oppilas tuli sit 'ei helvetti, nää on jotain saatanan skidejä, jotka on vääntäny tän homman', niin se oli ehkä se paras et koska he kuvitteli et tää työ on aikuisten tekemä.

A: No sehän oli arviointi, kun nämä tulis valmiiksi ja he pääsivät sitten tilaisuuteen, jossa oli lehdistö paikalla ja tarjottiin mehua ja piparkakkua ja heitä valokuvattiin sanomalehteen niin se kyllä se oli jo semmonen kiitos ja arviointi et eihän nyt sen hienompaa voi ollakaan.

### 5.3.2 Aktivoiva innostaja



Kuvio 4. Opettajan pedagoginen ajattelu

Olemme nostaneet opettajien käsityksiä opettajuudesta kulttuuriperintö-opetuksen projekteissa suhteessa aiheeseen sekä oppilaisiin. Opettaja voidaan näissä kulttuuriperintöopetuksen projekteissa nähdä sosiokulttuurisena innostajana, jonka tehtävänä on herätellä oppilaat kiinnostumaan jostakin aiheesta, joka nousee ympäröivästä yhteiskunnasta ja sitä kautta myös aktivoida heidät toimimaan aiheen parissa. Patrikainen (1999, 10-11) mainitsee opettajan pedagogisen ajattelun keskeisiksi käsitteiksi tiedonkäsityksen, ihmiskäsityksen ja oppimiskäsityksen ulottuvuudet, jotka Patrikainen on koonnut peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Seuraavaksi olemme tulkinneet ja koonneet kulttuuriperintöä opettaneiden opettajien käsityksiä näistä alueista.

## Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys

Opettajien myönteinen ihmiskäsitys näkyy siinä, että he ovat antaneet oppilaille vastuuta sekä uskoneet heidän kykyihinsä projekteja toteuttaessa. Sosiaaliset taidot ja niiden kehittäminen ovat kulttuuriperintöopetuksessa korostuneet yhteistyön kautta. Kulttuuriperintöopetuksessa oppilas nähdään kokonaisvaltaisena oppijana. Integroinnin avulla on lähestytty opiskeltavaa asiaa monesta eri näkökulmasta ja näin monipuolisesti kehitetty ja laajennettu oppilaan maailmankuvaa. Kulttuuriperintöopetuksen avulla oppilaalle on annettu mahdollisuus selkeyttää identiteettiään suhteessa kansalliseen kulttuuriperintöön. Opetuksen kautta ollaan annettu oppilaille ajattelemisen aihetta sekä autettu heitä pohtimaan kulttuuriperintöä myös arvo- ja moraalinäkökulmasta.

## Holistinen tiedonkäsitys

Kulttuuriperintöopetus ja kulttuuriperintö aiheena sisältää tietoa, joka ei sisälly tiettyyn oppiaineeseen. Tieto ylittää oppiainerajat, jolloin integroitu ja eheyttävä opetus on luonnollinen tapa käsitellä aiheita. Kaikki opiskeltavat asiat nousevat käsiteltävästä aiheesta eli tiedot ovat osa kokonaisuutta, eivät irrallisia tiedon siruja. Tiedon merkityksellisyyttä projekteissa on lisännyt se, että asiat on kytketty oppilaiden lähiympäristöön. Koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehty yhteistyö on lähentänyt oppilaita yhteiskuntaan, mikä edistää yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. Projekteissa oppilaat hakivat tietoa, jota he projektin aikana tavalla tai toisella myös sovelsivat ja mukauttivat toimintaan. Tavoitteena on, että myös tulevaisuudessa oppilaat osaisivat soveltaa oppimaansa uusissa tilanteissa. Näemmekin, että projekteissa on tavoiteltu holistista tiedonkäsitystä sekä tuettu oppilaiden elämänhallintataitoja nopeasti muuttuvassa maailmassa.

## Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Opettajat näkevät konstruktivistisesti itsensä motivoijina, ohjaajina ja oppilaiden aktivoijina. Koska kulttuuriperintöopetuksen projekteissa opettajan ei ole

