

TUTKIVA OPPIMINEN

HISTORIAN JA KATSOMUSAINEIDEN
OPISKELUSSA I

Matti Rautiainen, Anna Veijola ja Juha Parkkinen (toim.)
TUTKIVA OPPIMINEN HISTORIAN JA KATSOMUSAIKINEIDEN OPISKELUSSA

Taitto: Katja Kautto

ISBN 978-951-39-6686-7
Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos 2016



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

LUKIJALLE

Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella siirryttiin ilmiöpohjaiseen opetussuunnitelmaan syksyllä 2014. Samalla perusopetuksessa opettaviin monialaisiin opintoihin luotiin rakenne, jossa kullakin oppiaineella/oppiaineryhmällä on kaksi kurssia – ydinosa ja soveltava osa. Kurssien nimet kuvaavat sanan mukaisesti opintojaksojen tavoitteita. Ensimmäisessä osassa keskitytään oppiaineen opettamisen kannalta ydinasioiden opiskeluun, joita toisella opintojaksolla sovelletaan. Opetusohjelmauudistuksessa sovittiin myös siitä, että soveltavien opintojaksojen suorittaminen tapahtuu kahden aineen integraationa.

Historian ja yhteiskuntaopin soveltava osa löi tässä uudistuksessa kättä katsomusaineiden kanssa ja ensimmäisen yhteinen kurssi aloitettiin marraskuussa 2015 lähes kolmelle sadalle luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijalle. Neljän opintopisteen laajuisella kursilla oli parisenkymmentä projektia, joissa opiskelijoilla oli mahdollisuus käytännössä harjoitella erityisesti tutkivan oppimisen näkökulmaa hyvin erilaisissa projekteissa. Lisäksi oli mahdollista luoda oma projekti, johon pari ryhmää tarttuikin.

Koska projekteissa oltiin uuden äärellä, päätimme jo ennen kurssin alkua, että ryhmien loppuraportin muoto olisi artikkeli, sillä halusimme koota uudenlaiset kokeilut kansiin ja kiinnostuneille lukuun. Artikkeleissa on kuvattu projektin perusidea sekä tavoitteet ja niihin liittyvä toiminta. Useassa artikkelissa on myös kerätty kokeilusta aineisto, jonka avulla tarkastellaan tavoitteiden toteutumista. Mukana on monenlaista erityisoppilaille suunnatuista tutkivan oppimisen harjoituksista tulevaisuuden taitoihin keskittyviin ”escape roomeihin”.

Antoisia lukuhetkiä!

Jyväskylässä 30.5.2016.

Matti Rautiainen

Anna Veijola

Juha Parkkinen

SISÄLLYSLUETTELO

ESIKOULULAISET TUTUSTUMASSA ELÄMÄÄN ISOVANHEMPIEN AIKAAN.....	9
YSTÄVYYDEN KÄSITTELY ILMIÖNÄ.....	23
MAAILMA ISOVANHEMPIEN AIKAAN.....	37
PERHEET ERI AIKOINA JA ERI KULTTUUREISSA.....	51
VALOKUVANÄYTTELY KELJONKANKAAN PAIKALLISHISTORIASTA.....	69
LAPSET VAIKUTTAMASSA, AIKUISET TUKEMASSA – LASTEN PARLAMENTTI -TOIMINTAA KEHITTÄMÄSSÄ.....	79
OPETUKSEN JA OPPIMISEN VALLANKUMOUS – KEURUUSTA ITSENÄINEN VALTIO.....	91
LUOVUUS RAJANA HISTORIAN OPPIMISESSA JA OPETTAMISESSA.....	103
ILMIÖLÄHTÖISYYTTÄ, TUTKIVAA OPPIMISTA JA ERILAISIA TYÖTAPOJA: MIKSI OPPILAAT EIVÄT KUITENKAAN AKTIVOIDU?.....	119
HISTORIAN OPISKELUA TUTKIVAN OPPIMISEN KEINAIN.....	131
TUTKIVAA HISTORIAN OPPIMISTA SISÄLLISSODAN KESKELLÄ.....	141
MISTÄ 9/11-ISKUISSA OLI KYSE?.....	149
MONIKANAVAISUUS HISTORIAN OPETUKSESSA – MATKA MUINAISEEN EGYPTIIN.....	157
KESKIAIKAA TUTKIMASSA.....	165
TUTKIVAN JA TOIMINNALLISEN OPPIMISEN HISTORIAPORTAIKKO VALTERI-KOULU ONERVASSA – NÄKÖKULMANA RENESSANSSI.....	173

PORTAITA PITKIN 1800-LUVULLE – HISTORIAPORTAIKON TOTEUTUSVALTERI-KOULU ONERVASSA	185
TEEMAPÄIVÄ PAKOLAISUUDESTA.....	197
ETIIKAN TYÖPAJOJA 6. LUOKKALAISILLE.....	207
HYVÄN ELÄMÄN RAKENNUSPALIKAT – ETIIKKA 4. LUOKKALAISILLE	223
ETNISET VÄHEMMISTÖT JYVÄSKYLÄSSÄ -PROJEKTI	233
JEESEKSEN KÄRSIMYSHISTORIA	251
PAJATYÖSKENTELYÄ KALEVALAN PARISSA – ILMIÖLÄHTÖINEN PROJEKTI ALAKOULUN KAKKOSLUOKASSA	267
MAAILMANUSKONNOT – OPETUSKOKONAISUUS 5.–6. LUOKKIEN OPPILAILLE.....	281

ESIKOULULAISET TUTUSTUMASSA ELÄMÄÄN ISOVANHEMPIEN AIKAAN

JASMINA KOLEHMAINEN, JOHANNA KORKIA-AHO,
JENNI PIETILÄINEN, EVELIINA RANTALA, KATJA RIIVARI, ELINA VALLI

I. JOHDANTO

Kiinnostuimme kurssin alussa esiopetusryhmän lapsille toteutettavasta teemasta ”Elämää isovanhempien aikaan”, sillä olemme kaikki koulutustaustaltamme lastentarhanopettajia. Kokemustemme mukaan päiväkodissa ja esiopetuksessa historiaan tutustuminen on ollut vähäistä tai se on loistanut kokonaan poissaolollaan. Myöhemmin aloitettavassa historian opiskelussa ei usein huomioida oppilaiden oman elämän merkitystä, vaan painoa annetaan koulukirjoista opittavalle historialle (ks. Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012, 33–34).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 34) yhtenä oppimiskokonaisuutena on ”Minä ja meidän yhteisömme”, jota lähestytään historiallisesta, yhteiskunnallisesta sekä etiikan ja katsomusaineiden näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 257) mukaan historian opetuksessa painotetaan historiallisen luonteen ymmärtämistä. Rautiainen (2013, 6) toteaa tämän vaativan historian formaalien käsitteiden ymmärtämistä, joita ovat esimerkiksi muutos, pysyvyys, syy ja seuraus. Tällaiset termit voivat olla oppilaille kuitenkin hyvin vaikeita käsittää, joten valmiuksia historian käsitteiden ymmärtämiseen tulisi tarjota jo ennen kouluikää. Historian tiedon luonnetta voidaan avata esiopetuksessa esimerkiksi havainnoimalla nykyisyyttä ja vertaamalla sitä menneisyyteen. Historian oppimisen näkökulmasta esiopetuksen tehtävänä on myös antaa lapsille valmiuksia yhteiskuntamme monimuotoisuuden ymmärtämiseen sekä siinä toimimiseen. Opetuksessa voidaan käsitellä oman kulttuurimme historiallisia piirteitä konkreettisesti esimerkiksi juhlaperinteiden, kertomusten, vanhojen laulujen sekä perinneleikkien avulla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34.)

”Elämää isovanhempien aikaan” -teemaan liittyy monia Esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita, joiden suuntaisesti lähdimme rakentamaan teemapäiväämme. Lapsille tulee antaa mahdollisuus tutustua isovanhempien - tai tässä tapauksessa jo isoiso-vanhempien - lapsuuteen sijoittuvaan aikaan. Lasten mielenkiinnon herättäminen kulttuuria sekä ajankuvan historiallista olemusta kohtaan ovat myös tärkeitä. Esiopetusikäisten ohjaaminen ajan tarkasteluun vertailemalla nykyisyyttä menneeseen toimi päätavoitteena projektissamme. Lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kehoitetaan esiopetuksen järjestäjiä luomaan tilanteita, joissa suomalaisen kulttuuriperintöön tutustutaan tarinoiden, kertomusten ja laulujen avulla. Käytimmekin suunnittelemassamme toiminnassa Mauri Kunnaksen Seitsemän koiraveljestä -teosta sekä vanhaa lasten virttä ”Ystävä sä lapsien”. (Ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34.)

2. VANHAAN AIKAAN ELÄYTYMINEN

Rautiainen (2015, 5) kertoo kokeilevaa historian opetusta käsittelevässä artikkelissaan, kuinka rooliin eläytyminen voi tarjota jotain sellaista historian opetuksesta, mitä perinteinen historian tutkimus tai asiakirjojen tutkiminen ei voi tarjota. Hän pohtiikin artikkelissaan sitä, miksi emme käytä enemmän leikillisyyttä, rooliin eläytymistä ja pelillisyyttä historian opetuksessa. Päätimme toteuttaa omassa suunnitelmassamme tällaista leikillisyyttä ja rooliin eläytymistä, joten puimme päällemme tätä ”Elämää isovanhempien aikaan” -päivää varten vanhanaikaiset vaatteet.

Halusimme näin eläytyä ja heittäytyä vanhaan aikaan kunnolla. Uskomme, että vanhanaikaiset, nykypäivän vaatteista erottuvat asut saivat lapset pohtimaan aamupäivän aikana vanhaa aikaa muun aiheeseen liittyvän toiminnan ohella. Meillä oli asusteina muun muassa mekkoja, huiveja, pyhähousut, henkselit ja esiliinat. Saimme tuotua asusteiden avulla päivään uudenlaista historian havinaa. Jos meillä olisi ollut kyseessä laajempi opetuskokeilu vanhaan aikaan liittyen, olisimme halunneet tarjota myös lapsille mahdollisuuden pukeutua entisaajan vaatteisiin. Silloin lapsetkin olisivat päässeet heittäytymään entisaikaan ja menneisyyteen aivan eri tavalla.





2.1 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksemme kohderyhmänä oli 11 esiopetusikäistä lasta, joiden esiopetusryhmässä toteutimme ”Maailma isovanhempien aikaan” -teemapäivän. Kiinnostuksen kohteena oli saada tietoa lasten ennakkokäsityksistä siitä ajasta, jolloin heidän omat isovanhempansa tai isoisovanhempansa ovat olleet lapsia. Toteutimme aineiston keruun niin, että yksi meistä opettajista esitti lapsille aiheeseen johdattelevia kysymyksiä ja antoi lapsille puheenvuoroja. Muiden opettajien tehtävänä oli olla mukana keskustelupiirissä ylläpitämässä kuuntelurauhaa tai kirjoittamassa ylös lasten ennakkokäsityksiä. Ennakkokäsityksistä keskusteleminen viritti lasten ajatuksia päivän toimintoihin ja antoi meille opettajille tärkeää tietoa lasten ajattelusta ja tiedoista. Päivän loppuksi lapset saivat pohtia ja kertoa, mitä uutta he olivat oppineet vanhasta ajasta ja näin me opettajat pystyimme tutkimaan myös ennakkokäsitysten mahdollista muutosta.

Analysoimme aineiston teemoittelemalla lasten ennakkokäsitykset isompiin aihekokonaisuuksiin. Aineisto ryhmittyi luontevasti viiteen eri teemaan: vanhat autot, hevosen merkitys ihmisten elämässä, asuminen, vanhat lelut sekä tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden olemattomuus. Seuraavassa kappaleessa kuvataan teemoja sisällön erittelyn keinoin.

2.2 Tutkimustulokset

Lasten ennakkokäsityksissä vanhasta ajasta korostuivat vanhat autot. Jotkut lapset kutsuivat vanhoja autoja “rämäautoiksi”. Lapset ovat nähneet vanhannäköisiä autoja kaupungilla ja kyselleet uteliaina vanhemmiltaan, ovatko autot vanhoja. Lapset ovat nähneet vanhannäköisiä autoja myös vappuna ajamassa kulkueessa. Useimmat lapsista olivat selvästi kiinnostuneita vanhoista autoista, koska he halusivat kertoa aiheeseen liittyviä kommentteja. Vanhat autot ovat konkreettisia muistoja menneestä ajasta, jotka ovat edelleen näkyvillä katukuvassa.

Autojen myötä lasten keskustelu siirtyi luontevasti myös muihin kulkutapoihin, kun he alkoivat pohtia, onko kaikilla vielä ollut autoa ennen vanhaan. Lasten ennakkokäsityksistä nousi esiin hevosten merkitys ihmisten elämässä. Hevosilla on lasten mukaan liikuttu silloin, kun autoa ei ole ollut tai kun auto on ollut huonossa kunnossa. Hevosia tarvittiin lasten mielestä liikkumiseen myös siksi, että ennen vanhaan ei ollut vielä keksitty sähköä tai moottoreita. Lapset pohtivat, että nykyään pelloilla työskentelevät traktorit, mutta ennen vanhaan niitä ei vielä ole ollut, joten hevosten avulla on viljelty peltoja. Lasten mukaan hevosten tehtävänä on myös ollut tavaroiden kuljettaminen paikasta toiseen.

Lasten ennakkokäsityksistä nousi esille myös se, miten ihmiset ovat ennen asuneet. Keskustelu lähti lasten keskuudessa liikkeelle ajatuksesta, että hevosia ei ole voinut pitää kerrostalossa, vaan hevosten omistaminen on vaatinut omakotitalon tai maatilaa. Lasten mukaan ihmiset ovat ennen vanhaan asuneet “tavallisissa” taloissa, joissa on ollut yksi kerros, eikä kerrostaloja ole ollut olemassa.

Eniten mainintoja ennakkokäsityksistä tuli vanhoista leluista. Lapset pohtivat, että ennen ei ole ollut niin paljon leluja kuin nykyään, ja leluja on tehty paljon itse. Lasten mukaan leluja on tehty puusta, esimerkiksi puuhevosia tai keinulautoja. Lisäksi myös metallista on pystytty valmistamaan erilaisia leluja, kuten renkaita. Osan mielestä leluja sai ostettua kaupasta, tosin vaihtoehtoja ei ollut kovin paljon, ja osa oli vahvasti sitä mieltä, että leluja ei ollut ennen myynnissä kaupassa. Jotkut lapset olivat sitäkin mieltä, että ennen vanhaan ei ollut edes olemassa kauppoja. Lapset olivat myös kuulleet vanhemmiltaan tai isovanhemmiltaan, että ennen leikittiin itsetehdyillä käpypossuilla ja -lehmillä.

Lapset toivat myös esiin heidän ennakkokäsityksiään siitä, kuinka ennen vanhaan ei ole ollut heidän mielestään olemassa tieto- ja viestintäteknologisia laitteita. Lapset kertoivat, että isovanhempien aikaan ei ole ollut matkapuhelimia. He mainitsivat myös, että silloin ei ollut myöskään tietokoneita ja kosketusnäyttöjä. He perustelivat näiden laitteiden puuttumista ihmisten elämästä sillä, että entisaikaan ei ollut heidän mielestään olemassa ollenkaan sähköä.

2.3 Tulosten tarkastelua

Lasten ennakkokäsitykset vanhasta ajasta ovat hyvin konkreettisia ja ne liittyvät vahvasti erilaisiin vanhoihin esineisiin tai asioihin. Rantalan (2012, 48–49) tutkimuksessa, joka käsittelee lasten historiakuvia ja niiden syntyä, tulee esille, kuinka kaupunkilaisperheiden kotona arvostetaan agraarista perinnettä ja kodeista löytyy paljon vanhempien tai isovanhempien muistoesineitä. Rantalan tutkimuksessa mainittuja muistoesineitä ovat esimerkiksi erilaiset huonekalut, astiat, lelut, itse tekemät esineet tai arvoesineet. Muistoesineiden näkeminen kotona varmasti selittää osakseen sen, että lapset osasivat kertoa vanhasta ajasta juuri näiden vanhojen esineiden avulla.

Lisäksi voisimme ajatella, että lapset ovat varmasti saaneet tietoa menneisyydestä ja vanhasta ajasta omilta vanhemmiltaan ja isovanhemmiltaan heidän kertoessaan lapsuutensa leikeistä. Rantalan (2012, 9) mukaan perheen ja suvun muisteluperinteellä on vahva vaikutus siihen, miten nuoret käsittävät historiakuva. Lasten historiakuvat muodostuvat oleellisesti niiden menneisyyden kertomusten pohjalta, joita vanhemmat tai isovanhemmat lapsilleen kertovat (Rantala 2012, 13).

Lasten historiakuva saattaa olla usein melko mustavalkoinen ja lapset näkevät useimmiten menneisyyden nykyisyyttä huonompana. Lapset saattavat pitää myös entisajan ihmisiä tyhminä, sillä he eivät ole saavuttaneet elämänsä aikana nykyihmisen materiaalista tasoa. (Rantala 2012, 13.) Lapset eivät suoranaisesti tutkimuksemme ennakkokäsitysten selvityksessä pitäneet entisaikaa nykyisyyttä huonompana tai entisajan ihmisiä nykyajan ihmisiä tyhmempinä. Silti he selvästi toivat puheissaan esiin asioita, joita ei ollut menneisyydessä, mutta on nykyään. Lapset puhuivat esimerkiksi useaan otteeseen siitä, kuinka ennen vanhaan ei ollut sähköä. Lisäksi ennakkokäsityksiä kartoittaessa lapset mainitsivat, kuinka entisaikaan ei ollut kännyköitä, tietokoneita eikä kosketusnäyttöjä. Lapset osasivat nimetä esineitä, joita ei entisaikaan ollut olemassa. He siis hahmottivat jo päivän alussa ennakkokäsityksissään jonkinlaista historiallista muutosta nykyisyyden ja menneen välillä.

3. PÄIVÄN TOIMINTA

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) lisäksi pyrimme ottamaan toiminnassamme huomioon myös tutkivaa oppimista. Historian opetussuunnitelmat korostavat historiallisen tiedon luonteen oppimisen tärkeyttä. Sen ymmärtämiseksi oppijan tulee hahmottaa formaaleja käsitteitä, joita historiassa ovat aika, jatkuvuus, muutos, pysyvyys, syy ja seuraus. Tutkiva oppiminen korostaa konstruktivistista näkemystä oppimisesta ja oppijan aktiivisesta roolista, jolloin tietoa ei omaksuta valmiina oppikirjoista tai opettajilta, vaan oppilaat itse tuottavat tietoa aktiivisesti. (Löfström & Rautiainen 2013, 5.) Opetuksessa annoimme paljon tilaa lasten omille ennakkotiedoille ja ajatuksille vanhasta ajasta jo ennen kuin itse kerroimme siitä heille mitään tietoa. Yhteisen keskustelun kautta lapset rakensivat koko ajan aktiivisesti omaa tietopohjaa aiheesta kuuntelemalla toisia ja pohtien syy-seuraussuhteita. Hakkaraisen (2008, 128) mukaan varhaiskasvatuksessa aihepiireiksi on syytä valita aitoja, merkityksellisiä ja moniulotteisia teemoja, joita kehitellään yhdessä oppilaiden kanssa. Yhteisten keskusteluiden avulla pyrimme saamaan selville oppilaiden tietoja aiheesta, joita lähdimme yhteisesti laajentamaan. Lisäksymysten avulla pyrimme antamaan oppilaille mahdollisuuksia ajatella asiaa sekä asioiden mahdollisia syy-seuraus -suhteita. (ks. esim. Hakkarainen 2008, 128).