tarvinnut yksin toimia asiantuntijana, on opettajan rooli opetuksen järjestäjänä korostunut. Oppimistilanteet ja -prosessit ovat olleet sellaisia, että oppilaiden oppimis- ja toimintahalu on pysynyt yllä. Kulttuuriperintöopetuksessa on suuntauduttu koulun ja luokan ulkopuolelle, jolloin oppilaat ovat toimineet vuorovaikutuksessa tutkittavan asian tai kohteen kanssa. Oppimisessa on tähdentynyt tutkiva sekä kokemuksellinen oppiminen ja oppimistilanteet ovat muotoutuneet elämyksellisiksi. Oppilaat ovat toimineet aktiivisina tiedonkerääjinä sekä konkreettisesti työskennelleet aiheen parissa muun muassa perinteisiä työmenetelmiä kokeillen. Projekteissa arviointi on ollut yksilöllistä ja työskentelyprosessia painottavaa. Lisäksi oppilas on harjoittanut omia arviointitaitojaan arvioimalla sekä itseään että oppilastovereitaan. Opettajat eivät ole kokeneet tarpeelliseksi mitata tiedollista kehitystä, vaan arvioinnilla on pyritty ennemminkin kannustamaan ja kehittämään oppilaita. Kun tavoitteena on asenteiden ja arvojen muuttuminen, on arviointi hankalaa ja vasta tulevaisuudessa tullaan näkemään miten kulttuuriperintöopetus on vaikuttanut.

## 6 Tutkimuksen anti

Työmme tarkoituksena ei ole toimia kulttuuriperintöopetuksen menetelmäoppaana, vaan selvittää kulttuuriperintöpetusta sellaisena kuin se Suomessa tällä hetkellä toteutuu opettajien käsitysten mukaan Suomen Tammi-projektin puitteissa.

### 6.1 Kulttuuriperintöopetuksen edellytykset

Etsiessämme vastausta tutkimusongelmaan kulttuuriperintöopetuksen luonteesta ja toteutuksesta havaitsimme, että onnistuakseen kulttuuriperintöopetus edellyttää tiettyjen asioiden toteutumista ja huomioimista. Lähtökohtana projekteissa ovat opettajien oma kiinnostus asiaa kohtaan sekä selkeät tiedostetut tavoitteet. Saman huomion on tehnyt Hautio (2000, 81), jonka mukaan ”koordinaattorin oma suhtautuminen on projektin onnistumisen ehdoton edellytys”. Opettajan tulee tuntea ryhmänsä sekä tietää sen resurssit. Suomen Tammelta hiljattain ilmestyneessä kulttuuriperintöopetusta käsittelevässä kirjassa Kulttuuriympäristö – tutki ja opi on Minna Hautio tarkemmin käsitellyt projektin anatomiaa. Hänen havaintonsa kulttuuriperintöopetusprojektin toteuttamisesta vastaavat hyvin tutkimuksessamme tehtyjä havaintoja. Haution (2000, 80) mukaan projekti on toimivaa ja mielekästä yhteistyötä, johon kaikki osapuolet ovat sitoutuneet. Sitoutuminen voidaan nähdä yhtenä kulttuuriperintöopetuksen onnistumisen edellytyksenä. Myös Hautio korostaa projektin toteuttajien mukaan ottamista jo suunnitteluvaiheessa. Näin varmistetaan suurempi sitoutuneisuus ja motivaatio, kun projektissa kaikkien toteuttajien näkökulmat on otettu huomioon. Kuten opettajien vetämissä projekteissa tuli ilmi, projektien toteuttaminen vaatii aikaa jo suunnitteluvaiheessa sekä projektin edetessä. Hautio toteaaakin, ettei projektiin varattu aika aina riitä ja siksi tulee olla valmis työskentelemään myös ylimääräisellä ajalla aivan kuten opettajien haastatteluista selvisi.

Kulttuuriperintöopetuksessa projektit näyttävät olevan hyvä keino irrottautua niin opettaja- kuin luokkahuonekeskeisestäkin opettamisesta. Ongelmana on



kuitenkin se, ettei kulttuuriperintöopetusta ole kirjattu opetussuunnitelmiin ja sen voidaan kokea vievän aikaa viralliselta opetussuunnitelman sisällöltä. Osassa tutkimuksemme projekteja opettajat ovat pyrkineet ratkaisemaan tämän ongelman toteuttamalla projektit valinnaiskursseiden puitteissa tai soveltamalla projektissa opetussuunnitelman aihesisältöjä.

Tiivistetysti voi sanoa, että kulttuuriperintöopetusprojektit edellyttävät onnistuakseen seuraavia asioita: Opettaja on kiinnostunut aiheesta ja pystyy välittämään kiinnostuksen myös oppilailleen. Opettaja tuntee oppilaansa ja osaa hyödyntää oppilaissa olevat voimavarat. Projektissa tehdään yhteistyötä koulun sisällä sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja kaikki tahot ovat sitoutuneita projektiin. Projektiin on varattu riittävästi aikaa suunnitteluvaiheesta lähtien. Myös materiaali- ja taloudelliset resurssit ovat riittävät. Lisäksi projekteja toteutettaessa tulee ottaa huomioon niin kansallinen kuin koulukohtainen opetussuunnitelma.