Toisaalta aamupäivässämme oli myös selkeitä toimintoja, jotka olimme määritelleet ennalta. Pyrimme ottamaan toiminnassamme huomioon oppimisen kokonaisvaltaisuuden: esimerkiksi leikillisyyden, erilaiset aistit sekä vuorovaikutuksen muihin ihmisiin sekä ympäristöön (ks. esim. Hakkarainen 2008, 129). Monialaiset oppimiskokonaisuudet, opetuksen eheyttäminen ja oppiaineiden integrointi ovat merkityksellisessä asemassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Teemapäivämme toiminnalle oli ominaista monialainen, ilmiölähtöinen ja oppiainerajat ylittävä opetus. Ilmiönämme oli maailma isovanhempien aikaan, jota tarkastelimme monipuolisin menetelmin - musiikin, kädentaitojen, kirjallisuuden, keskusteluiden, pohdiskelun, sääntöleikin ja omatoimisen esineisiin tutustumisen keinoin. Aiempien kokemustemme mukaan esiopetusikäiset oppivat asioita vielä hyvin konkreettisesti, jonka vuoksi päädyimme tällaiseen ratkaisuun. Havaintojamme tukee myös Piaget'n kognitiivisen ajattelunkehityksen teoria, jonka mukaan esiopetusikäinen lapsi on tyypillisesti ajattelun kehityksessään esioperationaalisen kauden ja konkreettisten operaatioiden kauden välimaastossa. Teoriassaan Piaget jäsentelee kognitiivisen kehityksen päävaiheet seuraavasti (Ahonen 2004, 52; Takala & Takala 1980, 117–127):

- Sensomotorinen kausi (0–2-vuotiaat)
- Esioperationaalinen kausi (2–6/7-vuotiaat)
- Konkreettisten operaatioiden kausi (6/7–11-vuotiaat)
- Formaalisten operaatioiden kausi (11-vuotiaasta alkaen)

Lapset siirtyvät ajattelussaan konkreettisten operaatioiden kaudelle esiopetusiän aikoihin, noin 6–7-vuotiaana. Tälle muutokselle on ominaista, ettei lapsen päättely enää ohjaudu välittömistä havaintovaikutelmista samalla tavoin kuin aikaisemmin. Hän alkaa ajatella sisäisten representaatioiden varassa niitä monella tavoin yhdistellen. Ajattelu on kuitenkin edelleen varsin konkreettista. Lapsi alkaa yhä johdonmukaisemmin hallita konkreettisia operaatioita. Konkreettisiin operaatioihin kuuluvat muun muassa kategorisointi ja luokittelu, jotka ilmenivät teemapäivämme aikana erityisesti pohtiessamme menneen ajan ja nykyisyyden eroja ja samanlaisuuksia. Pohdimme, mitä asioita kuului menneeseen aikaan, ja mitä asioita kuuluu nykyisyyteen, sekä miten tähän luokitteluun liittyviä johtopäätöksiä voisi perustella.

3.1 Paperinukkien askartelu

Tuokiolla lapset saivat valita mieluisimman paperinuken kolmesta eri vaihtoehdosta ja värittää sekä leikata sen. Toiminnassa oli vetämässä kaksi aikuista ja yksi aikuinen havainnoi tilannetta. Värittämisen ohella juttelimme lasten kanssa lisää heidän ajatuksistaan menneestä ajasta. Eräät pojat värittivät kuvaa pojasta, jolla oli puuritsa taskussaan sekä muita leluja vieressään. Pojat ihmettelivät, olivatko kuvan kaikki lelut olleet myös heidän isovanhemmillaan käytössä. Saimme leluista hyvän keskustelun aikaan, sillä pojat itse tunnistivat rit-san sekä sanoivat myös omien isovanhempiensa tehneen kyseisiä leluja. Lisäksi lapset osasivat sanoa, kuinka ennen on käytetty eläimen nahkaa lelujen valmistamisessa. Eräs pojista sanoi myös, että oravannahkaa on käytetty maksamiseen. Yksi tyttö kertoi hänen papansa tehneen hänelle joskus puuautoja leikittäväksi. Puhuimme lasten kanssa myös muista leikkimiseen ja vapaa-ajan viettämiseen liittyvistä asioista. Esimerkiksi eräät lapset kertoivat käyvänsä isovanhempiensa kanssa onkimassa kesäisin. Lapset puhuivat myös, kuinka itse viettävät vapaa-aikaansa eri tavoin kuin isovanhempansa, kuten katsomalla erilaisia televisiosarjoja sekä pelaamalla pelikonsoleilla.

Tuokiolla emme värittämisen lisäksi ehtineet keksiä paperinukeille tarinaa tai esitellä niitä muille. Tämä ei kuitenkaan ollut tuokion päätavoite. Pyrimme järjestämään tuo-

kiosta mahdollisimman rauhallisen tilanteen, jossa keskustelulle ja lasten omille ajatuksille annettiin tilaa. Virikkeellinen ja ajattelua tukeva ympäristö sekä toiminta selvästi innostivat lapsia pohtimaan vanhaa aikaa ja kyseenalaistamaan omia ennakkokäsityksiään. Esimerkiksi eräät pojat alkoivat värittäessään paperinukkeja jutella siitä, onko ennen ollut värillisiä vaatteita, sillä heidän mielikuvissaan vaatteet olivat lähinnä harmaan ja ruskean sävyisiä. Rantalan (2012, 9) mukaan juuri sillä, että perheen ja suvun kesken muistellaan menneitä, on vahva vaikutus nuoremman sukupolven edustajiin. Tämä näkyi toiminnassamme, sillä lapset kertoivat meille asioita, joita heidän omat isovanhempansa olivat heidän kanssaan jakaneet.



3.2 Musiikkituokio

Musiikkituokiolle valitsimme vanhan lastenvirren ”Ystävä sä lapsien”. Vuonna 1925 julkaistussa maalaiskansakoulun opetussuunnitelman mukaan kansakoulussa tuli opettaa vuodessa noin 25 uutta laulua, joista puolet piti olla virsiä. Uskonnonopetuksen määrää kansakoulussa oli tällöin vähennetty, mutta musiikin opetussuunnitelmassa kristillinen kasvatusta näkyi edelleen selkeästi. (Rinne 1984, 121–127.) Kristillisten ja hengellisten laulujen laulamista ei kyseenalaistettu isovanhempien aikaan, vaan se oli luonnollista. Nykyään näkee ja kuulee esimerkiksi Suvivirren laulamiseen liittyviä keskusteluja. Päiväkodissa, jossa toteutimme teemapäivämme, oli täysin luonnollista veisata virttä, koska päiväkodin toiminta perustuu kristilliseen kasvatukseen.

Virsi oli kahdelle lapselle entuudestaan tuttu. Aloitimme ensimmäisen säkeistön harjoittamisen kaikumenetelmällä käyttäen kehomme omia soittimia eli käsiä ja jalkoja rytmin ylläpitämiseksi. Lapset oppivat sanat nopeasti ja kuten suunnittelimme, otimme musiikkituokiolle mukaan myös rytmisoittimet. Pohdimme, oliko isoisovanhempien aikana samanlaisia soittimia. Oivalsimme, että rytmikapulat on voitu tehdä puusta jo silloin, mutta marakassi ei välttämättä ole ollut saman näköinen kuin nyt. Musiikkituokion alkuun lapset saivat myös arvuutella, kuinka monta vuotta vanha virsi on kyseessä, mikä antoi meille opettajille tietoa lasten aikakäsityksen hahmottamisesta. Muutama lapsista vastasi hyvin lähelle eli 100–200 vuotta ja esimerkiksi yksi lapsista vastasi tsiljoona vuotta. Mietimme lasten kanssa myös virren uskonnollista sanomaa opettajan kysymyksen avulla: Kuka on ystävä tässä laulussa? Lapsilla oli heti käsitys, että virsi kertoo Jeesuksesta ja hänen antamastaan suojasta ja turvasta.



3.3 Seitsemän koiraveljestä -lukuhetki

Luimme lapsille Mauri Kunnaksen teoksesta Seitsemän koiraveljestä kappaleen, jossa veljekset menivät lukkarin luokse oppimaan kirjaimia aapisesta. Lapset pääsivät tarinan avulla perehtymään entisajan kouluun sekä vertailemaan sitä nykyaikaiseen kouluun. Lapset tiesivät, että nykyajan koulussa istutaan luokassa ja siellä saadaan läksyjä. Heidän mukaansa koulussa on myös välitunteja ja siellä opitaan lukemaan.

Lapset tutustuivat vanhan ajan kouluun sekä lukkarin toimintaan tarinan avulla. Tarinan jälkeen oppilaat osasivat kertoa, ettei vanhan ajan koulussa ollut liitutaalua, eikä siellä heidän mielestään pidetty välitunteja. Tällöin koulussa opiskeltiin lähinnä kirjaimia ja lukemista. Tarina kiinnosti lapsia ja lukuhetken jälkeen aikuisen ohjaama keskustelu nykyajan ja entisajan koulujen eroista oli vilkasta. Rantalalan (2012, 9) tekemän tutkimuksen mukaan lasten historiatietoisuutta lisäävät juuri televisio, kirjallisuus ja muut kulttuurin alueet, joissa lasten on mahdollista kohdata historia. Rantala kirjoittaa lisäksi, kuinka nimenomaan perheen ja suvun kerrontaperinteen ohella lapsen historiatietoisuus muokkautuu television, kirjojen ja muiden kulttuurin alueiden kautta. Meidän oli mahdollista tutkia entisaikaa lasten kanssa mielekkäällä tavalla tarinan kautta. Tämä tarina mahdollisti lasten historiatietoisuuden lisääntymisen, sillä lapset kuuluivat siitä, minkälainen koulu on ollut ennen vanhaan.

3.4 Tervapataa niin kuin ennen vanhaan

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 34) mukaan historiallista näkökulmaa voidaan lähestyä esimerkiksi perinneleikkien avulla. Valitsimme yhteiseksi leikiksi tervapadan, jotta pääsimme esikoulupäivän mukaisesti haukkaamaan myös raitista ilmaa ennen ruokailua. Tervapata on eräs perinneleikeistämme. Virtanen (1970, 13) on todennut lastenleikkien olevan kansanperinteemme elinvoimaisimpia lajeja, joiden ajatellaan elävän myös kaikissa nykyaikaisissa yhdyskunnissa. Vaikka osa leikeistä siirtyy sukupolvelta toiselle lähes muuttumattomina, tuovat jokainen aikakausi ja vallalla olevat muoti-ilmiöt kuitenkin omanlaisen muunnoksensa joihinkin leikkeihin. (Virtanen 1970, 13.)

Tavoitteenamme oli, että lapset tutustuvat erääseen vanhaan perinneleikkiin tervapadan avulla. Yhteisellä leikillä voi kuitenkin olla lukemattomia tavoitteita. Helenius (1993, 45) on tuonut esille Jean Piaget'n korostamaa merkitystä leikeissä tapahtuvalle toiminnalle. Piaget on nähnyt leikissä yhteistoiminnallisuuden lisäksi moraalikasvatuksen ydinkysmyksenkin: lapsiyhteisössä kehittyy vastavuoroisuuteen perustuva keskinäisen kunnioituksen

etiikka. Piaget'n mukaan varhaisiän moraalisen kehityksen edistämiseksi kannattaa suosia lasten omatoimisen yhteistyön mahdollistamista. (Helenius 1993, 45.) Tervapata-perinneleikki mahdollisti toisen kunnioittamisen ja moraalisen kasvatuksen, joka ilmeni yhteisten sääntöjen noudattamisen harjoittelemisena.

Psykologi Jean Piaget on jaotellut leikin kehityksen vaiheita, joista esiopetusikäisen kehitykselle on ominaista nimenomaan kiinnostus sääntöleikkejä ja yleisestikin normien noudattamista kohtaan (Helenius 1993, 17). Myös Takalan (1980, 199–202) mukaan on tyypillistä, että ennen kouluikää lapsi kiinnostuu yhteistoiminnallisista sääntöleikeistä, jotka edistävät osaltaan sosiaalisten sääntöjen omaksumista. Havaitimmekin heti, että lapset vaikuttivat motivoituneen tervapata-leikkiin, joka oli osalle lapsista jo aiemmin tuttu. Vanhojen leikkien ja laulujen tunteminen ilmentää sitä, että arkipäiväisissäkin asioissa voi havaita menneiden aikojen kulttuuriperinnön läsnäoloa. Uskomme, että kiinnittämällä näihin arjessa ilmeneviin asioihin huomiota voidaan toteuttaa luontevasti historia- ja katsomuskasvatusta, sekä vahvistaa lasten kehittyvää ymmärrystä ajasta - menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Arvelemme, että esiopetusikäisten lasten kyky ymmärtää suuria lukumääriä vaihtelee yksilöllisesti. Suurten lukumäärien lisäksi myös aika on käsitteenä abstrakti kuin myös aikamääreet, kuten esimerkiksi vuosi, kuukausi tai vuosikymmen. Tämän vahvistavat myös Mononen, Räsänen ja Vainionpää (2003, 296) toteamalla, että ajalliseen hahmottamiseen liittyvät käsitteet, kuten ennen ja myöhemmin, ovat keskeisiä varhaisessa matematiikan oppimisessa. Ajallisten käsitteiden oppiminen on siltä osin haastavaa, ettei näitä vastaavia kohteita ole konkreettisesti tarkasteltavissa, vaan ajallisten käsitteiden ymmärtäminen edellyttää useamman kohteen yhtäaikaista mielessä pitämistä. Lasten ajan hahmottamisen taidot ilmenivät teemapäivässämme esimerkiksi tilanteessa, jossa lapset yrittivät arvata, miten vanha on virsi ”Ystävä sä lapsien”. Tällöin osa lapsista veikkasi vastaukseksi jopa miljardeja vuosia, mutta veikkauksia tuli myös realistisemmin sadoista vuosista.

4. POHDINTA PÄIVÄSTÄ

Loppupiirissä ja yhteenvedossa ennen pihaleikkiin siirtymistä esikoululaisilta kysyttiin, mitä uutta he olivat oppineet aamupäivän aikana. Lapset pohtivat, että entisajan valokuvat olivat erilaisia kuin nykyään, sillä valokuvat olivat ennen pienempiä ja mustavalkoisia. Lisäksi mu-

kana ollut vanhanaikainen kamera herätti lapsissa ihmetystä, sillä he sanoivat, etteivät olleet aikaisemmin nähneet sellaista. Keskusteluissa kuvattiin, että autot ja kulkuvälineet olivat myös ennen erilaisia, esimerkiksi tarinassa esiintynyt vetovaunu mainittiin. Lapset kertoivat myös, että ennen vanhaan kahvia tehtiin kahvimyllyn avulla ja uutena esineenä he olivat myös oppineet morttelin.

Kokonaisuutena voidaan todeta, että lasten puheiden perusteella päivän aikana opitut asiat olivat erittäin konkreettisia. Esimerkiksi kahvimylly ja mortteli olivat esineinä paikalla, samoin vanhat valokuvat ja kamera. Toisaalta voidaan myös pohtia tapahtumien etenemistä, sillä lähes kaikki mainitut asiat olivat toiminnassa viimeisenä ohjelmana.

Koko päivä avasi toimintansa kautta lasten käsityksiä elämästä yleisesti, koska he näkivät, kokivat ja kuulivat menneeseen aikaan liittyviä asioita. Tällöin heidän historiallisen ja elämäntutkimuksellisen ymmärryksen sekä ajattelun kehittymiselle luotiin ainutlaatuinen mahdollisuus. Rantalan (2012, 93) mukaan perheen tavat, muistoesineet ja valokuvat auttavat lasta luomaan kertomuksen omasta ja sukunsa paikasta maailmassa. Tuokiomme jälkeen lapsia voisikin esimerkiksi pyytää tuomaan esikouluun oman perheensä muistoja vanhasta ajasta ja näitä muistoja voitaisiin sitten tutkia päiväkodissa yhdessä tarkemmin. Lapset hahmottavat itsensä osaksi yhteiskuntaa ja historiaa nimenomaan perheensä kautta (Rantala 2012, 93). Tämän kaltaisen toiminnan avulla historia ja historiallinen ajattelu saadaan koskemaan lasta itseään.

”Elämää isovanhempien aikaan” -teeman ympärille voisi rakentaa useita päiviä tai jopa viikkoja kestävä projektin, jossa esimerkiksi vanhat esineet ja tavarat olisivat yhden päivän tarkastelun kohteena. Tällöin toiminnassa on mahdollisuus ottaa huomioon myös erilaisia oppimiskokonaisuuksia, kuten ilmaisua (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31–32). Projektimme voikin toimia sysäyksenä kohti suurempaa kokonaisuutta, jossa vanhaan aikaan syvennyttäisiin vieläkin tarkemmin, henkilökohtaista tasoa unohtamatta.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus: Helsinki.
- Hakkarainen, P. 2008. Oppiminen ja ongelmanratkaisu ennen kouluikää.
Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. WSOY: Helsinki. 109–138.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Löfström, J. & Rautiainen, M. 2013. Kohti tutkivampaa historian opetusta. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 4. Saatavilla <http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinenkasvatus/files/2010/11/Khti-tutkivampaa-historian-opiskelu.pdf>. Viitattu 7.3.2016.
- Mononen, R., Räsänen, P. & Vainionpää, T. 2003. Matemaattiset valmiudet.
Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 292-301.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus: Helsinki.
- Rautiainen, M. 2015. Kylmä sota koukuttaa. Teoksessa M. Rautiainen & Löfström J. (toim.)
Kokeileva historian ja yhteiskuntaopin opetus.
Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 6. Helsinki, 5-6. Saatavilla http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2015/11/Kokeileva_historian_opetus_Nro-6.pdf. Viitattu 20.3.2016.
- Rautiainen, M., Hiljanen, M., Rantonen, M. & Ranka, M. 2012. Historian opetuksen mieli ja mielettömyys. Jyvä-Ainola: Jyväskylä. Saatavilla http://users.jyu.fi/~rpvalta/pdf/Historian_opetus.pdf. Viitattu 7.3.2016
- Rantala, J. 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina.
Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12. Saatavilla <http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2012/01/Lapset-historiakulttuurin-kuluttajina.pdf>. Viitattu 15.3.2016.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset 1916–1970. Turku: Turun yliopisto.
- Takala, A. & Takala, M. 1980. Psykologinen kehitys lapsuus iässä. Porvoo: WSOY.
- Virtanen, L. 1970. Antti pantti pakana. Kouluikäisten nykyperinne. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

YSTÄVYYDEN KÄSITTELY ILMIÖNÄ

VENLA HAKKARAINEN, SARA HUKKANEN, ELINA LEPISTÖ,
ANNAMARI NJIE, SINI ONKASALO, ELINA PAJUNEN,
ANNIINA PITKÄNEN, KATJA RATIA, IDA SAHARINEN,
TANJA SALMINEN, VILMA VIINIKAINEN

I. YSTÄVYYS ILMIÖNÄ

Tunnetaidot ovat tärkeässä roolissa ystävyysuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä, joten niitä on tärkeää harjoitella lapsesta asti. Salmivalli (2005, 35) toteaa toverisuosion ja ystävyysuhteiden vaikuttavan lapsen hyvinvointiin ja vastavuoroisen ystävyysuhteen puute voi ennustaa yksinäisyyden kokemuksia. Käsitelimme ystävyyden ja yksinäisyyden teemoja ensimmäisen luokan oppilaille järjestetyssä *Mikämikäpäivän* projektissa. Lähdimme liikkeelle Katri Kirkkopellon *Molli*-kirjasta ja siihen palattiin myös työpajoissa.



Päivän teemana oli tunnetaitojen ja ystävyyden taitojen harjoittelu draaman, musiikin, kuvataiteen ja liikunnan avulla pienempiin ryhmiin jakautuen ja pistetyöskentelyn keinoja hyödyntäen. Päivän alussa johdattelimme oppilaat teemaan kertomalla tunnetaidoista ja tekemällä oppilaiden kanssa alkuun tunnekyselyn värittämällä annetusta paperisesta kädestä omaa tunnetta vastaava sormi tietyllä värillä.

Työpajoissa tavoiteltiin ystävyyden aihealueen mahdollisimman monipuolista käsitteilyä ja oppilaiden kanssa tarkasteltiin esimerkiksi ystävyyttä, ystävyyteen tarvittavia taitoja ja yksinäisyyden kokemuksia.

Musiikin työpajassa oppilaat pääsivät kokeilemaan musiikin tahdissa liikkumista ja tekemään soittimien avulla äänimaisia kirjan pohjalta. Kuvataiteen työpajassa puolestaan oppilaat keskustelivat ensiksi kirjassa mainituista kylteistä, joissa kirjan päähenkilö etsintäkuulutti itselleen ystäviä. Pohdittuaan ystävyyttä opettajaopiskelijoiden johdolla, oppilaat toteuttivat oman versionsa ystävä-aiheisista kylteistä kirjan innoittamina.

Draamatyöpajassa oppilaat tekivät kehollisia harjoituksia ja eläytyivät kirjan hahmoin esittämällä heitä. Eläytymällä rooliin harjoiteltiin esimerkiksi sitä, miltä ystävästä tuntuu, jos hänelle on ilkeä. Oppilaat pääsivät opettajaopiskelijoiden johdolla myös harjoittelemaan ystävällistä ja epäystävällistä kehon viestintää ja ystävyyteen tarvittavaa ystävällistä viestintää.

Liikunnallisessa työpajassa jatkettiin tunnetaitojen ja ystävällisyyden taitojen harjoittelua kehollisesti liikkumalla. Patsashipassa harjoiteltiin ystävän kehonkielen mallintamista ja palloja heiteltäessä oppilaiden piti nimetä asioita, joista pitivät tai eivät pitäneet.

Päivän lopuksi pidimme oppilaille uuden kyselyn jo päivän alussa olleeseen tunnekyseylomakkeeseen, sillä halusimme selvittää, millä mielellä he olivat pitkän päivän jälkeen. Pidimme myös yhteisen purkutilanteen päivän lopuksi, jotta oppilaat voisivat jakaa mieleen jääneitä asioita vielä ennen kotiinlähtöä.

2. YHDESSÄ TOIMIMINEN JA TOISEN KOHTAAMINEN

2.1. Musiikin työpaja

Musiikkipajan yhtenä tavoitteena oli edistää luokan yhteisöllisyyttä, koheesiota ja oppilaiden yhdessä tekemistä. Ryhmän koheesiosta puhutaan, kun sen jäsenet tuntevat yhteenkuuluvuutta toisiansa kohtaan ja ryhmässä tehdään sen jäseniä kiinnostavia asioita (Laine 2005, 190-192). Tutkimukset osoittavat, että vertaisryhmän, esimerkiksi oman luokan oppilaiden, hyväksyntä edistää lapsen kehitystä ja helpottaa tämän sopeutumista yhteisöihin, kuten kouluun (Laine 2005, 206). Musiikkipajassa halusimme antaa jokaisen lapsen loistaa ja tulla kuulluksi ja hyväksytyksi. Jordan-Klikki & Bruuki (2013, 20) puhuvat dialogisesta olemisesta, joka tarkoittaa opettajan ja oppilaan kohtaamista musiikin äärellä. Oppilaan toiminta on vapautuneempaa ja luovempaa kun hän saa olla dialogisessa vuorovaikutteis-

sa ilmapiirissä, ja opettajalla on suuri rooli ilmapiirin luomisessa. Sinkkonen (2008, 262) kuvailee musiikkia ihmisiä yhdistäväksi taiteenlajiksi. Hänen mukaansa lapsi voi kokea musiikin vaikeaksi, mutta sen äärellä hän saa suuria tunnereaktioita, mikä edistää lapsen tunneilmaisua (Sinkkonen 2008, 627).

Halusimme antaa työpajassamme oppilaille mahdollisuuden ilmaista musiikkia kehon avulla. Liikkeellinen reagointi mahdollistaa musiikin kuuntelemisen, tuntemisen ja ilmaisen spontaanisti sekä oman kehon kautta, tässä ja nyt (Juntunen 2009, 252). Musiikkiliikunta on oppilaille hyvä tapa kehittää taitojaan, sillä kehon liikkeen ja kehollisen kokemuksen kautta ihminen voi oppia tuntemaan ympäröivää musiikillista maailmaa, itseä sekä toisia (Juntunen 2009, 255).

Musiikin työpaja koostui kahdesta eri harjoitteesta. Ensimmäisessä harjoitteessa oppilaat kulkivat musiikin tahdissa jonossa johtajan määräämällä tavalla. Johtajaa vaihdettiin ta-saisin väliajoin ja musiikkikappaleita oli kolme: kaksi iloista kappaletta ja yksi surullinen. Tavoitteena oli musiikin kuuntelu ja sen mukana liikkuminen eläytyen. Toinen tavoite oli seurata, miten johtaja liikkuu ja tehdä samaa liikettä itse perässä. Toiminnan jälkeen sitä avattiin yhteisellä pohdinnalla: Oliko helppo liikkua musiikin tahdissa? Oliko helppo kuulla mikä oli iloista ja mikä surullista musiikkia?

Harjoitteen aikana moni lapsi liikkui vauhdikkaasti, oli musiikki iloista tai surullista. Keskusteluissa he kuitenkin osasivat arvioida iloisen ja surullisen musiikin eroja. Ensimmäisellä luokalla tehtävänantona kenties riittää pelkkä musiikin mukana liikkuminen ja erilaisia ilmaisua vaativia tehtäviä voidaan harjoitella pikkuhiljaa. Oppilaat toimivat mallikkaasti yhdessä ryhmänä tehtävän aikana. Jokainen sai vuorollaan olla johtaja, ja muut lapset toimivat hienosti hänen liikkeiden mukaan. Huomasimme, että harjoituksen ensimmäisellä johtajalla on merkittävä rooli: jos hän uskaltaa liikkua musiikin mukana, myös muut uskaltavat.

Toinen harjoite oli äänimaiseman luominen. Aluksi oppilaiden kanssa käytiin läpi, mitä soittimia meillä oli käytössä ja miten niillä voi soittaa. Sen jälkeen näytimme Molli-kirjasta kuvan, jonka perusteella oppilaat miettivät, millaisia ääniä kuvassa voisi kuulua. Kun oppilas keksi jonkin äänen, hän sai itse päättää millä soittimella hän tätä ääntä soittaisi. Kun kaikilla oppilailla oli soittimet, he saivat soittaa omaa ääntään. Eri ryhmien kohdalla tämä harjoite kehittyi siten, että kirjan hahmo kulki kuvassa eteenpäin ja ohjaaja kertoi, milloin mikäkin ääni alkoi kuulua. Tavoitteena tehtävässä oli mielikuvituksen käyttäminen ja eläytyvästi soittaminen.

Lasten mielikuvituksen käyttäminen näkyi tässä harjoitteessa erilaisten äänien keksimisessä ja luovassa soittimien käytössä. Heille oli vaivatonta liittää äänet soittimiin, ja lapset keskustelivat äänistä sekä kehittivät niitä yhdessä. He olivat myös innokkaita soitta-

maan ja kokeilemaan erilaisia soittimia. Ensimmäisellä luokalla oppilaat elivät vielä vahvasti satujen ja mielikuvituksen maailmassa, ja se näkyi myös äänimaisema-tehtävässä. He pystyivät varioimaan soittotyylään esimerkiksi nopeasta soittamisesta hiljaiseen soittamiseen. He ottivat mallikkaasti toisiaan huomioon soittaessaan ja kuuntelivat toistensa soittimien ääniä, mikä teki äänimaiseman luomisesta yhteisöllisen kokemuksen.

Työpajassamme kävi kolme noin kuuden hengen ryhmää ja jokainen meistä ohjaajista ohjasi yhden kerran työpajaa. Työpaja kehittyi päivän aikana, sillä jokaisella ohjaajalla oli oma tapa ohjata ryhmää ja keskustelimme parannusideoista taukojen aikana. Toki myös erilaiset lapsiryhmät vaativat erilaista ohjausta.

2.2 Kuvataiteen työpaja

Kuvataiteen pajan suunnittelun lähtökohtana oli koko päivään asetetut tavoitteet: toisen kohtaaminen, erilaisuuden ymmärtäminen ja ilmaisu -ja vuorovaikutustaidot. Opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisista tavoitteista kuvataiteen pajassa toteutuu L1: ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä L2: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Tarkemmin sanottuna omien kokemusten ja havaintojen ilmaisu ja oivaltaminen sekä niiden soveltaminen käytännössä, tässä tilanteessa kylttien tekemisessä.

Työpajan aloituksena toimi Molli-kirjan kuvitukseen palaaminen ja erityisesti kyltteihin tarkempi suuntaaminen. Pyrimme siihen, että keskustelu nousisi lapsilta ja pureutuisimme lähemmin sellaisiin kyltteihin, jotka lapsia eniten kiinnosti ja mietitytti. Tutkimme oppilaiden kanssa myös Mollin prosessia muuttaa kyltit ystävällisemmäksi sekä pohdimme siihen liittyviä syitä. Tämän kautta ohjasimme keskustelua siihen, millaisia kylttejä he itse haluaisivat saada omalta ystävältä sekä millaisia kylttejä kaverin olisi kiva lukea.

Ahon mukaan (2002) koululuokassa on aina vuorovaikutusta opettajakeskeisen vuorovaikutuksen lisäksi myös oppilaiden välillä. Tarkoituksemme olikin, että keskustelua syntyi myös lasten kesken. Sen vuoksi jaoin lapset pareihin ja he saivat ryhtyä tekemään omia kylttejään pahville piirtäen ja askarrellaan. Parityöskentelyn kautta tarkoitus oli rohkaista toisen kanssa yhdessä tekemiseen ja oman luovuuden ja ideoiden käyttämiseen ja esittämiseen.

Ohjeistimme oppilaita myös siihen, että kuvat ja piirrookset ovat sanojen lisäksi hyvä tapa kertoa ystävälle jotain mukavaa. Tarvittaessa autoimme oppilaita alkuun esittämällä lisäkysymyksiä, jotka johdattivat kohti aihetta:

”Voidaaks tehdä sillee, että yks on eri ja toinen on eri ja seuraavakin on eri?”
(Oppilas 1)

”Vai tehääks sillee, et tähän laitetaan monta peräkkäin ja sitten se siihen päälle?” (Oppilas 2)

”Mä taas ajattelin, et tän olis voinu tehdä tälle...” (Oppilas 1)

Katsomusaineiden tavoitteistosta (OPS2014) pajaan liitimme toisen huomioimista ja mielipiteen kuuntelemista. Pari - ja ryhmätyöt mahdollistavat vuorovaikutustaitojen tehokasta harjoittelua. Toisen mielipiteen kuuleminen oli erittäin selvästi näkyvillä havainnoissamme. Lähes jokainen pari neuvotteli yhdessä, miten he toteuttavat oman kyltinsä muotoilun, kuten esimerkiksi seuraavan parin nauhoitetusta vuoropuhelusta voidaan huomata. Ahon (2002) mukaan ryhmässä oppilaat ottavat herkästi itselleen rooleja joko spontaanisti tai etukäteen sovitusti. Usein ryhmässä on joku, joka ottaa johtajan roolin esittäen toimintasuunnitelmaa ja ratkaisuehdotuksia. Toinen jäsen taas alkaa ideoida ja tuoda esiin luovia näkökulmia ja joku ottaa kritiikin antajan roolin. Oppilaiden vuoropuheluista korostui voimakkaasti se, että he kysyivät parinsa mielipidettä ennen kuin alkoivat toteuttaa ajatustaan. Oppilaat selvästi osasivat huomioida toisen oppilaan. He ymmärsivät sen, että toisellakin voi olla mielipide, jota täytyy kuunnella tehdessään yhteistä työtä. Muutaman parin kohdalla oli selvästi huomattavissa heidän roolinsa. Esimerkiksi erään parin kohdalla toinen sanoi: ”Tehdään tää ja sen jälkeen piirretään”, josta heti huomasin, kumpi johti parin työskentelyä. Näiden parien kohdalla parin toinen osapuoli kysyi ja varmisti toiselta, miten hän asian tekee. Esimerkiksi erään parin kommunikoinnissa toinen kysyy toiselta: ”Liimaaks mä tän puolen vai tän?” (ks. Ihme, I. 2009.)



Oppilaiden työskentelyssä kuului yllättävän vähän pohdintaa itse ystävydestä. He eivät osanneet sanoittaa ystävyyttä, vaan alkoivat työstää visiotaan kyltistä suoraan. Yksi pareista jopa jakoi paperin kahtia niin, että molemmat tekivät omaa kylttiään ilman yhteistä pohdintaa. Keskustelua lähinnä herätti työnjako: kumpi kirjoittaa ja kumpi piirtää. Huomasimme, että ekaluokkalaisille ei ollutkaan itsestään selvää, kuinka pareina ja ryhmässä toimitaan. Oppilaiden kylteissä esiintyi paljon adjektiiveja ja kehuja toisista. He kokivat ystävyyspositiivisena. Ystävä koettiin mukavana ja sellaisena, jonka seurassa on hyvä olla. Esimerkiksi ”Olet kiva” -sanonta esiintyi monessa kyltissä. Piirroksissa taas eniten esiintyi sydämiä ja hymynaamoja. Joukossa oli myös kukkia ja eläimiä sekä henkilöitä, joille monelle oli piirretty puhekupla.

2.3 Draamallinen työpaja

Opetussuunnitelman (POPS 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteista draamapajamme pyrki toteuttamaan erityisesti kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tavoitteita. Pyrimme luomaan myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä ja edistämään oppilaiden välistä yhteistyötä. On tärkeää, että oppilaat saavat koulussa ilmaista itseään ja itselleen merkityksellisiä asioita käyttäen monipuolisia esittämisen tapoja. Oppilaita tulee kannustaa nauttimaan käden ja koko kehon taitojen kehittymisestä ja harjoittelemaan monenlaista esiintymistä. Mielikuvitus, kekseliäisyys ja ilmaisutaidot kehittyvät muun muassa leikkien, seikkailujen, musiikin, draaman, saduttamisen, mediaesitysten, kuvallisen ja käsityöllisen ilmaisun sekä rakentelun ja muiden käden töiden keinoin. (OPS 2014, 99.)

Katsomusaineiden opetuksessa on tärkeää antaa oppilaille aineksia oman maailmankatsomuksensa rakentamiseen ja arviointiin (OPS 2014, 134). Maailmakatsomukseen kuuluvat normit, arvot ja asenteet, jotka ohjaavat toimiamme (Rantala 2012, 12). Mikämikäpäivän kokonaisuutena ja oppilaille keskiöön nostettavina normien ja arvojen tavoitteina voisi ajatella olevan erilaisuuden hyväksyminen, toisten kohtaaminen ja hyväksyminen, ystävyysosoittaminen ja harjoittelu sekä omien ja toisten tunteiden huomioiminen, käsittely ja ilmaisu.

Katsomusaineiden ensimmäisen ja toisen luokan tavoitteista erityisesti kasvaminen hyvään elämään sopii hyvin ystävyys- ja erilaisuuden hyväksymisen teemoihin. Kasvamisesa eettisesti hyvään elämään harjoitetaan keskustelutaitoja opettelemalla kuuntelemaan toisia kunnioittavasti ja harjoitteleamalla selkeää itseilmaisua. Oppilaiden kanssa voidaan yhdessä pohtia hyvän, oikean ja väärän merkityksiä ja niiden erottamista sekä ihmisen hyvyttä. (POPS 2014.)

Vuosiluokilla 1–2 elämäkatsomustiedon opetuksen painopiste on oppilaiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen, ilmaisun sekä ajattelun ja oppimisen taitojen kehittämisessä. Oppilaan omaa ajattelua ja kokemuksia kuuntelemalla ja arvostamalla vaikutetaan terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan rakentumiseen. (POPS 2014, 139.)

Työtapojen valinnassa on oppiaineen tavoitteiden kannalta keskeistä luoda turvallinen ja avoin psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö, jossa oppilas kokee tulevansa kuulluksi ja arvostetuksi. Työskentelyssä tuetaan oppimisen itsesäätelytaitojen kehittymistä. Fyysistä oppimisympäristöä kehitetään erilaiset oppimisen ja työskentelemisen tavat huomioidiksi ja joustavasti muunneltaviksi. Yhteisiä, opettajan ohjaamia tutkimuskeskusteluja rikastetaan toiminnallisilla aktiviteeteilla, saduilla, kertomuksilla, leikeillä, musiikilla, kuvataiteella ja draamalla. (OPS 2014, 140.) Edellämainitun elämäkatsomustiedon tavoitteiden pohjalta lähdimme yhdessä ryhmässä kehittämään Mikämikäpäivän tavoitteita meidän teemapäivälle. Draamapajan kohtaamis- ja ilmaisharjoitukset olivat luonteva tapa tavoitella vuorovaikutus-, kuuntelu- ja tunnetaitojen vahvistamista luokkaryhmässä.

Ilmaisu- ja vuorovaikutusharjoitusten kautta pyrimme harjoittelemaan toisen kohtaamista, hyväksyntää ja tunteiden kunnioitusta. Keskusteluissa oppilaiden kanssa pohdimme tilanteita ja omia tunnereaktioita, joissa on tuntenut iloa, surua, harmitusta tai torjutuksi tulemistä.



2.4 Liikunnan työpaja

Liikunnan oppitunneilla pääpaino on yhdessä toimimisessa myönteisen tekemisen ja leikkien kautta (POPS 2014, 148). Mahdollisimman paljon yhdessä toimimalla luodaan tilanteita, joissa kontakti toiseen oppilaaseen syntyy luontevalla tavalla. Yhdessä kokeminen taas on yhteisen ymmärryksen perusta. Kohtaamisissa opimme tunnistamaan omia tunteitamme ja kuinka toisten ihmisten kanssa ollaan vuorovaikutuksessa. (Toivakka & Maasola 2012, 29.) Opetuksen keskeisenä tavoitteena on yhdessä toimimisen taitojen harjoittelu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi vuosiluokilla 1-2 oppilaita rohkaistaan itsensä ilmaisuun ja toisten kuuntelemisen harjoitteluun (POPS 2014, 104, 106-107, 149) Oppilaita kannustetaan ilmaisemaan itseään liikunnan avulla, kun taas liikunnalla voidaan vahvistaa oppilaan itsensä tuntemista. Omien tunteiden ilmaisu taas toimii pohjana vuorovaikutukselle (Jaakkola, Liukkonen, Sääkslahti 2013, 213, 489, Pops 2014, 148). Ilmaisuharjoitusten kautta voidaan harjoitella tunteiden ja ajatusten ilmaisua, mikä ei ole mahdollista oppilaiden arjessa (Toivakka & Maasola 2012, 44).

Työpajan tavoitteena oli, että oppilaat oppivat tapoja ilmaista tunteitaan ja harjoittelevat yhdessä toimimista. Tunti alkoi patsashipalla, jolloin oppilaat saivat purkaa energiaa juosten ja pelastaa toisensa kiinnijäämisen jälkeen koskettamalla. Ohjeet annettiin selkeästi ja lyhyesti, jolloin oppilaat kuuntelivat ne tarkkaan. Hippa onnistui hyvin ja oppilaat selkeästi tykkäsivät leikistä. Hippaa varioitiin säännöllisesti erilaiseksi, jolloin kiinnostus pysyi yllä koko leikin ajan.

Toinen tunteidenilmaisuleikki pallolla onnistui myös hyvin ja oppilaat keksivät hienosti erilaisia asioita, joita inhoavat ja joista tykkäävät. Pallonpalautus sanattomasti oli kuitenkin liian vaikea ja sitä olisi voinut helpottaa leikin edetessä esim. sanalliseksi palautukseksi. Oppilaat näyttivät silti pitävän leikistä ja tunteiden käsittely pallon heittämisen kautta tuli kuin huomaamatta. Kolmantena tehtävänä oli ryhmätehtävä, jossa oppilaat saivat itselleen sanan, joista heidän tuli yhteistyössä muodostaa patsas. Oppilaat tarvitsivat apua patsaan muodostuksessa mm. roolijakojen yhteydessä. Tällainen ryhmätyömuoto tuntui olevan oppilaille melko uusi. Ryhmissä käytiin kuitenkin hyviä keskusteluja kuka esittää mitkin ja lopputuloksista tuli oppilaiden näköisiä. Lopuksi kokosimme oppilaat piiriin ja keskustelimme päivän kulusta, tunteista ja uuden oppimisesta. Oppilaat olivat jo melko väsyneitä päivän lopuksi.

Siitä, miten lapset ilmaisivat tunteitaan liikuntatuokion aikana, tehtiin havaintoja, kuinka lasten innostus näkyi heti saliin tullessa: iloisia ilmeitä, kiljaisuja, naurua ja liikehdintää. Loppupiirissä suurin osa osasi ilmaista tunteita selkeästi sanallisesti muille tunnekäden avulla.

Moni oli ollut jo aamulla iloinen, ja se oli muuttunut innostukseksi. Joidenkin hällä väliä -tunne oli muuttunut iloksi ja päinvastoin. Muutamalla oli myös surun tai ärtymyksen tunteita, mitkä saattoivat viitata päivän lopulla väsymykseen. Tärkeää oli antaa jokaisen sanoa oma tunnetilansa. Sanallisen viestinnän lisäksi lapset ilmaisevat tunteitaan kehollisesti. Kehollinen ilmaisu saattaa olla monelle lapselle luontevin tapa ilmaista omia tunteitaan, jolloin leikin kautta tehtävät ilmaisuharjoitukset toimivat hyvänä harjoitustapana keholliseen viestintään. (Jaakkola ym. 2013, 489.) Päivän teemana olleet tunteet näkyivät ilmeinä patsashipassa, jossa lasten esittämät patsaat ilmensivät sekä harmistusta että iloa. Tunteita ilmaistiin leikin lomassa myös siten, että mieleisiä kavereita pidettiin kädestä ja heihin otettiin fyysistä kontaktia, kun taas toisia välteltiin. Paria ei otettu kädestä, jos pari ei ollut paras kaveri, vaan esimerkiksi toista sukupuolta oleva. Kukaan ei kuitenkaan jäänyt ulkopuoliseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 148, 237) korostavat tunteiden tunnistamisen ja sitä kautta oppilaan itsetuntemuksen kasvamisen tärkeyttä.