Olemme tutkimusta tehdessämme pohtineet, ettei kulttuuriperintöopetuksen tulisi olla vain muutamien koulujen opetukseen kuuluvaa, vaan se voitaisi sisällyttää valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan yhdeksi aihekokonaisuudeksi kansainvälisyyskasvatuksen, terveystieteiden ja yrittäjyyskasvatuksen rinnalle. Jotta kulttuuriperintöopetus olisi jokaisen oppilaan oikeus, peruskoulun opetussuunnitelman perusteita tulisikin kehittää kulttuuriperintöopetuksen osalta.

## 6.2 Humanistis-konstruktivistinen kulttuuriperintöopettaja

Opettajien haastatteluvastauksien perusteella olemme tulkinneet ja koonneet kulttuuriperintöopettajan piirteitä. Opettajien käsityksiä tulkitessamme tulimme siihen tulokseen, että kulttuuriperintöopettajan pedagogista ajattelua voi luonnehtia Patrikaisen (1999) käyttämällä käsitteellä humanistis-konstruktivistiseksi. Sosiokulttuurisen innostamisen ja autenttisen sekä aktiivisen oppimisen piirteet ovat yhteneviä humanistis-konstruktivistisen ajattelun kanssa ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen näkökulmista. Käsittelemme humanistis-konstruktivistista opettajuutta Patrikaisen väitöskirjan poh-

jalta, koska siinä edellä mainitut käsitykset on koottu selkeästi. Niiden pohjalta kulttuuriperintöopettajien pedagogista ajattelua on ollut helpompi jäsentää.

Patrikaisen (1999, 96) mukaan humanistis-konstruktivistisessa ihmiskäsityksessä korostuu muun muassa kasvatus sosiaalisuuteen sekä keskinäiseen vastuuseen ja opettajien korkea työmoraali. Nämä humanistis-konstruktivistisen ihmiskäsityksen piirteet on löydetävissä myös opettajien käsityksistä. Kulttuuriperintöopetuksen projekteissa korostui ryhmätyöt, joissa ryhmät olivat vastuussa omasta työskentelystään. Se, että opettajat ovat yleensä lähteneet toteuttamaan varsin työläitäkin projekteja sekä työskennelleet vapaa-ajallaan projektin puitteissa, on osoitus korkeasta työmoraalista.

Kulttuuriperintöopettajan tiedonkäsityksen voisi kuvailla seuraavasti: opettaja ei pyri olemaan kaiken tietävä asiantuntija vaan antaa oppilaille mahdollisuuden itse etsiä ja prosessoida tietoa. Humanistis-konstruktivistisessa tiedonkäsityksessä Patrikainen (1999, 102-105) tähdentää tiedon dynaamista sekä holistista luonnetta. Nämä toteutuvat tekemällä oppimisessa elävän elämän tilanteissa, mikä kulttuuriperintöopetuksessa tarkoittaa perinteisten työmenetelmien käyttämistä, sekä oma-aloitteisessa laaja-alaisessa tiedonhankinnassa, mihin myös kulttuuriperintöopetuksessa on pyritty.

Tutkimustulostemme valossa kulttuuriperintöopetus näyttää olevan hyvä esimerkki oppilaskeskeisestä opetuksesta, jossa vastuuta on annettu oppilaille. Oppilaskeskeisyys johtaa sisäisen motivaation ja sitoutuneisuuden kasvuun. Oppilaat näyttävät omaksuneen kulttuuriperintöopetuksen projekteissa aktiivisen roolin, jota on edistänyt opettajan toimiminen oppimisen ohjaajana ja tukijana. Oppilaiden todellisesta aktiivisuudesta emme kuitenkaan voi sanoa mitään, haastattelimme vain opettajia ja perustamme tulkintamme heidän käsityksiinsä. Oppiminen on tapahtunut vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, mikä on tuonut opetukseen yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Oppiminen projekteissa on ollut prosessiluontoista, jolloin arviointia on tehty koko oppimisprosessin ajan. Patrikainen (1999, 108-112) näkee kaikki edellä mainitut asiat humanistis-konstruktivistisen opettajan ajattelun keskeisinä piirteinä.

Sosiokulttuurisen innostamisen sekä autenttisen ja aktiivisen oppimisen projekteissa oppilas on mukana projektin suunnittelun alkuvaiheesta lähtien projektin kokonaisarviointiin asti. Kuten aiemmin olemme todenneet, tutkimuksemme tulokset viittaavat siihen, että oppilaan rooli kulttuuriperintö-opetuksen projekteissa on painottunut lähinnä toimintavaiheeseen. Oppilaan kokonaiskehityksen kannalta olisi tärkeää, että oppilaalla olisi mahdollisuus osallistua projektiin täysipainoisesti alusta loppuun asti.