Havainnot lasten yhteistoiminnasta olivat pääsääntöisesti positiivisia, vaikka oppilaiden ryhmäytötaidot olivat hyvin eri tasoilla. Osa lapsista tarvitsi paljon ohjaamista ja rohkaisua, kun taas osa osasi jo ryhtyä yhteistyöhön oma-aloitteisesti. Tätä määritteli paljolti sukupuoli sekä parhaan kaverin läsnäolo. Lapset toimivat hyvin ryhmänä myös loppukeskustelussa, jossa lapsilta tiedusteltiin, mitä he olivat oppineet. Tällöin lapset jaksoivat kuunnella tarkkaan, mitä toinen sanoi. Sanaselitys -ryhmissä oli havaittavissa eri rooleja oppilaiden välillä, kun tietyt oppilaat halusivat tehdä oman päänsä mukaan ja osa painotti yhdessä tekemistä. Jotkut oppilaat ottivat myös sovittelijan roolin. Toivakan ja Maasolan (2012, 36) mukaan ryhmän jäsenten väliset roolit muodostuvat vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten kanssa. Kyseessä olevalla tehtävällä, oppilaiden temperamentilla, persoonallisuudella ja kokemuksilla on vaikutusta roolien muodostumiseen. Ryhmän jäsenten roolit vaikuttavat olennaisesti tehtävän onnistumiseen.

3 HAVAINTOJA PÄIVÄN KULUSTA

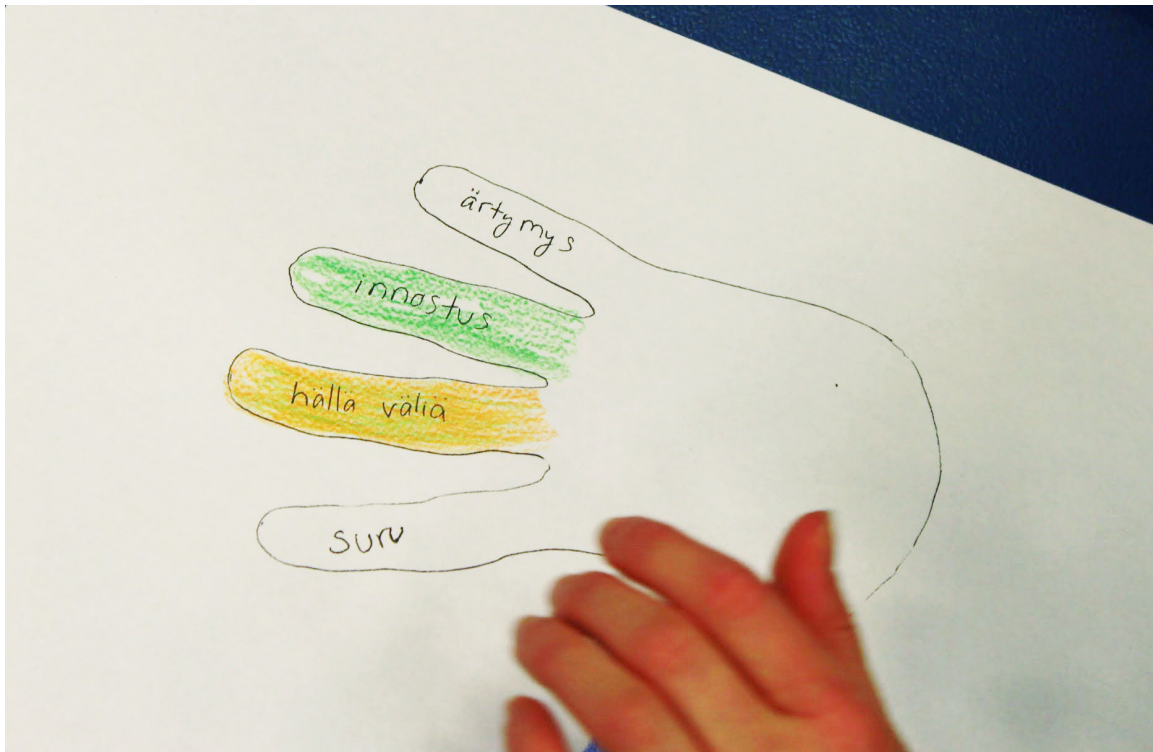
Yksi päivän sujumiseen suuresti vaikuttanut tekijä oli se, että oppilaat olivat hyvin luontevia uusien opettajien kanssa, eivätkä tuntuneet ujostelevan lainkaan. Luokan oma opettaja oli jakanut oppilaat pienryhmiin etukäteen, mistä oli apua, sillä ryhmät vaikuttivat toimivilta ja so-



pivan kokoisilta. Oppilaille tuntui olevan keskenään toimiva tapa olla ryhmän jäseniä ja tehdä yhteistyötä. Emme kokeneet suuria haasteita ryhmän hallinnassa ja oppilaat olivat hyvin toteuttavissa haastavissakin tehtävissä.

Päivä oli ensimmäisen luokan oppilaille hyvin pitkä ja täynnä erilaista intensiivistä toimintaa, kuin mihin he ehkä aiemmin olivat tottuneet. Siitä huolimatta työpajat toimivat hyvin ja oppilaat jakoivat keskittyä tekemiseen niissä pienestä levottomuudesta huolimatta. Kuitenkin päivän lopetuksessa havaitsimme oppilaiden värittäessä sormia, että moni väritti iltapäivällä sormeen ”hällä väliä”, kun aamulla he olivat värittäneet vielä iloa tai innostusta kuvaavan sormen. Opettajan kanssa päivän jälkeen keskustellessa totesimme tämän johtuvan todennäköisesti siitä, että päivän aikana oli tapahtunut niin paljon uusia asioita, ettei päivän lopussa kaikki enää muistunut mieleen ja päällimmäisenä tunteena oli väsymys. Oppilaat tuntuivat kuitenkin nauttivan päivästä ja monesta työpajasta kuului paljon naurua. Lisäksi monessa värityksessä kädessä oli värityksenä sekä iloa että innostusta kuvaavat sormet.

Molli oli kirjana useimmille oppilaille ennestään tuttu, mutta päivän aikana kirjaa käsiteltiin ja hyödynnettiin uusilla tavoilla, joten oppilaita ei tuntunut haittaavan se, että kirjaa oli luettu aiemminkin. Päinvastoin siitä tuntui olevan jopa hyötyä, sillä kun tarina oli tuttu, oppilaat pystyivät ehkä paremmin keskittymään käsiteltävänä oleviin teemoihin tunteista ja ystävyydestä.



LÄHTEET

- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 19-38. Tummavuoren Kirjapaino Oy, Vantaa.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. PS-kustannus, Juva. Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere.
- Jaakkola, T. Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: Bookwell Oy.
- Jordan-Kliikki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kliikki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), Musiikkipedagogin käsikirja - vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. 2. painos. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy, 18-28.
- Juntunen, M-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa 2011: KTMP/Ykkös-Offset Oy, 245-257.

- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rantala, J. 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Historiallis-yhteiskunnallistiedon kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12. Bookwell: Porvoo.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 35. PS- kustannus, Keuruu. Otavan kirjapaino Oy.
- Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun? 2.painos. Juva: WSOY.
- Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Juva: Bookwell Oy

MAAILMA ISOVANHEMPIEN AIKAAN

JASMIN GRANQVIST, PIIA HAUTAMÄKI, VEERA HEISKA, NOORA
HOFFRÉN, MINNA HUHTALA, KATI IHALAINEN, VEERA KETONEN,
JERE KIVILUOMA, JOHANNA KORKIA-AHO, FANNI KATAJAMÄKI,
TIINA MÄKINEN, ANNA REINIKAINEN, REETTA RISSANEN,
MARI SOIKKELI, JENNA TURJA, JANETTE VESALAINEN

I. ALUKSI

Kuten Opetushallituksen laatimissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014, 34) määritellään, yksi esiopetuksen perustehtävistä on lisätä ja vahvistaa lapsen valmiuksia ymmärtää yhteiskunnan monimuotoisuutta ja toimimista osana sitä. Tähän tavoitteeseen pyritään käsittelemällä esiopetuksessa asioita historiallisesta, yhteiskunnallisesta, eettisestä sekä katsomuksellisesta perspektiivistä käsin. Mielenkiinnon suuntaaminen yhteiskunnallisiin asioihin tapahtuu lähiyhteisön menneisyyden ja ajankoh- taisten aiheiden kautta havainnollisesti ja moniaistillisesti eri ilmaisutapoja hyväksi käyt- täen. Edistämällä lapsen yhteiskunnallista ajattelua ja pohdintaa tuetaan myös lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä, kulttuurista osaamista sekä laaja-alaista oppimista. (EOPS 2014, 34.)

Esiopetukseen keskittyvän projektimme tarkoituksena oli edistää tämän tavoitteen saavuttamista. Järjestimme päiväkodin esikoululaisille *Maailma isovanhempien aikaan* –aa- mupäivän, jossa tavoitteenamme oli tutustuttaa esikoululaiset toiminnallisesti sekä elä- myksellisesti maailmaan, jossa heidän isovanhempansa ovat eläneet. Toiminnassa keski- tyimme luomaan lapsille mahdollisuuksia eläytyä menneisyyden tapahtumiin sekä tilan- teisiin kokemuksellisesti. Menneisyydestä saatavien kokemusten kautta ohjasimme ha- vainnoimaan nykyisyyttä. Keskeisenä tavoitteena olikin tarkastella, miten eri toimintapis- teiden kautta lapset hahmottavat menneisyyttä ja miten he kykenevät sitomaan tämän ajan nykypäivään.

Toiminta tapahtui kolmessa eri työpisteessä, jotka jakautuivat musiikki- ja askarte- lupisteeseen sekä kotitalouden esineitä esitelleeseen pisteeseen. Lapset kiersivät näitä omissa pienryhmissään ohjaavien ja kokeneiden isovanhempien kanssa, joiksi osa opis- kelijoista oli pukeutunut. Loput opiskelijat olivat vastuussa toimintapisteiden toiminnan ohjaamisesta. Tämän lisäksi jokainen opiskelija havainnoi tavoitteiden toteutumista aa- mupäivän aikana. Aineiston kerääminen tapahtui havainnoimalla lapsia, tekemällä muis- tiinpanoja, ottamalla kuvia lasten tuotoksista sekä nauhoittamalla keskusteluja. Aineiston keräämiseen ja tulosten raportointiin tarvittavat luvat oli hankittu asianmukaisesti.

Toiminnan avulla pyrittiin tutustumaan aikakäsitykseen, erityisesti menneisyyden ja ny- kyisyyden hahmottamiseen ja erottamiseen. Suomalaisen kulttuuriperinnön ja vanhojen laulujen, esineistön, perinneleikkien sekä kertomusten kautta lapsille pyrittiin luomaan toi- mintapisteillä maailma, jossa heidän oli mahdollista eläytyä kokemuksellisesti menneisyy- teen ja sen tapahtumiin (ks. myös EOPS 2014, 34).

2. PERINNELEIKIT ESIMERKKINÄ KULTTUURIPERINTEIDEN SIIRTYMISESTÄ SEURAAVILLE SUKUPOLVILLE

2.1 Perinneleikkien merkitys

Musiikkipisteen tavoitteena oli tutustuttaa lapset vanhoihin laululeikkeihin. Rantalan (2012, 28) mukaan pienille lapsille ei ole ehtinyt muodostua henkilökohtaista historiallista perspektiiviä, johon he voisivat suhteuttaa menneisyyteen liittyviä asioita, eivätkä he koe samanlaista nostalgiaa kuin varttuneempi väestö. Tarkoituksena olikin leikkien kautta auttaa lapsia ymmärtämään, kuinka entisajan musiikki- ja leikkimaailma osaltaan eroavat nykypäivästä. Usein musiikki tuotettiin laululeikkeihin omaa ääntä käyttämällä eli laulamalla, sillä tietokoneita tai cd-soittimia ei vielä ollut käytössä. Lapset suhtautuvat usein menneisyyteen kiinnostuksella, ja he kuuntelevat mielellään vanhempiensa tai isovanhempiensa tarinoita vanhoista ajoista sekä leikkivät menneisyyteen sijoittuvia leikkejä (Rantala 2012, 35). Tämä huomattiin myös musiikkipisteellä.

Musiikkipisteen tarkoituksena oli esittää lapsille yhtymäkohtia nykypäivän ja menneiden aikojen musiikkiperinteen välillä. Tämä tavoite pyrittiin saavuttamaan ottamalla mukaan sellaisia laululeikkejä, jotka ovat säilyneet vanhasta ajasta tähän päivään joko sellaisenaan tai hieman ajan saatossa uudistuneina. Tarkoituksena oli konkretisoida, kuinka kulttuuriperintö usein siirtyy sukupolvelta toiselle perimätietona, ja näin vanhat perinteet muodostavat jatkumon menneisyydestä nykyisyyteen.

Leikit heijastavat kulttuuria ja omaa aikaansa, vaikka niissä säilyy myös jotain pysyvää. Sukupolvien aikaero ja kulttuuri saattavat muuttaa leikin ilmaisua. Leikeissään lapset rakentavat ja ilmaisevat asioita peilaten yhteiskunnan arvoihin. (Helenius 1993, viitattu lähteessä Selin 2012, 7.) Perinneleikit ovat kulttuurin muoto, joka siirtyy perintönä sukupolvelta toiselle. Yhden lapsisukupolven läpi kulkenutta leikkiä pidetään jo perinneleikkinä. Opitun leikin eli perinteen siirtämistä nuoremmille sukupolville pidetään lasten leikkien elinehtona. (Paakkinen 1987, Virtanen 1981, viitattu lähteessä Selin 2012, 7.) Nikkisen (2008, 21) opinnäytetyössä nousee esiin mielenkiintoinen huomio, joka tukee ajatusta laulujen siirtymisestä sukupolvelta toiselle. Opinnäytetyössä selvitettiin muun muassa millaisia laulutyyppisiä haastateltavat muistavat. Kaikissa ikäryhmissä 10 ja 80 ikävuoden välillä esiin nousi sama piirileikki, *Piiri pieni pyörii*. Tämä laulu päättyi myös yhdeksi musiikkipisteen lauluista.

Kuten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 34) määritellään, esiopetuksessa on tärkeää tutustua historiallisen näkökulman kautta menneisyyteen, hyödyntäen

opetuksessa esimerkiksi perinneleikkejä sekä vanhoja lauluja. Tämän vuoksi valitsimme musiikkipisteelle laululeikkejä, jotka ovat vanhoja, perinteikkäitä ja kulkeutuneet sukupolvelta toiselle tähän päivään saakka. Mukana leikkeinä ja lauluina olivat *Tanssimme lapaduu*, *Piiri pieni pyörä*, *Elefanttimarssi* sekä *Karhu nukkuu*, joilla kaikilla on pitkät perinteet.

2.2 Musiikkipisteen toiminta ja havainnot

Musiikkipisteen toiminta alkoi johdattelemalla lapset aiheeseen isovanhempien lapsuuteen sijoittuvan tarinan avulla. Toiminnallinen osuus aloitettiin *Tanssimme lapaduu* -laululeikillä, joka osoittautui kaikille lapsille vieraaksi leikiksi. Kertasimme laululeikin helpot sanat ennen leikin aloittamista. Keräännymme piiriin toisia käsistä kiinni pitäen ja lauloimme laulua samanaikaisesti piirissä pyörien. Seuraavaksi otimme kiinni toisiamme olkapäistä ja jälleen liikuimme laulun mukana. Lapset saivat osallistua leikin eteneeseen myös valitsemalla eri kehonosia, joista vuoron perään pidimme kiinni. Lapset olivat leikissä innokkaasti mukana ja selkeästi nauttivat, kun saivat osallistua leikin kulkuun valinnoillaan.

Seuraavaksi siirryimme *Piiri pieni pyörä* -laululeikkiin. Tämä laulu oli monelle lapsista tuttu, joten leikki aloitettiin ilman vaihteista harjoittelua. Leikin tuttuus konkretisoi lapsille perinneleikkien ajatuksen ja antoi opiskelijoille vahvistuksen leikin pysyvyydestä osana kulttuuriperintöä.

Kolmesta ryhmästä kahden kanssa ehdimme toimintapisteemme lopuksi leikkiä aiemmin mainittujen lisäksi myös *Karhu nukkuu* -laululeikkiä. Lapset toivat esille kekseliäisyyttään ehdottamalla kertomamme leikin nimeksi ”Vahtikarhua”. Tämä konkretisoi toimintapisteemme idean loistavasti. Lasten päiväkodissa aiemmin leikkimä *Vahtikoira* -leikki sai osakseen historiallisen tuulahduksen, kun nämä kaksi samankaltaista leikkiä yhdistettiin luovasti Vahtikarhuksi. Näin pystyimme havaitsemaan ja osoittamaan lapsille, kuinka vanhan ajan leikit ovat säilyneet tähän päivään saakka ja kuinka kulunut aika on ollut vaikuttamassa myös lasten leikkeihin ja musiikkiin.

Toiminnallisen osuuden päätteeksi kyselimme jokaiselta ryhmältä leikkeihin liittyviä kysymyksiä selvittäen muun muassa, mikä leikki tuntui erityisen mieltäsalta ja voisivatko lapset mahdollisesti leikkiä kyseisiä leikkejä jatkossakin. Vahtikarhu sai eniten kannatusta hauskimpana leikkinä, mikä saattoi johtua sen tuttuudesta. Lapaduussa parasta oli lasten mielestä se, että laulu oli helppo ja he saivat itse ehdottaa kehonosia, joista otettiin kiinni. Lähes kaikki lapset arvelivat myöhemminkin leikkivänsä näitä leik-

kejä. Seuraavalle toimintapisteelle siirryttiin Elefanttimarssin tahtiin.

Kokonaisuudessaan musiikkileikkituokion aikana saimme havaita, että vanhatkin laululeikit ilahduttavat edelleen tämän päivän lapsia. Lapset saivat kokemuksia siitä, että jotkin tutut laululeikit juontavat juurensa isovanhempien lapsuuteen joko samanlaisina tai hieman muuntuneina. Yksikertaisillakin, ilman soittimia ja soittopelejä tuottamalla musiikkitoiminnalla voidaan tarjota riemukkaita musiikkileikkielämyksiä.

Musiikkipisteellä tehtiin havaintoja myös aikakäsityksen hahmottamisesta. Osa lapsista osoitti ymmärryksensä ajasta kertomalla omista isovanhemmistaan ja isoisovanhemmistaan. Näin voidaan olettaa, että lapset hahmottavat ja yhdistävät menneisyyden nykyisyyteen erityisesti omaan lähipiiriin kuuluvien ihmisten avulla.



3. MENNEEN JA NYKYAJAN EROAVAISUUKSIEN YMMÄRTÄMINEN

3.1 Toiminnan tavoitteet ja toteutus

Toisella pisteellä lasten käsityksiä ja oletuksia menneestä ajasta tutkittiin tutustumalla vanhoihin esineisiin. Pyrimme saamaan tietoa siitä, miten lapset hahmottavat jatkuvuuden ja muutoksen aikakäsitteet: miten aika on muokannut esineitä ja mitä yhtäläisyyksiä on säilynyt. Toinen tavoitteemme oli selvittää, mistä lasten historiallinen tieto on peräisin.

Tarkoituksena oli toteuttaa edellä mainittuja tavoitteita siten, että lapset saavat konkreettisesti kosketuksen menneen ajan esineistöön. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 34) tavoitteissakin mainitaan kulttuuriperinnön ja esineistön hyödyntäminen historian opetuksessa. Suunnitelmana oli jakaa pisteelle saapuva lapsiryhmä kolmeen pienempään ryhmään ja antaa heidän tehtäväkseen yhdistää ryhmälle valikoituneet vanhat esineet vastaavaan nykyiseen. Siltä varalta, että lapset suorittaisivat tehtävät nopeasti, varasimme jokaiselle ryhmälle yhdestä kahteen ekstra-esinettä, joille ei ollut vastaavaa nykyistä versiota. Näiden esineiden kohdalla lasten tehtävänä oli kertoa, mikä se on ja miten sitä on ennen käytetty.

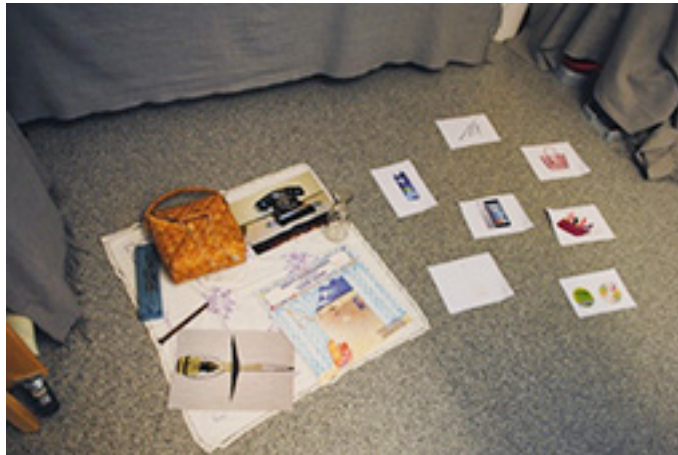
Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen jouduimme korvaamaan nykyaikaiset esineet ja osan vanhoista esineistä kuvilla, koska emme saaneet kerättyä riittävästi erilaisia esineitä. Valmistelimme pisteemme järjestelemällä kuvat sekä esineet eri puolille tilaa. Jokaisella kolmella pisteellä oli kuudesta seitsemään esinettä sekä niistä nykyaikaiset versiot kuvina.

Lasten saapuessa ohjaajat esittelivät lyhyesti pisteen, ja lapset jakaantuivat suunnitelman mukaisesti kolmeen pieneen ryhmään. Jokaisella pisteellä oli oma ohjaajansa vetämässä toimintaa. Lisäksi apuna olivat kiertävät ohjaajat ja päiväkodin työntekijät.

Toisin kuin oletimme, lapset suorittivat pisteensä



todella nopeasti. Ehdimme käydä myös ekstra-esineet läpi, joten päädyimme kierrättämään pienryhmiä pisteeltä toiselle. Tämä päätös osoittautui loppujen lopuksi todella toimivaksi, sillä jokaisella pisteellä oli hieman erilaisia esineitä. Näin lapset pääsivät tutustumaan monipuolisesti vanhoihin esineisiin.



3.2 Havaintoja

Aineistoa keräsimme ääninauhureiden ja havainnoinnin avulla. Jokaiselle pienryhmälle varattiin oma nauhuri, joka nauhoitti lasten puhetta koko toiminnan ajan. Havainnointimme perusteella lapset näyttivät viihtyvän tehtävämme parissa. Konkreettinen kosketus vanhoihin esineisiin herätti mielenkiintoa ja synnytti monenlaisia ajatuksia.

Uusien ja vanhojen esineiden yhdistäminen tuntui lapsista helpolta, ja he kommentoivat itsekin, kuinka nopeita he olivat. Vanhat esineet kiinnostivat lapsia ja ne herättivät myös ihmetystä. Erityisesti lankapuhelin aiheutti paljon hämmästyksiä ja sitä verrattiin paljon nykyaikaisiin puhelimiin: ”Tätä puhelinta ei voi viedä ulos.”, ”Kauheen painava.”, ”Eihän tällä voi edes lähettää tekstareita.”, ”Ei voi kuljettaa taskussa.” Ekstra-esineet puolestaan tuottivat lapsille enemmän hankaluuksia, eikä oikeita käyttötarkoituksia löydetty välillä ollenkaan. Lapset osoittivat rikasta mielikuvitustaan keksimällä innokkaasti omia käyttötarkoituksia esineille. Esimerkiksi pyykkilautaa luultiin soittimeksi, liitutauluksi ja tavaroiden säilytyspaikaksi.

Kuten oletimme, lasten historiallinen tieto oli peräisin enimmäkseen sukulaisilta. Tämä tuli ilmi kysyttäessä lapsilta, missä he ovat nähneet vanhoja esineitä aiemmin. Tätä tulosta tukee myös aikaisempi tutkimus aiheesta, jossa havaittiin, että eniten lapsille vanhoista ajoista puhuvat vanhemmat (Rantala 2012, 55). Sukulaiset eivät kuitenkaan havaintojemme mukaan olleet tarkemmin kertoneet esineiden käyttötarkoituksesta. Lapset siis tunnistivat esineet hyvin, mutta niiden käyttötapa ei ollut tuttu.

4. SUOMALASEEN KULTTUURIPERINTÖÖN TUTUSTUMINEN ASKARTELUN KAUTTA

4.1 Suunnittelu ja toteutus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014, 34) ”Minä ja meidän yhteisömme” -kokonaisuuteen liittyvissä tavoitteissa korostetaan lapsen lähihistoriaan tutustumista havainnollisesti ja moniaistillisesti eri ilmaisutapoja hyödyntäen. Tätä näkökulmaa korostaen kokosimme osaksi toimintapäivää työpajan, joka tarjosi lapsille mahdollisuuden tehdä jotain omin käsin: itse tekemisen ja siitä jäävän konkreettisen muiston kautta tavoitteet havainnollistuvat lapsille varmasti paremmin. Pohdimme askartelun aihetta kauan, sillä oli haasteellista keksiä aihetta, jossa voisi hyödyntää luonnonmateriaaleja ilman nykyaikais-ta vivahdetta. Lopulta päädyimme valitsemaan pajan toiminnaksi käpyeläinten askartelun eli lapset saivat askarrella haluamiansa eläimiä kävyistä sekä askartelutikuista.

Työpisteemme toiminta alkoi lasten sekä ohjaajien esittäytymisellä ja lempilelukieroksella. Esittäytymisen avulla halusimme luoda turvallista ilmapiiriä, jossa lasten oli mukava ja helppo toimia. Lempileluja kyselemällä saimme selville, millaisilla leluilla lapset nykyään leikkivät ja mitkä asiat he mieltävät leluiksi. Nykypäivän lasten lempilelujen tarkastelun avulla loimme kontrastia nykyajan ja menneen välille. Tämän jälkeen kerroimme itse kirjoittamamme tarinan, jossa lapset menevät metsään ja keksivät tehdä käpylehmiä. Kerro-
nnon aikana laitoimme taustalle soimaan luonnon ääniä luomaan tunnelmaa. Tarinan tarkoitus oli kuvastaa, kuinka lapset entisaikaan ovat luonnon avulla keksineet omia leikkejä sekä rakennelleet leluja. Tämän lisäksi tämä tukee Hakkaraisen (2013) ajatusta siitä, että tarinankerronnan tulee olla elävöittävää, jolloin kuulijat ajautuvat tarinan maailmaan. Tämä mahdollistaa sen, että oppilaat pystyvät tuottamaan tarinoista omia näkemyksiään ja tuotoksiaan. (Hakkarainen 2013, 121–122.) Tarinan jälkeen kartoitimme pienen keskustelun avulla lasten aikaisempia kokemuksia käpyeläimistä: olivatko ne heille tuttuja ja olivatko he kenties tehneet niitä. Lähes puolelle lapsista käpylehmät olivat entuudestaan tuttuja, minkä otimme huomioon ohjeiden antamisessa.

Alkupiirin lopuksi annoimme lapsille lyhyet ja ytimekkäät ohjeet askartelun vaiheista havainnollistamalla niitä mallikappaleiden avulla, minkä jälkeen jaoimme ja ohjasimme lapset pöytien ääreen askartelemaan. Pöydille olimme valmiiksi koonneet käytettävät materiaalit: erilaisia käpyjä, eripituisia askartelutikkuja sekä liimaa. Materiaalien vaihtelevuus antoi lapsille vapautta käyttää omaa luovuuttaan sekä luoda mielikuvaa omasta eläimestään. As-



kartelun aikana kyselimme lapsilta, mitä eläimiä he ovat tekemässä ja vastaukset olivat monenkirjavia. Lopulta käpyeläinlaumasta löytyivät muun muassa skorpioni, meduusa, leppäkerttu, susia, koiria sekä kissoja, perinteisiä lampaita ja lehmiä unohtamatta.

Työskentelyn lomassa pyrimme pääsemään käsiksi lasten ajatuksiin erilaisten kysymysten avulla. Keskustelimme siitä, onko puuha lapsista mieluisaa ja voisivatko he esimerkiksi kesällä leikkiä käpyeläimillä. Vastaukset olivat pääasiallisesti myönteisiä ja askartelu koettiin mieluisaksi. Lapset innostuivat jopa niin paljon, etteivät meinanneet maltaa lopettaa askartelua ja kyselivät, milloin eläimet saa viedä kotiin. Lapset innostuivat kertomaan myös vapaaehtoisesti omista kokemuksistaan vanhoista leluista ja leikeistä, esimerkiksi kaarnalaivoista ja kivien maalaamisesta. Lasten verratessa nykyaikaa ja mennyttä aikaa keskittyivät heidän huomionsa siis erityisesti konkreettisiin eroihin näissä maailmoissa, jotka he näkivät suhteellisen irrallisina toisistaan. Tällainen käsittely on yhden-suuntainen aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa: on havaittu, että lapset tekevät vertailuaan nykyaikaisen ja menneen ajan elämäntyylien välillä juuri konkreettisten seikkojen perusteella (Virta 2015).

4.2 Tavoitteet ja niiden saavuttaminen

Tavoitteenamme toiminnassa oli leikin ja itse puuhailemisen kautta oppia suomalaisesta kulttuuriperinnöstä sekä menneen ajan maailmasta, minkä tarkoituksena puolestaan oli kehittää lasten aikakäsitystä sekä eläytymiskykyä. Koska leikki ja muut lasten aktiivisuutta ja luovuutta edistävät työtavat ovat olennainen ja lasten kehitystason mukainen osa esiopetuksen toimintaa (EOPS 2014, 28), oli askartelun luonteva valinta myös historiallisten asioiden käsittelyyn. Halusimme toimia lapsilähtöisesti ja tuoda luontoa lähelle lasten leikkiä innostaen heitä samalla luovaan toimintaan. Askartelun tavoitteena oli myös kehittää lasten motorisia taitoja uusien hienomotoriikkaa vaativien tehtävien kautta, jotka sisältyvät myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin tavoitteisiin (EOPS 2014, 14).

Mielestämme asettamamme tavoitteet täyttyivät toiminnassa hyvin, mutta aikakäsityksen omaksumisen arvioinnin koimme hieman haasteelliseksi. Sen sijaan etenkin luovuus ja soveltamiskyky näkyvät lasten toiminnassa ja puheessa selkeästi, sillä lapset osa-



sivat nähdä samankaltaiset materiaalit aineksina erilaisille eläimille. Esimerkiksi eräs lapsi kertoi, kuinka hänen käpynsä oli “ehdottomasti kissa”, kun taas toisen lapsen samankaltainen käpy oli “varmastikin lammas”.

Havainnoimme lasten ajattelua esittämällä heille erilaisia kysymyksiä sekä seuraamalla heidän reaktioitaan ja elekieltään. Huomion kohteena oli myös lasten kyky eläytyä ja käyttää mielikuvitustaan, mitä pyrimme taltioimaan valokuvaamalla valmiita käpyeläimiä. Kysymysten avulla pyrimme saamaan selville lasten ajatuksia nykyisestä suhteesta menneeseen, sillä oletuksemme oli, etteivät lapset itse välttämättä tiedosta ajattelumallejaan, ellei niitä erikseen heiltä kysytä. Huomasimme vastausten perusteella, että osa lapsista osasi tarkastella askartelua laajemmassa merkityksessä ja liittämään sen menneeseen, mutta etenkin toiminnan ollessa heille ennestään tuttua, he eivät käsittäneet aikojen kontrastia. Esimerkiksi yksi lapsi osasi pohtia asiaa, onko entisaikaan ihmisillä ollut liimaa ja kuinka tämä on vaikuttanut käpyeläinten tekoon.

Havaitsimme, että lapsiryhmien välillä oli selkeitä eroja: ensimmäinen ryhmä oli arempi ja toiminta lähti hitaammin käyntiin. Tämä voi johtua siitä, etteivät lapset olleet vielä orientoituneita uudenlaiseen toimintaan ja uusien aikuisten kanssa toimiminen oli hieman jännittävää. Toisista ryhmistä kumpusi enemmän omia ajatuksia ja he olivat avoimempia ja nopeampia toiminnassa.

Tavoitteidemme näkökulmasta toimintamme oli tarkoituksenmukaista ja toimivaa, mutta koska lasten aikakäsitys ei välttämättä ole vielä esikouluikässä kovinkaan kehittynyt, heidän voi olla vaikeaa tuoda ajatuksiaan ilmi meidän haluamastamme näkökulmasta. Pohdimme myös mahdollisuutta sille, että onnistuneeseen toimintaan voi vaikuttaa lasten asuinpaikka, sillä suurimmalle osalle lapsista käpyeläimet ja luonnossa leikkiminen oli ennestään jo tuttua. Tulokset voisivat olla täysin erilaiset, jos projekti toteutettaisiin esimerkiksi pääkaupunkiseudulla.



5 LOPUKSI

Projektimme tavoitteena oli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) pohjautuen luoda kokemuksellinen ja moniaistillinen maailma, jossa esiopetusikäiset lapset pääsivät tutustumaan ja eläytymään isovanhempiensa aikaan historiallisesta näkökulmasta käsin. Tähän perustuen tarkoituksenamme oli selvittää, millainen on esikouluikäisen lapsen kyky hahmottaa menneisyyttä ja sen yhteyttä nykypäivään. Tämä tapahtui kolmen erilaisen työpisteen kautta, jossa lapset pääsivät leikkimään perinteisiä laululeikkejä, tutustumaan vanhoihin esineisiin sekä askartelemaan luonnonmateriaaleista käpyeläimiä.

Asettamamme tavoite saavutettiin eri työpisteissä eri tavoin. Musiikkipisteessä tavoitteeseen pääseminen oli verrattain haastavaa, sillä piste perustui paljon leikille ja aktiiviselle toiminnalle. Tämän vuoksi lasten kokemusten ja heidän ajatusmaailmansa kuuleminen osoitautui varsin haasteelliseksi. Yksittäiset kommentit erottuivat kuitenkin leikin huumasta ja oli selvästi havaittavissa, että esikoululaiset ymmärsivät, mistä ajasta oli kyse, kun he alkoivat esimerkiksi kertoa omista isovanhemmistaan sekä isoisovanhemmistaan. Huomasimme myös, että lapset näyttivät ymmärtävän, että osa vanhoista laululeikeistä oli tuttuja siitä huolimatta, että ne olivat heidän isovanhempiensa aikaisia leikkejä. Sukupolvilta toisille säilyvien perinteiden hahmotus konkretisoituikin ainakin osalle lapsista.

Vanhojen esineiden -piste herätti lapsissa paljon mielenkiintoa, ihmetystä ja pohdintoja, jonka vuoksi se oli ehkäpä pisteistä se kaikista hedelmällisin. Lapset pystyivät havainnoimaan menneisyyden ja nykyisyyden välistä eroa konkreettisten esineiden ja kuvien avulla. He hämmästelivät, miten erilaisia esineitä on käytetty ja millaisiin tarkoituksiin. Lisäksi he pystyivät vertailemaan vanhoja ja uusia esineitä toisiinsa ja näkemään tapahtuneita muutoksia niissä vuosien saatossa. Myös rikkaalle keskustelulle oli tilaa, sillä lapset saivat kaikessa rauhassa tutustua esineisiin, katsella ja kokeilla niitä sekä tuoda ajatusmaailmaansa esille.

Askartelupisteen anti oli myös verrattain rikasta, sillä lasten kanssa keskustelulle oli runsaasti aikaa heidän kootessaan mielikuvitusta käyttäen erilaisia käpyeläimiä. Lapset intoutuivat pohtimaan ja keskustelemaan luonnosta ja sen tarjoamista materiaaleista, joita esimerkiksi heidän vanhempansa olivat käyttäneet. Lasten menneisyyden ja nykyisyyden välinen hahmotus ja ymmärrys askartelupisteen kautta konkretisoituikin hienosti.

Kokonaisuudessaan *Maailma isovanhempien aikaan* -aamupäivä oli lapsille mieleinen ja se tarjosi heille monipuolisen kosketuspinnan menneeseen aikaan erilaisten toimintapisteiden kautta. Meille opiskelijoille aamupäivä puolestaan antoi arvokasta tietoa esikouluikäisten lasten kyvyistä ja tavoista hahmottaa mennyttä ja nykyistä aikaa.

LÄHTEET

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS). 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. 2013. Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet. Utenos: Kogni Oy.
- Nikkinen, P. 2008. Ovatko perinteiset lastenlaulut katoamassa? Lastenlaulujen merkityksiä eri-ikäisille ihmisille. Lahden Ammattikorkeakoulu: Opinnäytetyö. [Viitattu 31.3.2016] Saatavilla: <https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/11714/2008-07-23-17.pdf?sequence=1>
- Rantala, J. 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12. [Viitattu 31.3.2016] Saatavilla: <http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2012/01/Lapset-historiakulttuurin-kuluttajina.pdf>
- Selin, S. 2012. Perinnepiirileikit ja -laulut arjen käyttöön. Mikkelin Ammattikorkeakoulu: Opinnäytetyö. [Viitattu 31.3.2016] Saatavilla: <https://theseus.fi/bitstream/handle/10024/52236/oppari%201.pdf?sequence=1>
- Virta, A. 2015. Historiaa Koiramäen kautta: Miten lapset tulkitsevat mennyttä kuvakirjasta. Kasvatus & Aika 9(4), 24-39. [Viitattu 31.3.2016] Saatavilla: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=735

PERHEET ERI AIKONA JA ERI KULTTUUREISSA

ESSI ASIKAINEN, SALLI HEINONEN, HEINI JYRÄKOSKI, JULIA KOIVU,
MAIJU-RIIKKA KOPONEN, ANNA LAIHIA, KATARIINA LEPOLA,
ANNIINA MATTILA, SIIRI SALMENKIVI, MINJA WEIDE

I. JOHDANTO

Tämä artikkeli käsittelee Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden järjestämää teemapäivää jyvaskyläläisessä alakoulussa. Artikkelissa avataan teemapäivän idea, tavoitteet, toteutus sekä yhteenveto teemapäivästä.

Päivän teemana oli perheet eri aikakausina ja eri kulttuureissa. Käytännössä päivän aktiviteetit sisälsivät siis toimintaa liittyen lapselle tärkeisiin ihmisiin sekä perheisiin menneisyydessä ja eri kulttuureissa. Opiskelijaryhmämme koostui yhteensä kymmenestä henkilöstä ja päädyimme toteuttamaan teemapäivän pistetyöskentelynä. Tämän vuoksi ryhmämme jakautui kolmeen pienempään projektiryhmään, jotka lähestyivät perheteemaa lapsen oman lähipiirin, monikulttuurisuuden ja historian näkökulmasta. Pistetyöskentelyn ajatuksena oli poiketa tavallisesta koulupäivästä ja luoda luokkaan rento oppimisilmapiiri. Työskentelytavalla halusimme myös varmistaa, että päivästä tulisi monipuolinen ja oppilaita aktivoiva. Jakamalla oppilaat pienempiin ryhmiin pystyimme eri tilanteissa huomioimaan erilaiset oppilaat ja heidän tarpeensa, mikä on mainittu syksyllä 2016 käyttöön otettavan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksilöllisen tuen muodossa (POPS 2014, 83).

Teemapäivän tarkoituksena oli käsitellä erilaisia perhemuotoja nyt ja ennen, Suomessa sekä muualla maailmassa, ja siten laajentaa lasten käsityksiä perheestä eri aikoina ja eri kulttuureissa. Päivän tavoitteena oli saada lapset tunnistamaan ja hyväksymään perheiden erilaisuuksia, ja kehittämään vuorovaikutustaitoja toisten kuuntelemisen ja omien ajatusten ilmaisemisen kautta (POPS 2014, 139-140). Lapselle tärkeitä ihmisiä koskevalla pisteellä lapsi sai määritellä omat läheisensä, ja näiden ihmissuhteiden kautta muodostaa kuvaa myös omasta identiteetistään (POPS 2014, 140). Historiapisteellä käsitelimme erityisesti perheiden ajallisia muutoksia ja sitä, mitkä tekijät niihin olisivat saattaneet vaikuttaa (POPS 2014, 257). Perheet eri kulttuureissa -pisteellä puolestaan pyrimme erilaisuuden tiedostamiseen ja hyväksymiseen, mikä nousee opetussuunnitelmassa esille katsomusaineiden kohdalla (POPS 2014, 135).

Lähestyimme ”perheet eri aikakausina ja eri kulttuureissa” -teemaa leikinomaisesti ja lapsenmielisesti, jotta lapset pystyisivät paremmin käsittelemään asioita, jotka ovat I.-luokkalaisille vielä melko vaikeitakin ymmärtää. Lisäksi halusimme pitää lähtökohtana aiheen käsittelyssä lapsen omaa kokemusmaailmaa aiheesta. Lasten haluttiin ymmärtävän, että perhemuotoja on paljon erilaisia, ja että ne ovat muuttuneet ja tulevat muuttamaan ajan kuluessa. Keskeistä oli painottaa erilaisuutta arvoltaan neutraalina. Teema-

päivän tavoitteisiin kuului myös kannustaa oppilaita ilmaisemaan omia ajatuksiaan sekä oivaltamaan uutta. Päivän aikana vuorovaikutustaidot olivat keskeisessä roolissa, sillä keskusteluissa käsiteltävien aiheiden myötä lapset saivat harjoitella myös vuorovaikutustaitojaan.