### 6.3 Oppiminen kulttuuriperintöopetuksessa

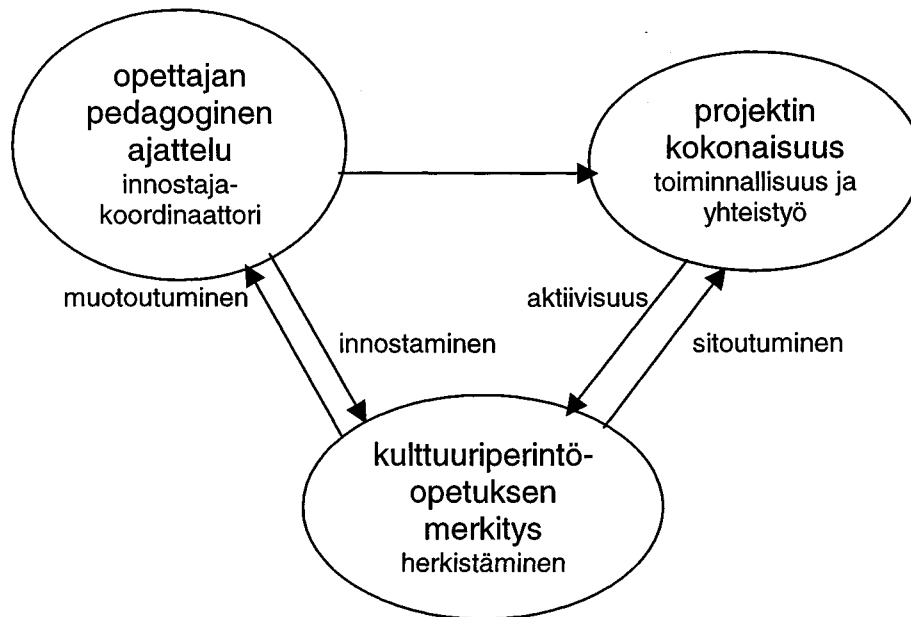
Kulttuuriperintöopetus voidaan nähdä sosiokulttuurisen innostamisen ja autenttisen oppimisen kaltaisena siinä suhteessa, että niissä ei pyritä vain tiedollisiin tavoitteisiin. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja tavoitteena on oppia soveltamaan ja hyödyntämään tietoa toiminnassa. Haastatteluissa ei käynyt ilmi olivatko opettajat tietoisesti pyrkineet aktiiviseen oppimiseen, mutta silti kaiken kaikkiaan projekteja ajatellessa ne ovat oivia esimerkkejä myös aktiivisesta oppimisesta. Aktiivisessa oppimisessä painotetaan oppilaiden omaa aktiivista osallistumista niihin asioihin, jotka liittyvät läheisesti heidän omaan ympäristöönsä. Näin myös kulttuuriperintöopetuksen projekteissa, joissa tutkimuskohteet on valittu oppilaan lähiympäristöstä. Projekteissa oppilas on toiminut aktiivisena vastuunkantajana opettajan toiminnan painottuessa ohjaamiseen ja projektikokonaisuuden hallintaan. Ottaessaan vastuun oppimisestaan, oppilas kokee opiskeltavan asian merkitykselliseksi. Tämä voidaan nähdä myös sosiokulttuurisen ja autenttisen oppimisen tavoitteena. Jos yksilö kokee jonkin asian tärkeäksi ja merkitykselliseksi itsensä tai lähiympäristönsä kannalta, on hän myös valmis toimimaan asian puolesta ja ottamaan toiminnastaan vastuun. Edellytyksenä tälle on oppilaassa tapahtuva arvojen ja asenteiden muutos.

Koulun tavoitteena on valmistaa oppilas toimimaan yhteiskunnan jäsenenä. Kulttuuriperintöopetuksen kautta oppilas saa edellytyksiä yhteiskunnassa toimimiseen. Kun oppilas on tietoinen omista lähtökohdistaan ja kulttuuri-perinnöstään, on hänen helpompi ymmärtää ympäröivää yhteiskuntaa ja toimia

sen jäsenenä. Kun tiedämme menneisyytemme, ymmärrämme paremmin nykyisyyttämme ja voimme suunnitella tulevaisuuttamme. Tässä tiivistyy kulttuuriperintöopetuksen merkitys yksilön ja yhteiskunnan kannalta: kulttuuriperintöopetuksella pyritään 'vaikuttamaan' yksilöön, mutta yksilön kautta vaikutus laajenee yhteiskunnalliseksi.

Kulttuuriperintöopetuksessa koulu nähdään osana yhteiskuntaa. Tämä näkyy siinä, että yhteistyötä tehdään koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja toisin kuin opetuksen tuotokset yleensä, kulttuuriperintöopetuksen tuotokset eivät jää vain koulun ja vanhempien tietoon. Ne voidaan esitellä esimerkiksi koko kaupungille. Autenttisen oppimisen mukaan käsitelty asia on näin merkityksellinen myös muille kuin oppilaille ja oppilas kokee asian tärkeäksi. Kulttuuriperintöopetuksen yksi tärkeä merkitys onkin se, että ympäristö tietää mitä koulussa tehdään ja oppilaat ovat yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan. Kuten aiemmin on todettu, sosiokulttuurisen innostamisen kasvatuksellisenä tavoitteena on auttaa ihmisiä toteuttamaan itseään sekä huomaamaan, että jokapäiväinen elämä rakentuu vuorovaikutussuhteessa sosiaaliseen, kulttuuriseen ja luonnon ympäristöön. Kulttuuriperintöopetus onkin sosiokulttuurista innostamista kouluun sovellettuna mitä parhaimmillaan.

## 6.4 Kulttuuriperintöopetuksen kokonaisuus



Kuvio 5. Kulttuuriperintöopetus

Tutkimuksemme tulos eli mitä kulttuuriperintö opettajien käsitysten mukaan on kiteytyy kuviossa 5. Opettaja voidaan projekteissa nähdä innostaja-koordinaattorina. Innostajana hän oman kiinnostuksensa kautta herkistää oppilaat ja koordinaattorina hänellä on hallussa projektin kokonaisuus yhteistyötä myöten. Opettaja kokee kulttuuriperinnöllä olevan itselleen niin suuri merkitys, että hän haluaa välittää sitä myös oppilailleen. Tällöin opettajan pedagogisella ajattelulla on vaikutusta siihen, millaisena hän näkee kulttuuriperinnön merkityksen. Toisaalta kun opettaja huomaa kulttuuriperintöopetuksella olevan tiettyjä vaikutuksia esimerkiksi oppilaiden asenteiden suhteen, hänen käsityksensä kulttuuriperintöopetuksen merkityksestä muotoutuvat. Opettajan käsityksillä oppimisesta, tiedosta ja ihmisestä on vaikutusta siihen, minkälaiseksi projekti muodostuu ja kuinka pitkälle oppilas on vastuussa omasta oppimisestaan. Se, millainen projektikokonaisuudesta ja yhteistyöstä muodostuu, vaikuttaa siihen minkälaisia merkityksiä oppilaat aktiivisen toiminnan kautta kulttuuriperintö-opetuksesta löytävät. Projektit muotoutuvat koko toteuttamisprosessin ajan, koska oppilaat motivoituvat ja herkistyvät toiminnan kautta sitoutumaan projektin toteuttamiseen. Tällöin projektikokonaisuudella on paremmat mahdollisuudet onnistua ja oppiminen on syväsuuntautunutta.

## 6.5 Lopuksi

Emme ole tutkimuksessamme pyrkineet yleistettäviin tuloksiin. Yleistettävät tulokset ei yleensäkään ole fenomenografisen tutkimuksen tavoite (Ahonen 1994, 152). Tutkimuksemme näyte koostui kulttuuriperintöopetusta toteuttaneista opettajista ja tulokset pohjautuivat näiden opettajien käsityksille ja siksi niitä ei voi yleistää koskemaan kaikkia opettajia. On mahdollista, että tutkimustulokset olisivat hyvinkin erilaisia, jos näyte olisi koostunut opettajista, jotka eivät ole toteuttaneet kulttuuriperintöopetusprojektia.

Lisäksi tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavat käsityksistä tekemämme tulkinnat. Emme voi olla täysin varmoja tarkoittivatko haastateltavat asian kuten me sen tulkitsimme. Toisaalta fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelussa tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta voidaan kuvata intersubjektiiviseksi eli ilmaisun merkitys riippuu niin tutkijasta kuin haastateltavastakin. Tutkija ymmärtää haastateltavan ilmaisun merkityksen ”oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla” (Ahonen 1994, 124). Tulkintamme luotettavuutta on kuitenkin lisännyt kahden tutkijan yhteistyö. Haastattelujen analysoinnissa toimimme rinnakkaisarvioijina. Luimme molemmat kaikki haastattelut itsenäisesti, jonka jälkeen vertasimme havaintojamme.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisätäksemme olemme mahdollisimman tarkasti kuvanneet koko tutkimusprosessia, jotta lukijalla on tietoinen tutkimuksen kuluessa tehdyistä ratkaisuksista, joilla on voinut olla vaikutusta tuloksiin. Näin lukija voi itse päätellä tutkimustulosten paikkaansa pitävyyttä. Haastattelu-analyysin luotettavuutta pyrimme vielä lisäämään käyttämällä runsaasti suoria haastattelulainauksia kategorioita auki kirjoittaessamme.