Monet päivän tavoitteista liittyivät ensi syksynä voimaan tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 elämäkatsomustiedon ja historian oppiaineille asetettuihin tavoitteisiin. Päivän aikana tarkoituksena oli rohkaista lapsia harjoittelemaan itseilmäisen taitoja sekä tarjota heille turvalliset puitteet oman identiteetin tutkimiseen ja rakentamiseen (POPS 2014, 139). Tämä tavoite koettiin erityisen tärkeäksi, sillä koulun aloitus ja ensimmäinen kouluvuosi ovat lapsen identiteetin kehityksen kannalta merkittävää aikaa, kun lapsi itsenäistyy, mutta tarvitsee silti paljon läheisyyttä, turvaa ja hyväksyntää aikuisilta. Erilaisten perheiden käsittelyn avulla haluttiin avata lapsille suvaitsevaisuuden käsitettä tarkastelemalla erilaisia kulttuureita erilaisissa perheissä (POPS 2014, 139).

Aloitimme teemapäivän yhteisesti koko luokan kanssa. Me ohjaajat olimme tuoneet itsestämme lapsuuskuvia, jotka heijastimme yksitellen valkokankaalle. Lasten tehtävänä oli tunnistaa, kuka meistä kussakin kuvassa oli. Lisäksi jokainen ohjaaja kertoi itsestään jonkin muiston siltä aikakaudelta, jolta lapsuuskuva oli peräisin. Tämä aktiiviteetti herätti lasten innostuksen ja samalla se lämmitteli heitä tulevaan toimintaan, jossa menneisyyttä ja lasten omia kokemuksia käsiteltiin kuvien avulla. Halusimme tämän tehtävän kautta myös antaa itsestämme lapsille samanlaisia tietoja, joita heitä myöhemmin pyydettiin kertomaan meille eri pisteillä. Ennen pisteille jakautumista pidimme vielä esittelykierroksen, jolla jokainen sai kertoa nimensä ja jonkin mukavan muiston edellisen viikon hiihtolomalta. Päivän aikana keräsimme myös aineistoa, jonka pohjalta tutkimme lasten käsityksiä liittyen heidän omaan perheeseensä sekä perheisiin eri aikoina ja eri kulttuureissa.

Artikkelissa esitellään ensimmäisenä piste, joka koski lapsen omaa perhettä. Toisena esitellään niin sanottu historiapisti, jolla käsiteltiin menneisyyden perheitä ja viimeisenä piste, jolla käsiteltiin muiden kulttuurien arkea ja perhe-elämää. Pisteiden yhteydessä esitellään ja analysoidaan myös kerättyä aineistoa. Päätännössä pohditaan teemapäivän toteutusta ja sen onnistumista.

2. TEEMAPÄIVÄN TOIMINTAPISTEET

2.1 Lapsen oma perhe

2.1.1 Teemaan lapsen kokemusmaailman kautta

Ensimmäisen pisteen teemana oli lasten oma perhe ja heille tärkeät ihmiset. Pää tavoitteena pisteellä oli herättää lapsi pohtimaan hänelle tärkeitä ihmisiä ja muistoja heidän kanssaan, ja siten ottaa huomioon lapsen omakohtainen kokemus päivän teeman liittyen. Lapsen kokemus omasta perheestään ja läheisistään muodostaa sen perustan, jonka pohjalta lapsi rakentaa käsitystään perheistä eri aikoina ja eri kulttuureissa. Rantalan (2012, 79, 82) mukaan myös lapsen suhde menneisyyteen ja hänen käsityksensä historiasta rakentuu erityisesti hänen oman perheensä ja sukunsa kokemusten ja kertomusten kautta.

Asetimme tavoitteemme pisteelle mukaillen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS2014) laaja-alaisia tavoitteita sekä elämänkatsomustiedon ja uskonnon tavoitteita vuosiluokille 1-2. Tarkoituksena pisteellämme oli harjoitella yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja keskusteluiden ja muiden kuuntelemisen kautta. Lisäksi tarkoituksena oli kehittää omaa ajattelua ja oppimista pohtimalla läheisiä ihmissuhteita, niihin liittyviä kokemuksia ja niiden merkityksiä. Piirtämisen ja kuvailun kautta tarkoituksena oli harjoitella itsensä ja omien ajatustensa ilmaisemista. Pidimme tärkeänä luoda sellaisen ilmapiirin, että oppilaiden kokemuksia kuunnellaan ja arvostetaan, ja siten halusimme tukea terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan rakentumista.

Aluksi pisteellä luimme Nalle Puh -kertomuksen, joka käsitteli ystävyyttä. Kertomuksen pohjalta keskustelimme siitä, ketä Nalle Puhin perheeseen voisi ajatella kuuluvan. Keskustelun kautta pääsimme laajempaan perhekäsitykseen eli siihen, että perheen voidaan oikeastaan ajatella tarkoittavan niitä tärkeitä ihmisiä, joita jokaisen ympärillä on. Emme halunneet korostaa pelkästään biologista perhettä, vaan ylipäättään niitä ihmisiä, jotka ovat merkittäviä lapsen elämässä. Seuraavaksi lapset saivat piirtää monistepohjalle heille tärkeitä ihmisiä. Viimeisenä pisteellä jokaisen lapsen tuli valita yksi piirtämistään henkilöistä ja kertoa muille jokin yhteinen muisto tämän henkilön kanssa.

Pää tavoitteemme oli herättää lapsi pohtimaan hänelle tärkeitä ihmisiä, joka mielestämme täyttyi, sillä pohdintaa tuli pisteellä luontevasti sekä piirtämisen, että keskustelujen kautta. Myös tavoite yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisenä onnistui, sillä pisteellä oli tilanteita, joissa jokainen sai olla äänessä, ja toisaalta pisteellä oli myös tärkeää kuunnella mui-

ta. Tavoite lasten ajattelun kehittämisestä muistoihin liittyen toteutui ainakin osittain, jokaisen oppilaan saadessa vuorollaan pohtia muistoa tärkeän ihmisen kanssa. Joidenkin oppilaiden oli kuitenkin vaikeaa keskittyä valitsemaan joku muisto ja kertoa siitä muille, minkä vuoksi jokaisen oppilaan kohdalla ei välttämättä päästy ajattelun kehittymisen tasolle. Tavoitteeksi muodostui se, että oppilas rohkaistuisi kertomaan omia ajatuksiaan muille.

Tavoitteemme avoimesta ja itsetuntoa tukevasta ilmapiiristä täyttyi ainakin jokseenkin, sillä pyrimme ohjaajina kuuntelemaan jokaisen oppilaan kokemukset avoimesti. Lyhyessä ajassa vieraan ryhmän kanssa oli kuitenkin melko haastavaa luoda sellainen ilmapiiri, jossa kaikkien olisi helppo ilmaista itseään. Toisaalta vieraana ohjaajana oli myös haastavaa suhtautua oikein lasten esille nostamiin vaikeisiin tai ikäviin kommentteihin, vaikka ne olisikin esitetty vitsien muodossa.

2.1.2 Aineiston analyysia

Pisteellämme keräsimme aineistoa siitä, millaisia muistoja lapset kertoivat menneisyydestään ja keneen tärkeään ihmiseen muistot liittyivät. Aineisto kerättiin nauhoittamalla keskustelu, jossa jokainen lapsi sai vuorollaan olla äänessä. Tehtävänantona oli valita yksi piirretyistä itselle tärkeistä ihmisistä ja kertoa jokin mukava muisto hänen kanssaan. Tehtävä osoitti sen, että sana *muisto* oli monille lapsille uusi, ja avasimmekin sitä pisteellä lisää. Keräämämme aineisto koostuu yhteensä 19 oppilaan muistoista.

Suurin osa lapsista valitsi kertoa muiston, joka liittyy heidän omaan perheeseensä tai yhteen perheenjäseneseen. Yhteensä kuusi lasta kertoi muiston, joka liittyy koko perheen tekemään yhteiseen matkaan tai lomareissuun. Kaksi lasta valitsi kertoa muistosta isovanhempien kanssa; toinen niistä liittyi yökyläilyyn ja toinen leikkipuistossa käymiseen. Yksi lapsi nosti esille ratsastamassa käymisen äitinsä kanssa, kun taas toinen muisteli vanhempiensa kanssa tehtyä laskettelureissua. Myös täti ja setä mainittiin kahden lapsen vastauksessa: Yksi lapsi kertoi olleensa tädillä yökylässä, kun taas toinen muisteli setänsä kanssa tekemää kalareissua, jossa hän sai yhden kalan. Kolme lasta valitsi myös kertoa muiston veljestään: yksi liittyi uimahallissa käyntiin, toinen Hoplopissa käyntiin ja kolmas puolestaan kertoi ikävän muiston lapsuudesta, kun veli oli lyönyt häntä naamaan. Neljä lasta valitsi kertoa muiston itselleen tärkeän kaverin kanssa. Muistot liittyivät hiihtolomaan, leikkimiseen, sekä Hoplopissa ja elokuvissa käymiseen.

Saamamme aineiston pohjalta pohdimme sitä, millaisia asioita lasten kertomat muistot kertovat heidän kokemuksistaan sekä ajattelustaan. Kertomuksien joita ihmiset kerto-

vat itsestään sekä elämästään avulla ihmiset tyypillisesti antavat samalla myös merkityksiä omille kokemuksilleen. Kertomuksista käy siis ilmi, miten yksilö on kokenut elämänsä ja millaisia tulkintoja hän on tehnyt menneisyyden tapahtumista ja kokemuksista. Kokemusten merkityksellisyys puolestaan muotoutuu suhteessa muihin yksilön elämäkokemuksiin. (Antikainen & Huotelin 1996,28)

Muistojen kertomisella pyrimme siis saamaan tietoa siitä, millaisia tulkintoja lapsilla on oman elämänsä tapahtumista ja kokemuksista sekä mitkä muistot ovat heille niin merkittäviä, että he haluavat jakaa ne muiden kanssa. Suuri osa lasten muistojen sisällöistä liittyi johonkin tavallisesta poikkeavaan, mukavaan toimintaan: joko lomareisuun, harrastukseen tai sellaiseen tapahtumaan, jossa koki jotain uutta, kuten sai kalan tai sai valvoa myöhään. Tämä kertoo siitä, että arjesta poikkeavat tapahtumat läheisten ihmisten kanssa jäävät todella lasten mieleen ja ovat rakentamassa lapsen historiaa. Lapset myös selvästi jakoivat mielellään toisille elämästään sellaisen muiston, joka liittyi johonkin mieleenpainuvaan ja arjesta poikkeavaan toimintaan.

Kertomuksien tulkinnessa on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon myös lasten kyky omien kokemuksiansa verbaaliseen ilmaistamiseen. Subjektivisten kokemusten tulkinnessa on oleellista huomioida yksilön persoonallinen tapa ja kyky kuvata omia kokemuksiaan. Osalle lapsista omien muistojen kuvaaminen olikin selkeästi haastavaa. Jotkut lapset kokivat nimittäin vaikeaksi ylipäätään saada jokin muisto mieleen, kun taas jotkut valitsivat joko tietoisesti tai tiedostamatta samanlaisen muiston, kun jonkun toisen jo lapsen kertoma. Toisaalta monille lapsille näytti olevan luontevaa ja mieluista kertoa muistosta tärkeän ihmisen kanssa.

Antikaisen ja Huotelinin (1996) mukaan ihminen jäsentää itseään ja omaa elämänsä historiaansa tietyn sosiaalisen kontekstin puitteissa. Pisteemme yhtenä tavoitteena olikin pyrkiä saamaan tietoa siitä, keitä lapset lähtökohtaisesti pitivät itselleen tärkeinä ihmisinä sekä keitä he liittivät oman elämänsä merkityksellisiin tapahtumiin eli omaan elämänsä historiaansa. Havaintojemme pohjalta huomasimme, että lapset piirsivät sekä perheenjäseniä että kavereita monisteeseen heille tärkeistä ihmisistä. Moni lapsi halusi piirtää myös oman lemmikkinsä, mikä kertoo siitä, että lapset kokevat myös lemmikit merkityksellisinä elämässään. Suuri osa lapsista valitsi kertoa muiston liittyen oman perheen tai suvun jäsenen, mikä on kovin luonnollista, sillä lapsi viettää suuren osan ajastaan omien perheenjäsentensä kanssa. Toisaalta Antikaista ja Huotelinia (1996, 24) mukailen lapsi ennen kaikkea hahmottaa itsensä ja elämänsä historiaansa oman sosiaalisen kontekstinsa, eli perheensä ja sukunsa puitteissa. Myös ihmisen identiteetillä viitataan tyypillisesti siihen, miten ihminen hahmottaa itsensä sosiaalisten suhteiden ver-

kossa sekä miten hän kokee liittyvänsä omiin sosiaalisiin verkostoihinsa. (Antikainen & Huotelin 1996, 24)

Keskustelujen ja tärkeiden muistojen jakamisen avulla pyrimme vahvistamaan lasten myönteisiä käsityksiä omasta identiteetistään sekä aktivoimaan oppilaita pohtimaan oman elämänsä merkityksellisiä tapahtumia, kokemuksia sekä ihmisiä.

2.2 Kurkistus menneisyyteen

2.2.1 Perheiden historiaa

Historiapisteen tarkoituksena oli kurkistaa lasten kanssa menneisyyteen ja pohtia, millaista lasten elämä oli sata vuotta sitten ja miten se eroaa nykypäivästä. Historiapisteen alussa vertailimme yhdessä vanhoja valokuvia lasten omiin lapsuuskuviin ja keskustelimme yhteneväisyyksistä ja eroavaisuuksista kuvien välillä. Tämän jälkeen katsoimme videopätkiä 1900-luvun alun leikeistä ja keskustelimme niiden herättämistä ajatuksista lasten kanssa. Loppuun halusimme vielä jotain toiminnallisempaa tekemistä, joten leikimme yhdessä Rikkinäistä puhelinta. Aloitimme leikin sillä, että yksi meistä pisteen vetäjistä laittoi liikkeelle muutaman vanhan sanonnan, jonka jälkeen lapset saivat myös itse keksiä ja kuiskata eteenpäin omia sanontojaan. Syksyllä 2016 käyttöön tuleva perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 27) listaakin, että ”Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely ovat yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä”, jonka vuoksi koimme keskustelu- ja kuuntelutaitojen harjoittamisen vuorovaikutustilanteissa tärkeänä.

Vuorovaikutustaitojen lisäksi tavoitteisiin sisältyi oman kotitaustan ja oman itseni (”Kuka minä olen?”) pohdinta samalla sitä menneeseen peilaten. Tavoitteena oli myös harjoitella itseilmaisua sekä opetella hahmottamaan aikakäsitystä. Perehdyimme myös ihmisten yhteiselämän perusteisiin tutkimalla eri merkityksiä oppilaan elämään liittyvissä arkipäivän tilanteissa ja ympäristöissä, esimerkiksi leikeissä. Opetuskokonaisuuden loppuun sisältyi leikki nimeltä rikkinäinen puhelin, jonka yhteydessä tuotiin esille erilaisia vanhoja sanontoja, joita yhä tänä päivänä käytetään. Leikin kautta pyrittiin tuomaan sanonnat lasten pohdittaviksi ja samalla pohdittiin, miten kyseiset sanonnat ovat syntyneet.

1.-2. vuosiluokilla ei Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan ole vielä historiaa oppiaineena, mutta perusopetuksen yksi perustehtävistä onkin luoda perusta oppilaiden yleissivistykselle, johon mielestämme myös historia kuuluu. Historia on usein myös oppiaine, joka oikealla tavalla esitettynä innostaa lapsia paljon. Perusopetuksen opetus-



suunnitelman (2014, 99) mukaan 1.-2. vuosiluokilta lähtien otetaan opetukseen mukaan laaja-alainen oppiminen, joista ensimmäinen onkin ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), joka oli yksi tavoittelemistamme asioista teemapäivän aikana. Erilaisten pisteiden monipuolisten tehtävien kautta oli tarkoitus aktivoida oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla ajattelemaan ja oppimaan jotain uutta oivaltaen. Myös monilukutaito (L4) kuuluu laaja-alaiseen osaamiseen ja se tulikin esille historian pisteellä, jossa tulkittiin lasten omia valokuvia ja verrattiin niitä noin 100 vuotta vanhoihin kuviin.

2.2.2 Aineiston analyysia

Päivän aikana keskityimme tutkimaan, minkälainen käsitys lapsella on perheistä verraten eri kulttuureja sekä nykyisyyttä ja menneisyyttä keskenään. Meidän pisteemme keskittyi erityisesti siihen, millaisena menneisyys ja aikaisempien sukupolvien perheet näyttäytyvät oppilaille. Tueksi otimme historiakulttuurin ja historiatietoisuuden käsitteet, joiden avulla pyrimme hahmottamaan lasten näkemystä historiasta ja menneestä ajasta.

Historiakulttuurin käsite on melko selkeästi määriteltävissä. Epäviralliset, historiatieteen ja koulun ulkopuolella tuotetut tulkinnat menneestä, kuten elokuvat, pelit ja romaanit, ovat historiakulttuuria. (Rantala 2012, 8-9.) Erityisesti koulujen historian opetuksessa on syytä huomioida myös se, että kouluopetuksen ulkopuolelta tuleva epävirallinen historiakulttuuri voi vaikuttaa lasten ja nuorten historiakuvaan enemmän kuin kouluopetus. Lisäksi he voivat oppia erilaisista peleistä, elokuvista ja muusta viihteestä huomattavan paljon, vaikka he eivät itse sitä tiedostaisikaan. (Virta 2015, 24.)

Historiatietoisuuden käsitteestä puolestaan puhutaan, kun nykyisyyttä selitetään menneisyyden avulla ja sen pohjalta saatujen käsitysten kautta orientoidutaan tulevaisuuteen: miten ihminen näkee nykyisyyden menneen avulla ja suuntautuu tulevaan. Historiatietoisuuteen liittyy keskeisesti yksilön käsitykset historiasta eli historiakuva, joka on muodostunut pitkälti aiemmin mainitun historiakulttuurin perusteella. Lapsilla tämä kuva on kuitenkin vielä melko hämärä ja mustavalkoinen. Historiakuva alkaa rakentua vähitellen kouluopetuksesta saatujen tietojen, menneisyydestä kerrottujen tarinoiden sekä erilaisten viihdekanavien kautta. (Rantala 2012, 8-9, 12-14, 24.) Lapset saavatkin tyypillisesti ensikosketuksensa historiaan juuri fiktion kautta esimerkiksi kirjoja lukemalla tai elokuvia katselemalla. Tämä on esillä myös lasten historiaan sijoittuvissa leikeissä, joissa usein esiintyy esimerkiksi lehmipoikia ja intiaaneja tai ritarien linnoituksia. (Virta 2015, 24.)

Kertomukset liittyvätkin usein hyvin keskeisesti historiatietoisuuteen ja sen muodostumiseen. Rantala (2012, 24) on artikkelissaan viitannut Rüseniin (2004), joka on todennut, että ”Historiatietoisuus rakentuu usein ihmisillä kertomusten muotoon”. Huomasimme tämän paikkansapitävyyden historiapisteellämme, kun lapset alkoivat kertoa omista lapsuudenkuvistaan ja menneisyydestään tarinoiden muodossa. Nämä kaksi käsitettä, historiakulttuuri- ja tietoisuus, kietoutuvat huomattavissa määrin toisiinsa, minkä takia halusimme käsitellä niitä molempia ja ottaa kummatkin avuksi tutkiessamme lasten käsityksiä historiasta ja menneisyydestä.

Oman haastavuutensa pisteemme suunnitteluun toi se, että emme tiedäneet, millainen ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden käsitys historiasta on. Historian opetus koulussa alkaa vasta viidennellä luokalla, joten oletimme, että suurin osa historiaan liittyvistä tiedoista ja asioista on tullut arkielämän kautta. Myös Rantalán tutkimuksessa (2012, 34) on huomioitu sama asia, jonka mukaan voitaisiin olettaa virallisen historiakulttuurin vaikutuksen olevan melko pieni lasten menneisyyssikäsitteisiin. Käsitteimme historiaa lasten kanssa hyvin konkreettisten ja heille tuttuun arkielämän asioiden kautta. Lähtökohtamme oli vahvistaa oppilaiden käsityksiä entisajan perheistä ja entisajan arkielämästä.