Tutkimuksemme tulokset antavat kuvan kulttuuriperintöopetuksesta vain opettajan näkökulmasta. Jatkoa ajatellen tutkimuksemme aihetta voisi laajentaa koskemaan myös oppilaiden näkökulman kulttuuriperintöopetuksessa. Opettajien käsityksiä selvittämällä ei saada selville onko oppimista tai asenteiden muutosta todella tapahtunut. Tulisi myös tutkia syvemmin kulttuuriperintöopetuksen yhteiskunnallista merkitystä ja toisaalta sitä, mikä merkitys kulttuuri-

perintöopetuksella on yksilön kannalta. Antaako kulttuuriperintöopetus oppilaalle eväät juurien ja identiteetin muodostamiseen vai onko tämä vain hieno tavoite?

Tutkimuksen teko oli hyvin antoisaa. Kiinnostus aihetta kohtaan ja motivaatio tehdä tutkimusta säilyivät läpi koko tutkimusprosessin. Saimme paljon eväitä ja ajattelemisen aihetta mahdollisia omia tulevia kulttuuriperintöopetusprojekteja varten. Erään haastateltavamme kommentti kulttuuriperintöopetuksen laajenemisesta koskemaan yhä useampia kouluja tiivistää mielestämme hyvin työmme tavoitteen: ”... se työ mitä on itse tehny opetukseni hyväksi niin haluan sit jakaa sitä muille vähän siihen malliin, et kun Suomen Tammessa puhutaan, että tämän itse asian ja aatteen pitäis tämmösellä lumipalloefektimentaliteetillä niinkun levitä, niin tää on nyt sitä mun lumipalloo sitten jota mä levittelen”.

## Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 113-160.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Artefakta 2. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Anttonen, S. & Huotari, V. (toim.) 1996. Työn alla kasvatustiede. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B, nro 14.
- Aro, L. 1999. Identiteetti ja perinne. Teoksessa B. Lönnqvist, E. Kiuru & E. Uusitalo (toim.), 177-187
- Asunmaa, M. 1994. Kotiseutu tutuksi. Paikalliskulttuurin tutkiminen koulussa. Suomen Kotiseutuliiton julkaisuja A:5. Helsinki: Painatuskeskus.
- Asunmaa, M. 1986. Kotiseututietous kouluopetuksessa. Suomen Kotiseutuliiton julkaisuja A:3. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Elo, P. 1999. Maailmanperinnön opetus ja Suomen Tammi. Teoksessa P. Elo & K. Hänninen (toim.), 91-92.
- Elo, P. & Hänninen K. (toim.) 1999. Ritarit reaaliajassa. Suomen Unescon toimikunnan julkaisuja no. 76. Helsinki: Opetushallitus.
- Elo, P., Järnefelt, H., Kylliäinen, A. & Sahlberg, M. 2000. Kulttuuriympäristö – tutki ja opi. Museovirasto ja opetushallitus.
- Elo, P., Järnefelt, H., Linnanmäki, S. & Melanko K. (toim.) 2000. Kulttuuriperinnön kauneus, totuus ja hyvyys. Museovirasto ja Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fetterman, D.M. 1988. Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution. Praeger.
- Francis, H. 1993. Advancing phenomenography. Questions of method. Nordisk pedagogik 2, årgang 13, 68-75.
- Gordon, R. 1998. A curriculum for authentic learning. Education digest. vol. 63/7, 4-8. EBSCO-host document.
- Hautio, M. 2000. Projektin anatomiasta. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, A. Kylliäinen & M. Sahlberg (toim.), 80-85.
- Hautio, M. (toim.) 1998. Koulun ja museon ystävyys. Raportti Aboa Vetus & Ars