Pisteellämme näytimme oppilaille noin 100 vuotta vanhoja valokuvia ja kysyimme heiltä, osaisivatko he kertoa, kuinka monta vuotta sitten valokuvat ovat otettu. Lapset arvioivat kuvien ikää seuraavilla tavoilla: ”Tää kuva on otettu melkein yli 50 vuotta sitten.”, ”Tuhat vuotta.”, ”Ainakin yli sata.” Lasten vastauksista käy ilmi, että lapset eivät vielä osanneet hahmottaa pitkää aikaväliä taaksepäin. Vasta, kun hahmottelimme asiaa heidän vanhempiansa, isovanhempiansa ja vielä isovanhempiansa vanhempien kautta, lapset ymmärsivät, kuinka paljon ajassa pitää mennä taaksepäin, jotta päästään aikaan, jolloin valokuvat oli otettu. Virran (2015) mukaan tämän ikäisille lapsille onkin tyypillistä kuvata aikaa, joko virheellisesti tai epämääräisillä ajankuvauksilla, kuten ”kauan aikaa sitten”. Wilschutin (2012) mukaan alkuopetusikäisille ei tarkoilla ajanilmauksilla olekaan vielä merkitystä. Vanhoista valokuvista oli tarkoitus löytää konkreettisesti havaittavia eroja nykyhetken ja menneisyyden välillä. Lapset löysivät paljon eroavaisuuksia pienellä johdattelulla ja avustuksella. Esiin nousseita asioita olivat muun muassa kuvien mustavalkoisuus, ihmisten vakavat ilmeet kuvissa ja nykyajasta poikkeava vaatetus. Virta (2015) kuvaakin nuorten lasten käsitysten historiasta olevan yleensä todella käytännönläheisiä ja lapsien käsittävän ajankulun vertaamalla konkreettisia yksityiskohtia omaan elämäänsä. Lapset tiesivät, että teknologian kehitys on tapahtunut vasta viimeisen parinkymmenen vuoden aikana, sillä he ymmärsivät, että toisin kuin nykyisin, sata vuotta sitten ei ollut televisioita tai tietokoneita, älylaitteista puhumattakaan. ”Silloin ei ollut pleikkareita tai tabletteja, eikä telkkaria, eikä puhelimia, eikä tietoko-

neita, eikä sähköjä”, on hyvä esimerkki lasten käsityksestä liittyen teknologian kehitykseen.

Mietimme myös eroja menneen ja nykyisen ajan välillä käyttäen apuna vanhoja videopätkiä. Videopätkissä käsiteltiin entisajan lasten leikkejä. Ennen videota keskustelimme, minkälaisia leikkejä lapset ovat voineet leikkiä 100 vuotta sitten. Oppilaat nostivat esille erilaisia ulkoleikkejä kuten esimerkiksi pallopelit ja hipan. Pyrimme linkittämään videolla nähtyjä leikkejä lasten omaan kokemusmaailmaan kysymällä, olivatko videolla nähdyt leikit heille tuttuja, tai olivatko he ikinä itse leikkineet niitä. Kävi ilmi, että useat sata vuotta sitten leikityt leikit ovat lasten suosiossa tänäkin päivänä ja täysin tuttuja heille.

Videon avulla pystyimme käsittelemään hieman myös varallisuus- ja elintasoeroja verraten entisaikaa tähän päivään. Keskustelimme lasten kanssa siitä, kuinka videolla nähty Veera-tyttö joutui hiihtämään isän vanhoilla suksilla, koska perheellä ei ollut varaa ostaa Veeralle omia. Oppilaat ihmettelivät tätä ja naureskelivat ajatukselle, että hiihtäisivät isän liian isoilla suksilla.

Myös lasten kiinnostus historiaa kohtaan välittyi päivän aikana. Lasten kiinnostus menneisyyteen on havaittavissa, sillä he kuuntelevat mielellään tarinoita vanhoista ajoista, ottavat selvää historian asioista, jotka kiinnostavat heitä sekä leikkivät menneisyyteen sijoittuvia leikkejä (Rantala 2012, 35).

2.3 Perheet eri kulttuureissa

2.3.1 Kulttuurit perheen ja arjen kehyksinä

Kolmannen pisteen teemana oli perheet eri kulttuureissa. Tavoitteenamme oli tutustuttaa lapset kokemuksellisesti tarinoiden, musiikin ja liikkeen kautta lasten arkeen eri kulttuureissa. Halusimme auttaa lapsia hahmottamaan omaa arkielämäänsä suhteessa muihin kulttuureihin rohkaistamalla heitä vertailemaan omaa arkeaan lukemissamme tarinoissa esiintyvien lasten arkeen.

Perheet eri kulttuureissa -pisteemme perustana toimi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) toteamus siitä, että 1.-2. vuosiluokkien oppilaita tulisi ohjata tutustumaan sekä oman perheensä että muiden perheiden perinteisiin ja tapoihin. Tämän lapsille läheisimmän kulttuuriympäristön lisäksi tutustumisen kohteena tulisi olla myös kulttuuriperintö, taide ja kokemukset kansainvälisyydestä. (POPS 2014, 102.)

Elämäntutkimustiedon tulisi vuosiluokilla 1-2 sisältää erilaisten elämäntapojen tutkimista sekä oman itsetuntemuksen lisäämistä pohtimalla kysymystä “Kuka minä olen?”. Oppilaita ohjataan tuntemaan lähiympäristön tapakulttuureja ja erityisesti heidän omaa koti-

ja kulttuuritaustansa. (POPS 2014, 139.) Oman kulttuurin tiedostaminen on ehto muiden kulttuurien ymmärtämiselle ja kunnioittamiselle.

Opetusministeriön (2007, 20) julkaisussa *Kansanvälisyyskasvatus 2010* todetaan, että keskinäisen kunnioituksen, suvaitsevaisuuden ja yhteisymmärryksen luominen uskonnollisten, kulttuuristen ja etnisten ryhmien välille edellyttää väärinkäsitysten ja ennakkoluulojen poistamista. Kulttuureiden erilaisuuksien arvostamiseen ihminen tarvitsee arvoneutraalia tietoa sekä omasta että toisten kulttuureista. Pisteellä pyrimme herättämään lapsissa tällaista aitoa kiinnostusta vieraita kulttuureja kohtaan.

2.3.2 Kokemuksellisesti kulttuureista

Perheet eri kulttuureissa -pisteen toteutuksen tärkein lähtökohta oli kokemuksellisuus. Opetussuunnitelman mukaan taiteen eri muodot, tarinat, laulut ja leikit tukevat 1.-2.-luokkalaisen lapsen mielikuvituksen, muistin sekä eettisen ja esteettisen ajattelun kehittymistä. Yleisen ajattelun ja oppimisen kehittymistä taas tukevat liikkuminen ja motoristen taitojen harjoittaminen. (POPS 2014, 103.)

Perheet eri kulttuureissa -pisteellä pohdimme ensin jokaisen omaa arkea, minkä jälkeen matkustimme yhdessä Etiopiaan tutustumaan paikallisen Tigist-tytön elämään tarinan ja siihen yhdistetyn liikkeen avulla. Etiopiasta siirryimme Suomen Lappiin, missä jälleen tarinan ja liikkeen kautta tutustuimme paikallisen koululaisen, Pekan, elämään.

Tarinoiden ohella musiikki ja liike toistuivat pisteellä moneen kertaan tuoden sekä vaihtelevaa tekemistä keskittymisen helpottamiseksi että syventäen kokemusta kulttuurien erilaisuudesta. Musiikin avulla eläydyimme myös maasta toiseen matkustamiseen. Musiikin, liikkeen ja tarinoiden avulla pisteestä muodostui elämyksellinen kokonaisuus, johon kuului esimerkiksi lentomatkustamista, Afrikan eläiminä liikkumista ja revontulitanssia.

Tarinoiden pohjalta herättelimme keskustelua ohjaamalla lapsia tuomaan esille eroja ja samankaltaisuuksia sekä tarinoissa esiteltujen kulttuurien kesken että tarinoiden ja lasten oman arjen välillä. Toivoimme lasten havaitsevan, että jokaisen arki on erilaista suhteessa niin eri maissa asuviin kuin omiin luokkakaverihinkin. Näin ohjasimme lapset huomaamaan, että on olemassa muunkinlaista arkea kuin heidän omansa, millä pyrimme tukemaan lasten empatiakykyä ja maailmankuvan kehitystä. Lisäksi ennen kumpaakin tarinaa ja "matkustamista" tutkimme maailmankarttaa, jotta lapset olisivat hahmottaneet matkamme myös kartalla. Joku lapsista esittikin toivomuksia siitä, mihin maahan haluaisi seuraavak-

si matkustaa. Oli positiivista havaita lasten huomanneen, että maailmassa on loputtomasti kiinnostavia paikkoja, jotka ovat meille vielä täysin vieraita.

Etiopialaisen Tigist-tytön tarinassa lasten mielenkiinnon herättivät esimerkiksi Tigistin aamuinen vedenhakumatka ja koululaisten koulupuvut. Joku tiesi mainita koulupukuja käytettävän Amerikassakin, mikä osoitti johdonmukaista vertailua keskenään samankaltaisten koulukulttuurien välillä. Se, että kaikki tytöt eivät Etiopiassa pääse kouluun, vaan jäävät auttamaan äitiä kotitöissä, jäi myös vahvasti lasten mieleen. Elämä ilman suihkua ja sähköä askarrutti sekin lapsia herättäen keskustelua. Lapset pohtivat elämän erilaisuutta ilman iPadeja, kännyköitä ja tietokoneita.

Lappi-aiheisessa tarinassa Pekan 30 kilometrin koulumatka, sen kulkeminen koulukyydillä ja aikainen herätys saivat lapset vertailemaan Pekan arkea heidän omaansa. Tarinasta jäivät lapsille mieleen myös tutut oppiaineet, välituntien kiipeilytelineet ja Pekan luokan pieni oppilasmäärä. Ihmissuhteista nostimme puheeksi Pekan yksinäisyyden koulussa ja leikit sisarusten kanssa. Tarinan lopun revontulet mietityttivät lapsia, osalle ilmeisen vieraana ilmiönä.

Perheisiin liittyen lapset nostivat keskusteluissa esille esimerkiksi vanhemman kyydillä kouluun kulkemisen, yhteiset ruokailut, vanhempien ammatteja ja perheen kanssa pelailua iltaisin. Koulusta ja arjesta yleisesti eniten keskustelua herättivät koulumatkojen pituus, heräämisajat ja aamurutiinit. Lapset vaikuttivat eläytyneen kulttuuripisteemme tarinoihin ja aktiviteetteihin toivomallamme tavalla, ja osasivat vertailla erilaisia arjen tottumuksia ja perheiden rutiineja omiinsa.

2.3.3 Kulttuurimatkan analyysia

Kyrönlampi-Kylmänen (2007) toteaa, että aikuisen on saavutettava lasten luottamus, jotta pääsisi tutustumaan heidän kokemusmaailmaansa. Luottamuksen saavuttaminen edellyttää tasavertaista vuoropuhelua sekä yhteistyötä, ja lasten kokemusmaailmaan pääseminen vaatii lisäksi ihmetystä, yhteistyötä ja leikkiä. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, 85-87.) Pisteellämme nämä kriteerit täytyivät. Tutkimme lasten kanssa yhdessä karttaa ja keskustelimme tarinoista, jolloin he saivat avoimesti ihmetellä ja esittää kysymyksiä, ja samalla toteutui myös tavoitteenamme ollut kulttuurien vertailu. Lisäksi leikimme lasten kanssa yhdessä laululeikkejä, lentomatkestamista ja Afrikan eläimiä. Piste kokonaisuudessaan siis piti sisällään paljon leikkiä, yhteistyötä ja keskustelua.

Saavutimme Perheet eri kulttuureissa -pisteelle asettamamme tavoitteet. Onnistuimme rohkaisemaan oppilaat vertailemaan omaa arkeaan toisten lasten arkeen sekä omassa

lähipiirissään että eri kulttuureissa. He vaikuttivat hahmottavan oman arkensa ja sen, ettei elämä ole kaikkialla samanlaista. Oppilaat kiinnittivät kummassakin tarinassa huomiota niin suuriin eroavaisuuksiin kuin pieniin yksityiskohtiinkin. Esimerkiksi tyttöjen epävarmuus kouluun pääsemisestä Etiopiassa ja useiden kymmenien kilometrien koulumatkan mahdollisuus Suomessakin kiinnittivät lasten huomion. Huomio tuntui myös kiinnittyvän tasaisesti sekä erilaisuuksiin että samankaltaisuuksiin omaan elämään verrattaessa.

Oppilaat osallistuivat toimintaan ja keskusteluun suunnitelmiemme mukaisesti. Keskusteluosuuksissa oppilaat osasivat antaa tilaa toisten ajatuksille ja toivat omat mielipiteensä esille vuorotellen. He myös kuuntelivat tarkkaavaisesti tarinoita ja osasivat esittää jälkikäteen pohdintaa niihin liittyen. Musiikkia ja liikettä sisältävissä tehtävissä suurin osa oppilaista heittäytyi mukaan niin lentomatrustamiseen kuin afrikkalaisten eläintenkin rooliin.

Jälkeenpäin ajateltuna pistettämme olisi voinut kehittää muutamalla tavalla. Perheenteeman nostaminen tarinoissa esille selkeämmin olisi ohjannut lasten ajattelua yksilön arjesta perheen ja kulttuurin yhteiseen arkeen. Näin olisimme pysyneet tarkemmin pisteiden yhteisessä teemassa ”perheet eri aikakausina ja eri kulttuureissa”. Tarinat olisi lisäksi voinut sitoa paremmin musiikkiosuuksiin. Jos aika ei olisi ollut niin rajallinen, olisimme voineet tarjota lapsille myös enemmän aikaa oman luovuuden herättelyyn leikkien aikana.

Koska olimme ohjaamiemme lasten kanssa pitkälti saman kulttuurin edustajia, eri kulttuurit näyttäytyivät pisteellämme väistämättä sekä meistä että lapsista irrallisina rakenteina, joihin tutustuimme niiden ulkopuolelta. Seuraava askel lasten kansainvälisyyskasvatuksessa voisikin olla kulttuureihin tutustuminen tarkasteltavan kulttuurin edustajan ohjaamana. Arvelemme, että ohjaamiemme lasten kokemukset vieraista kulttuureista ovat tähän ikävaiheeseen saakka jääneet melko vähäisiksi. Projektimme luokassa emme havainneet ketään maahanmuuttotaustaista tai etniseltä taustaltaan toisista eroavaa oppilasta.

Koimme Perheet eri kulttuureissa -pisteen toteuttamisen opettavaisena tehtävänä. Samalla myös oman osaamisen rajallisuus nousi pintaan, sillä kulttuurikasvatusta opetetaan melko vähän. Toisaalta kulttuureista oppimisen tulisi integroitua muun oppimisen sekaan esimerkiksi oppimisen kohteesta oppimisen välineeksi, jolloin kulttuureja ei tarvitsisi esitellä erillisinä ilmiöinä tämänkaltaisten teemapisteiden muodossa. Opetusministeriönkin mukaan kansainvälisyyskasvatuksesta olisi hyvä tehdä osa koulujen arkipäivää ja toimintakulttuuria. Siten kulttuurien kohtaaminen ei rajoittuisi erillisiin teemapäiviin. (Opetusministeriö, 15.)

3. PÄÄTÄNTÖ

Käytännön toteutukseltaan teemapäivämme oli onnistunut. Pistetyöskentely mahdollisti lasten kohtaamisen seitsemän hengen ryhminä, jolloin saimme kontaktin jokaiseen lapseen paremmin kuin mikä olisi suuressa luokassa ollut mahdollista. Myös päivän aikataulu osoitautui toimivaksi ja toteutui suunnittelemamme mukaisesti.

Suurin osa lapsista osallistui ohjaamiimme keskusteluihin ja toimintaan aktiivisesti. Vieraiden aikuisten läsnäolosta huolimatta lapset olivat avoimia ja ilmaisivat ajatuksiaan vaikuttaen suhteellisen varauksettomilta. Järjestämämme toiminta herätti lapsissa ajatuksia, oivalluksia ja ihmettelyä, ja saimme heidät heittäytymään innolla erilaisiin harjoituksiin.

Lapsen rohkaiseminen itseilmaisuun ja luovuuteen toimi perheteemojen sisällä sekä oppimisen välineenä että opittavana asiana. Tärkeitä ihmisiä koskevalla pisteeseen kuului piirtämistä, kun taas perheet eri kulttuureissa -pisteellä heittäydyimme musiikkiliikuntaharjoituksiin. Kun huomaamattamme teemapäivämme siis myös kannusti lapsia käyttämään rohkeasti mielikuvitustaan.

Pisteillämme vuorovaikutustaitojen kehittäminen toteutui monipuolisesti. Esimerkiksi lapselle tärkeitä ihmisiä käsittelevällä pisteellä jokainen sai kertoa jonkin henkilökohtaisen muiston, mikä vaati oman ajatuksen ilmaisemista omalla vuorolla. Perheet eri kulttuureissa -pisteellä puolestaan pohdimme kulttuurien eroja pitkälti vapaan keskustelun muodossa, missä puheenvuoroa pyydettiin viittaamalla. Lapsia ohjattiin teemapäivän aikana siis erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joista valtaosassa oman vuoron odottaminen ja toisten kuunteleminen olivat tärkeässä osassa. Lapset myös vaikuttivat nauttivan siitä, että jokaisen kommentille ja kysymyksille oli enemmän tilaa kuin tavanomaisessa yli 20 oppilaan luokkatilanteessa, jossa yhden opettajan on haastavaa huomioida jatkuvasti jokainen oppilas erikseen.

Historiapisteellä onnistuimme ohjaamaan lapsia hahmottamaan ajanjaksoja menneiden sukupolvien avulla. Opetussuunnitelman (2014, 100) yleisissä tavoitteissa 1.-2.-luokkien kohdalla mainitut oman perheen ja yhteisön perinteiden ja tapojen arvostaminen nousivat esille lapsen näkökulmasta vanhojen leikkien pohtimisen kautta. Oman identiteetin hahmottaminen ihmissuhteiden pohjalta toimi pohjana pisteelle, jossa käsitelimme lapselle tärkeitä ihmisiä. Erilaisten kulttuurien kohtaamiseen (POPS 2014, 100) lapset saivat eväitä Perheet eri kulttuureissa -pisteeltä.

Haasteeksi teemapäivässä muodostuivat ajan rajallisuus ja meille vieras luokka. Valitsimme teemaksemme erilaiset perheet, koska se on lapsille helposti samaistuttava ja lä-

heinen aihe, jonka kautta voi käsitellä vaikeasti hahmotettavia, abstrakteja asioita, kuten esimerkiksi omaa identiteettiä tai kulttuuria. Tavoitteemme vuorovaikutuksen, suvaitsevaisuuden ja itseilmaisun kehittymisen tukemisesta toteutuivat, mutta jäivät luonnollisesti hieman pinnallisiksi vain yhden päivän aikana toteutettuina. Jos teemaa jatkaisi pidemmällä aikavälillä, voisi aiheita viedä pidemmälle ja käsitellä vielä syvemmin eri menetelmillä ja eri näkökulmista. Myös eri pisteiden yhteys saattoi jäädä lapsille epäselväksi.

Vaikka lapset olivatkin ohjaajien vieraudesta huolimatta innolla mukana, mahtui joukkoon myös arkoja lapsia, jotka eivät välttämättä saaneet itseään ilmaistua. Myös ohjaajille lasten vieraus aiheutti sen, ettei esimerkiksi kaikkiin lasten kommentteihin osannut suhtautua ja tarttua tilanteen vaatimalla tavalla. Oma perhe aiheena on kuitenkin todella henkilökohtainen, ja osalle aihe saattaa tuntua jopa aralta.

Pyrimme tukemaan lapsen maailmankuvan muodostumista kokonaisvaltaisesti historian ymmärtämisen, oman itsen tietoisien tarkastelun ja maailman kulttuurien moninaisuuden kautta, ja mielestämme saavutimme tavoitteemme. Käsittelemämme teemat olivat toki suuria, joten teemapäivän aikana ehdimme vain lyhyesti tutustuttaa lapset kunkin teeman sisältöihin. Seuraava haaste onkin vastaavanlaisen lapsilähtöisen työskentelyn juurruttaminen koulumaailman normiksi.

LÄHTEET

Antikainen, Ari & Huotelin, Hannu 1996. Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Kyrönlampi-Kylmänen, Taina 2007. Arki lapsen kokemana - Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014).

Tampere: Juvenes Print Oy - Suomen Yliopistopaino. [www-lähde]. <http://www.opm.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>

Opetusministeriö 2007. Kansainvälisyyskasvatus 2010. Teoksessa Opetusministeriön julkaisuja.