- Nova- museoiden ja seitsemän Turun alueen koulun perinneluokkatoiminnasta. Perinnettä tutkimassa 3.
- Hautio, M. 1998. Museopedagogiikasta. Teoksessa M. Hautio (toim.), 11- 18.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY
- Hämäläinen, S. & Häkkinen, K. 1995. Teachers and students as active learners: a case study of one Finnish school's method of defining, interpreting and operationalizing the term "active learning". Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 58.
- Juusola, M. 1999. Suomen Tammi kannustaa tutkimaan kulttuuriperintöä. Spektri 2, 14-15. Opetushallitus.
- Karvonen, M. 1997. Euroopan unioni ja kulttuuriperintö. Helsinki: Museovirasto.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1995. Towards active learning: a case study on active learning in a small rural school in Finland. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 57.
- Korkiakangas, P. 1999. Muisti, muistelu, perinne. Teoksessa Teoksessa B. Lönnqvist, E. Kiuru & E. Uusitalo (toim.), 155-176
- Kulttuuriperintö kulttuurin edistämistoimien kokonaisuudessa. 1997. Euroopan kulttuuriperintö. Museovirasto, 1-5.
- Kurki, L. 1996. Kasvatustiede sosiaalipedagogiikan peilissä. Teoksessa S. Anttonen & V. Huotari (toim.), 163-186.
- Kurki, L. 1998. Sosiaalipedagogiikka nuorisotyön kodiksi. Entäs sosiaalipedagogiikka ja sosiaalityö? – alustavia hahmotelmia. Janus, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti 4, 430-446.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Sage publications.
- Kylliäinen, J. 2000. Maailmanperintö ja totuus – maailmanperintö itseymmärryksen lähteenä. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, S. Linnanmäki

- & K. Melanko (toim.), 80-83.
- Kyriacou, C. 1992. *Essential teaching skills*. Herts, Great Britain: Simon & Schuster.
- Kyriacou, C., Brown, R. & Constable, H. 1990. Active learning: A family of concepts. *EARLI News* (11), 1-2.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys – Exemplet fenomenografi*. Lund: Student litteratur.
- Leimu, T. & Kuhmonen, P.L. (toim.) 1986. *Opintokäynti museoon: opas kouluille ja museoille*. Helsinki: Suomen Museoliitto.
- Lindström, A. 2000. Suomen Tammi: yhteistä kulttuurioppia. *Suomen Tammi* 6, 2-3.
- Lindström, A. 1999. Saamelaisen kulttuurin merkitys Suomalaiselle koulu- ja kulttuuripolitiikalle. *Suomen Tammi* 4, 4-5.
- Lindström, A. 1998. Koulujen ja museoiden yhteistyö. *Suomen Tammi* 2, 14-15.
- Linnanmäki, S. 1998a. Museoiden ja koulujen yhteistyö "Suomen Tammi". *Ympäristökasvatus* 2, 23-24.
- Linnanmäki, S. 1998b. Rakennusperinnön opetuksesta. *ICOMOS: Suomen osaston jäsentiedote* 5, 3-5.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. *Aktivoiva opetus*. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lähtötilanteemme. 1998. *Suomen Tammi 1 plus*, 18-39.
- Lönnqvist, B., Kiuru E. & Uusitalo E. (toim.) 1999. *Kulttuurin muuttuvat kasvot. Johdatusta etnologiatieteisiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Marton, F. 1988a. *Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality*. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.), 141-161.
- Marton, F. 1988b. *Phenomenography: Exploring different conceptions of reality*. Teoksessa D.M. Fetterman (toim.)
- Melanko, K. 1998. Suomen Tammen Istutus. *Suomen Tammi* 2, 2-3.
- Melanko, K. & Elo, P. 2000. Kulttuuriperinnön arvot. Teoksessa P. Elo, H. Järnefelt, S. Linnanmäki & K. Melanko (toim.), 11- 19.
- Mitä voimme tehdä yhdessä. 1998. *Suomen Tammi 1plus*, 12-17.
- Moninaisuus luovuutemme lähteenä: kulttuurin ja kehityksen

- maailmankomission raportti. 1998. Helsinki: Otava.
- Mähkä, M. 1998. Suomen Tammi kannattelee museoiden ja koulujen yhteistyötä. *Spektri* 3, 17. Opetushallitus.
- Page, M. 1990. Active learning: Historical and contemporary perspectives. Doctoral paper. University of Massachusetts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 338389)
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Sherman, R.R. & Webb, R.B. (toim.). 1988. Qualitative research in education: Focus and methods. Explorations in ethnography series. The Falmer Press.
- Simoila, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. *Hoitotiede* Vol. 5, 1, 21-29.
- Simons, P.R.J. 1997. Definitions and theories of active learning. Teoksessa D. Stern & G.L. Huber (toim.), 19-39.
- Stern, D. 1997. Genesis of the study. Teoksessa D. Stern & G.L. Huber (toim.), 13-18.
- Stern, D. & Huber, G.L. 1997. Active learning for students and teachers. Report from eight countries. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Virta, A. 1998. Mitä ja miten museossa opitaan? Teoksessa M. Hautio (toim.), 5-10.
- Voisiko tästä löytyä meille museo & koulu yhteishanke? 1998. Suomen Tammi 1plus, 8-11.
- Watts, M. 1991. The science of problem solving. A practical guide for science teachers. Portsmouth: Heinemann.

## Internet-lähteet

Mexico City Declaration on Cultural Policies. 1982.

[www.unesco.org/culture/laws/mexico/html\\_eng/page1.htm#CULTURALHE](http://www.unesco.org/culture/laws/mexico/html_eng/page1.htm#CULTURALHE)

RITAGE 21.7.2000

Projekti: Suomen Tammi. [www.edu.fi/projektit/tammi/mika.html](http://www.edu.fi/projektit/tammi/mika.html) 17.7.2000

## Liitteet

### Liite 1

#### Haastattelurunko – Kulttuuriperinnön opetus ja Suomen Tammi

Nauhoituksen alkuun kerro päivä, kellonaika, paikka, haastattelijan ja haastateltavan nimi ja mitä varten haastattelu tehdään!

1. Taustatiedot
  - a) Kerrotko vielä nimesi ja missä olet töissä.
  - b) Kerro lyhyesti miten ajauduit opettajaksi.
2. Kiinnostus kulttuuriperinnön opetusta kohtaan
  - a) Voisitko lyhyesti määritellä mitä kulttuuriperintö on?
  - b) Kerro, miksi olet kiinnostunut kulttuuriperinnön opetuksesta. Miksi kulttuuriperintöä tulisi opettaa?
  - c) Minkälaiset tavoitteet koulullanne on kulttuuriperinnön opetuksessa?
3. Projektit
  - a) Miten tutustuitte/kuulitte Suomen Tammesta?
  - b) Kerro lyhyesti Suomen Tammen alaisista projekteista, jotka olette toteuttaneet koulussanne, sekä projektien tavoitteista.
  - c) Kerro yhdestä omasta mielestäsi onnistuneesta projektista, jossa päästiin näihin edellä mainitsemiisi tavoitteisiin.
4. Kulttuuriperinnön opetuksen työtavat
  - a) Kerrotko, millaisia menetelmiä käytätte kulttuuriperinnön opetuksessa.
  - b) Minkälainen rooli sinulla/opettajalla on kulttuuriperinnön opetuksessa (projektissa)?
  - c) Minkälainen rooli on ollut oppijalla sinun näkemyksesi mukaan?
  - d) Miten arviointi tapahtuu? (oppilaiden, oma työ, projekti, projektin tavoitteet)
5. Kulttuuriperinnön kehittäminen
  - a) Kerro, mitä kulttuuriperinnön kehittäminen on (tai oletko pohtinut mitä se voisi tarkoittaa)? Entä mikä on opetuksen asema kulttuuriperinnön kehittämisessä?
6. Vapaa sana: Olisiko sinulla vielä jotain mitä haluaisit sanoa tai lisätä?

Kiitos haastattelusta!! Haastattelu loppui kello ...

## Liite 2

## Sähköpostikysely museolehtoreille

Tavoitteenamme on selvittää kulttuuriperinnön opetusta peruskouluissa. Koska Suomen Tammi on toiminut kansallisena kulttuuriperinnön opetuksen kehittämisprojektina, päädyimme tutkimaan Suomen Tammen 'alla' tehtyjä projekteja. Vastatessanne kysymyksiin, pohtikaa näkemyksiänne niiden kokemusten perusteella, joita olette saaneet ollessanne mukana Suomen Tammen kulttuuriperinnön opetuksen projekteissa. Vastaa kysymyksiin omien kokemustesi, näkemystesi ja tietojesi pohjalta.

1. Määrittele omin sanoin käsite 'kulttuuriperintö'?
2. Miksi mielestäsi kulttuuriperintöä tulisi opettaa kouluissa?
3. Entä mikä on/voisi olla museon rooli kulttuuriperinnön opetuksessa?
4. Miten koulun ja museon yhteistyö sai alkunsa toteuttamassanne Suomen Tammen projektissa?
5. Mikä on koulujen ja museoiden yhteistyön merkitys kulttuuriperinnön opetuksessa? Pohdi asiaa tarkemmin museoiden näkökulmasta.
6. Kerro museon näkökulmasta millaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja olette projekteissa käyttäneet? Pohdi samalla omaa rooliasi sekä oppilaan roolia projekteissa.
7. Lopuksi, pohdi mitä tarkoittaa kulttuuriperinnön kehittäminen?