[www-lähde]. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi>>

Rantala, Jukka 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Historiallis- ja yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia. Helsinki: Bookwell. [www-lähde]. <<http://blogs.helsinki>

<fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2012/01/Lapset-historiakulttuurin-kuluttajina.pdf> >

Virta, Arja 2015. Historiaa Koiramäen kautta: Miten lapset tulkitsevat menneitä kuvakirjasta.

Kasvatus & Aika 9(4) 2015, 24–39

Wilschut, Arie 2012. Images of time. The role of a historical consciousness of time in learning history.

Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.

VALOKUVANÄYTTELY KELJONKANKAAN PAIKALLISHISTORIASTA

EMILIA AHLSTRÖM, IIDA HORELLI, VEERA KOKKO, ANNAMARI
LAUKKANEN, MINNA LEPPÄNEN, SANNA-MARIA SAARI,
SATU TIMONEN, HELI UOTILA

I. JOHDANTO

Historia oppiaineena on merkittävä eikä sen arvoa koulutuksen keskeisenä elementtinä voi kiistää. Historia auttaa ymmärtämään maailmaa sellaisena kuin se nykypäivänä on. Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaiden identiteetin rakentumista ja edistää oppilaiden kasvua aktiivisiksi kansalaisiksi, mikä tapahtuu lisäämällä historiatietoisuutta sekä kulttuurien tietämystä. (POPS 2014, 257.) Lisäksi menneisyyden ihmiseen ja hänen toimintaansa tutustuminen auttaa tukemaan oppilaan ymmärrystä itsestään ja maailmasta (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012, 19).

Projektimme aiheena oli Keljonkankaan historiaan liittyvä valokuvanäyttely. Keväällä 2016 Keski-Suomen museossa oli valokuvanäyttely Vanha Keljo, joka sisälsi kuvia myös Keljonkankaan vanhimmasta asutuksesta. Toteutimme näyttelyn Keljonkankaan koululla, jossa näyttelyyn osallistui oppilaita 1.-6. luokka-asteilta. Jaoin projektiryhmämme kahtia niin, että toinen pienryhmä suunnitteli kokonaisuuden 1.-3. luokille ja vastaavasti toinen ryhmä vastasi kokonaisuuden suunnittelusta 4.-6. luokille. Näyttelyn tavoitteiksi asetimme tutkivan historian oppimisen mahdollistamisen, äidinkieleen integroimisen sekä tutustumisen oppilaan lähiympäristön historiaan.

Faktapainotteisen opettamisen sijaan viime vuosikymmeninä opetussuunnitelmissa on alettu korostaa yhä enemmän taitojen opettamista yhteiskunnallisissa aineissa (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012, 13). Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, joka korostaa oppijan aktiivisuuden ja yhteistyön vaikutusta oppimisen suuntaamisessa. Tämän mallin perusajatus on, ettei tietoa vastaanoteta sellaisenaan, sen luonnetta tai luotettavuutta analysoimatta. Tietoa puretaan ja rakennetaan ratkaisemalla ongelmia, jotka liittyvät tiedon ymmärtämiseen. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 29-30.) Tutkivaa historian oppimista pyrimme mahdollistamaan erilaisten lähteiden avulla. Historian oppiminen edellyttää kiinnostusta, jonka luomisessa apuna voidaan käyttää etenkin monipuolisia ja mielenkiintoisia lähteitä (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012, 24).

Lähteinä käytimme sekä valokuvia että kuviin liittyviä tekstejä, jotka olivat valmiina tauluissa tai, jotka olimme itse kirjoittaneet pohjamateriaalien perusteella. Tutkimalla itse oppilaat voivat oppia ymmärtämään historiaa: juuri ymmärtämiseen perustuu historian arvo. Tällaisen ymmärryksen pohjaavan oppimisen kautta voidaan kasvattaa myös oppilaiden mielenkiintoa opiskeluun. (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012, 14–15.)

Uuden opetussuunnitelman perusteissa painotetaan historianopetuksen auttavan oppilaita paneutumaan historiallisen tiedon kriittiseen käsittelyyn ja erilaisten historiallisten

lähdeaineistojen ulottuvuuksiin (POPS 2014, 257). Erilaisten lähteiden käyttö mahdollisti myös äidinkieleen integroimisen. Oppilaat pääsivät harjoittamaan niin kuvan tulkintaa kuin tekstin- ja luetunymmärrystäkin. Toisaalta voidaan puhua myös historian tekstitaitojen harjoittamisesta. Historian opetuksen yhtenä tavoitteena on kehittää oppilaiden taitoa lukea ja analysoida erilaisia menneisyyden lähteitä ja tehdä niiden tarkoituksesta ja merkityksestä päteviä tulkintoja (POPS 2012, 257).

Lähiympäristön historiaan tutustuminen tukee myös osaltaan oppilaan identiteetin rakentumista. Lisäksi historianopetus ohjaa ja auttaa oppilasta ymmärtämään historiallisessa kehityksessä ilmeneviä muutoksia ja jatkuvuuksia (POPS 2014, 257).

2. PROJEKTIN TOTEUTUS 1.-3.VUOSILUOKILLA

Inspiraatio näyttelyn perustalle heräsi televisiosarjasta 'Amazing race'. Kyseisen formaatin ideana on kilpailla ryhmissä ja suorittaa tehtäviä eri rasteilla, joissa jokaisesta ratkaistusta tehtävästä saa vihjeen. Vihjeen avulla edetään seuraavalle rastille. Juuri tällaisella tieteen ulkopuolisella populaarikulttuurilla on hyvät mahdollisuudet opiskelumotivaation herättäjänä (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012, 24). Elämyksellisten ja toiminnallisten työtapojen, kuten lähteiden tutkiminen ja erilaiset pelit, sisällyttäminen opetukseen on tärkeää oppiaineen tavoitteiden toteutumisen kannalta (POPS 2014, 258).

Lähdimme työstämään näyttelyä Amazing race -ohjelman pohjalta soveltaen sen sisällön vastaamaan historianopetusta ja niitä tavoitteita, jotka olimme projektille asettaneet. Valitsimme yhdessä koko projektiryhmän voimin näyttelyssä esillä olleet taulut. Pienemmissä ryhmissä suunnittelimme kokonaisuudet, jotka soveltuivat kummankin ryhmän kohteena oleville vuosiluokille. Kokonaisuuteen, jonka suunnittelimme 1.-3. vuosiluokille, valitsimme kuusi taulua, joihin suunnittelimme erilliset tehtävät. Taulut ja tehtävärastit sijoitettiin koulun vanhaan siipeen kolmeen eri kerrokseen. Jokainen näyttelyyn osallistunut luokka jaettiin luokan sisällä pienempiin ryhmiin. Tällaisella menettelyllä pyrimme takaamaan ajan riittävyyden sekä näyttelyn sujuvan etenemisen. Lisäksi halusimme painottaa ryhmätyötapojen harjoittamista. Oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä oppimisympäristöjen kanssa. (POPS 2014, 17). Tämän vuoksi ryhmätyöskentely on oivallinen tapa kehittää lasten oppimista. Ryhmätyössä yhdistyy useita oppimisen kannalta

merkittäviä elementtejä - se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista sekä näiden prosessien monipuolista arvioimista (POPS 2014, 17).

Koimme tärkeäksi toteuttaa projektin oppilaslähtöisyyden näkökulmasta. Oppilaslähtöinen opetus pohjautuu oppilaan tavoitteisiin ja kykyyn oppia. Jokainen oppilas pyritään huomioimaan yksilönä, mikä mahdollistaa oppilaiden tasavertaisen kehittymisen ja oppimisen. Oppilaslähtöisyydellä tähdätään itseohjautuvuuteen, joten opettajajohtoisen mallin sijaan oppilaslähtöisessä opetuksessa opettaja toimii pikemminkin ohjaajana ja tukee oppimisprosessia. (Paimen 2014, 7.) Käytännössä näyttely toimi niin, että oppilaat saivat itse lukea kunkin rastin ohjeet ja tutkia itse tehtävään liittyviä materiaaleja. Ohjaamalla oppilaat itse lukemaan ja tulkitsemaan lähteitä, tavoittelimme uuden opetussuunnitelman perusteisakin mainittua tavoitetta oppilaiden historian tekstien ja ympäristön lukutaidon harjoittamisesta sekä tulkintojen tekemisestä itsenäisesti ja toisten kanssa (POPS 2014, 258). Me opettajat toimimme vain ohjaajina varmistaen työskentelyn sujuvuuden. Tarvittaessa autimme oppilaita. Tehtävänäme oli myös jakaa vihjeitä jokaisesta ratkaistusta tehtävästä.

Oppilaiden keräämät vihjeet muodostivat sanan, joka summasi koko näyttelyn yhteen. Sanaksi tuli 'Keljonlähde, joka on antanut nimen Keljonkankaalle. Näyttelyn jälkeen purimme sanan auki ja pohdimme sen taustoja yhdessä oppilaiden kanssa. Loppukoonti johdatteli lähihistoriasta Suomen historiaan, kun toimme esille sanan ruotsalaisen alkuperän. Pohdimme oppilaiden kanssa muun muassa sitä, miksi alue oli alun perin nimetty ruotsinkielisen sanan mukaan. Tämän avulla oppilaat saivat uutta tietoa Suomen historian vaiheista etenkin Ruotsin vallan aikaan.

Oppilaan suhde historiaan rakentuu yksilöllisesti ja riippuu lapsen kasvuympäristöstä. Sen sijaan kouluhistoria alkaa sellaisista lähtökohdista, joihin oppilaalla ei vielä voi olla merkittävää kosketuspintaa. Lapsen ja koulussa opetetavan historian välille syntyy ristiriita, jossa lapsen erilaiset kokemusmaailmat kohtaavat sen kanssa, mitä historian ajatellaan virallisesti olevan. (Rautiainen, Hiljanen, Ranka & Rantonen 2012, 33.) Tämän vuoksi halusimme tutustuttaa lapset ensin lähiympäristönsä historiaan. Sitä kautta saimme kuitenkin myös sidottua lähiympäristön historian laajempaan kokonaisuuteen, eli Suomen historiaan.

2.1 Palaute ja oman aineiston analyysi

Palaute, jota keräsimme oppilailta, oli pääsääntöisesti positiivista. Oppilaat nimesivät mielenkiintoisimmiksi osiksi näyttelyä muun muassa historian oppimisen, uuden tiedon saamisen, monipuoliset tehtävät sekä luokahuoneen ulkopuolella tapahtuvan toiminnan. Suurin

osa oppilaista koki tehtävät helpoiksi, mutta etenkin pienemmät oppilaat nimesivät tiettyjä tehtäviä, jotka tuottivat heille vaikeuksia. Erityisesti lukeminen oli joillekin oppilaille haastavaa. Ryhmässä työskentely oli lähes kaikkien oppilaiden mieleen.

Positiivisen palautteen lisäksi saimme kuitenkin myös suoria kehitysehdotuksia oppilailta. Oppilaat kokivat, että rasteja olisi voinut olla enemmän ja tehtävät olisivat voineet olla hieman vaikeampia. Esille nousi myös ongelmat ryhmätyöskentelyssä, jossa osa oppilaisista koki jääneensä lähinnä sivustaseuraajan rooliin sen sijaan, että he olisivat päässeet aktiivisesti osallistumaan ryhmänsä työskentelyyn. Toinen ongelma oli ryhmien kasassa pysyminen koko näyttelyn ajan. Uskommekin, että ryhmätyö ja sen ohjaaminen olisi voinut toimia paremmin, mikäli ohjaajia olisi ollut enemmän.

Erityisen positiivista oli huomata, että lähes kaikki oppilaat kokivat oppineensa jotain uutta Keljonkankaan historiasta. Useampi oppilas mainitsi näyttelyssä mielenkiintoisimmaksi asiaksi Keljon alueen nimen muodostumisen. Myös Karhumäen veljesten lentokoneet olivat etenkin poikien mieleen.

2.2 Palautteen ja toiminnan analysoinnista johdetut kehitysehdotukset

Projektin toteutus 1.-3. vuosiluokille sujui mielestämme hyvin, mutta huomasimme projektissa kohtia, joita olisimme voineet huomioida suunnittelussa vielä paremmin. Ensimmäiseksi kehityskohteeksi ja haasteeksi projektissa muodostui luokkien väliset tasoerot. Oli hyvä, että jaoimme projektia suunnitellessa oppilaat kahteen eri ryhmään, 1.-3. luokkalaiset erikseen ja 4.-6. luokkalaiset omaan ryhmäänsä, sillä se helpotti projektin toteutusta ja suunnittelua. Lisäksi kyseinen jako auttoi myös tehtävien suunnittelussa oppilaiden taitotasolle sopivaksi. Toteuttaessamme projektia käytännössä huomasimme kuitenkin, että erot 1. luokkalaisten ja 3. luokkalaisten välillä, esimerkiksi luetun ymmärtämisessä ja kognitiivisissa taidoissa, ovat suuria. Tämä johti siihen, että osalle oppilaista suunnittelemamme tehtävät olivat liian hankalia ja osalle taas liian helppoja. Tulevaisuudessa tehtävät tulisi eriyttää selkeämmin eri luokka-asteille, jotta ne vastaisivat paremmin oppilaiden todellista taitotasoa ja olisivat siten heille mielekkäämpiä.

Aika osoittautui myös yleisemmin yhdeksi projektimme haasteista. Esimerkiksi rastien kiertämiseen ja taulujen tutkimiseen olisi pitänyt varata enemmän aikaa, jotta oppilaat olisivat saaneet Keljonkankaan historiasta vieläkin paremman kokonaiskuvan. Lisäksi palautteen keräämiseen ja antamiseen olisi ollut hyvä käyttää enemmän aikaa, jotta molemmat

osapuolet olisivat saaneet niistä parhaan mahdollisen hyödyn. Tällä kertaa palaute tuntui jäävän projektissamme hieman irralliseksi muusta kokonaisuudesta.

Ideana näyttely Keljonkankaan historiasta on hyvä ja mielenkiintoinen ja suunnittelemassamme projektissa on paljon potentiaalia myös jatkoideointiin.

3. PROJEKTIN TOTEUTUS 4.-6. LUOKILLA

Koululle rakennettu valokuvanäyttely tarjosi erinomaiset puitteet uuden opetussuunnitelman mukaiselle historian opetukselle. Kokosimme 4.-6.-luokkalaisille toiminnallisen tehtäväräadan, jonka aikana he saivat itse tutkimalla, kokeilemalla ja erilaisia työtapoja käyttäen tutustua oman alueensa paikallishistoriaan. Toiminnallisuuden lisäksi kokonaisuuden suunnittelun periaatteina olivat uuden opetussuunnitelman mukaisesti elämyksellisyys ja tutkiva oppiminen (POPS 2014, 258). Lisäksi halusimme korostaa ryhmätyön ja vuorovaikutuksellisten työtapojen merkitystä.

Rautiainen ym. (2012, 43) korostavat sitä, että mikä tahansa historian aihe voidaan tehdä oppilaille mieleenpainuvaksi, kun sitä lähestytään mielenkiintoisella ja elämyksellisellä tavalla. Meidän projektimme lähti juuri tästä ajatuksesta. Siksi päätimme heti suunnittelun aluksi, että haluamme hyödyntää tehtävien suunnittelussa mahdollisimman monia erilaisia motivoivia työtapoja, joiden avulla näyttelystä voisi jäädä oppilaille mahdollisimman hyvin asioita mieleen. Lopulliseen kokonaisuuteen valikoitui viisi erilaista rastia:

- Tekstinymmärtäminen, jossa oppilaat saivat lukea ja tulkita lähdetekstiä ja vastata sen avulla kysymyksiin;
- Karttatehtävä, jonka avulla oppilaat pääsivät vertailemaan nykyajan ja 1930-luvun Keljonkangasta;
- Äänimaisema, jossa oppilaat saivat tuottaa itse erilaisia äänimaisemia, eläytyä menneisyyden ääniin ja vertailla niitä nykyajan vastaaviin;

- Paperilentokoneet, joiden avulla tutustuttiin Keljonkankaalla asuneiden ja vaikuttaneiden lentäjäveljesten elämään;
- Kuvien tulkinta, jossa oppilaiden tuli yhdistellä ja soveltaa kuvista löytämäänsä tietoa.

Oppilaat saivat kiertää näyttelyä pienissä ryhmissä ja kokonaisuuteen oli varattu aikaa 45 minuuttia, eli yhden oppitunnin verran. Viiden varsinaisen rastin lisäksi oppilaiden tuli koko näyttelyn kiertämisen ajan täyttää ristikkoja, jonka vastaukseksi muodostui ruotsinkielinen ilmaisu, josta koko Keljon alue on saanut nimensä (käll i å). Radan kiertämisen jälkeen oppilaat saivat opettajan kanssa yhdessä käydä läpi näyttelyn tehtäviä ja siten reflektoida omaa oppimistaan.

3.1. Tavoitteet ja niiden toteutuminen

Päätavoitteemme oppilaiden paikallishistorian tuntemuksen kehittämiseksi onnistui pääosin hyvin, sillä monet oppilaat tuntuivat saavan jotain irti rastiradastamme. Etenkin Keljon alueen nimen alkuperä jäi varmasti monille mieleen. Osa oppilaista lueskeli tuomiamme tauluja mielenkiinnolla ja ne herättivät keskustelua oppilaiden välillä. Etenkin karttatehtävissä monet oppilaat tykkäsivät tarkastella, miten alue on muuttunut sitten 1930-luvun. Monipuoliset työtavat tuntuivat siis motivoivan monia oppilaita.

Tavoitteemme ryhmätyöskentelystä onnistui vaihtelevasti. Osa ryhmistä työskenteli hyvin yhteen ja rasteja pohdittiin koko ryhmän voimin, mutta osissa ryhmistä työ näytti jakaantuvan hieman epätasaisesti. Kun kaikille oppilaille annettiin oma lappu täytettäväksi yhteisen koko pienryhmän lapun sijasta, lisäsi se kuitenkin oppilaiden aktiivisuutta ja yhdessä työskentelyä.

Rastiradallamme oli jonkin verran ongelmanratkaisuun kannustavia tehtäviä. Esimerkiksi Sysmälän tilan rasti tuntui tukevan oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja, sillä rastissa ei suoraan kerrottu vastauksia tietovisaan. Vastauksiin sai sen sijaan vinkkejä tauluista, ja monet oppilaat päättelivätkin ratkaisuja hienosti tekemällä omia havaintojaan tauluista ja linkittämällä aiemmin oppimaansa tietoa tehdäkseen päätelmiä.

Opetussuunnitelman historialle asettama tavoite T1 oppilaiden kiinnostuksen herättämisestä historiaan toteutui jonkin verran rastiradassamme (POPS 2014, 257). Oppilaat saivat lisätietoa omasta kotiseudustaan, mikä saattoi lisätä heidän ymmärrystään sen his-

toriasta ja sitä kautta myös omasta identiteetistään. Kolmansilla luokilla ei ole vielä historianopetusta, mutta monet tuntuivat kiinnostuvan rastiradasta ja juuri nimenomaan oman seutunsa historiasta. Ehkä osalla heistä syntyi kipinä myöhemmillä luokilla alkavaan historianopetukseen radan myötä.

Radassamme toteutui myös opetussuunnitelman asettama tavoite T7, jossa korostuu eri ihmisten erilainen suhtautuminen aikakausien muutoksiin (POPS 2014, 257). Esimerkiksi rastissamme Åströmien elämästä oppilaat saivat lukea, kuinka kaupapuutarhan toiminta lakkasi uuden junaradan rakentamisen myötä. Uusi junarata sinänsä on historiallisesti monille varmasti hyvä asia, mutta yksilötasolla tarkasteltuna oli se Åströmeille enemmän ikävä tapahtuma.

Historian tavoitteisiin on myös yleisesti opetussuunnitelmassa listattu historian tulkitseminen niin itsenäisesti kuin yhteistyössä muiden kanssa erityisesti tutkivan oppimisen ja erilaisten johtopäätösten tekemisen kautta, mikä toteutui rastiratamme työskentelyssä (POPS 2014, 258). Työtapamme rasteilla olivat toiminnallisia ja tarjosivat toivottavasti monille oppilaille innoittavia elämyksiä, mikä on myös yksi historian ainekohtaisista tavoitteista (POPS 2014, 258).

Ratamme painottui pitkälti historiaan, mutta elämäntiedon opetussuunnitelman tavoitteista radassamme toteutuivat kuitenkin jonkin verran myös tavoitteet T5 ja T6, joista ensimmäinen käsittelee suomalaisen kulttuuriperintöön tutustumista ja jälkimmäinen kulttuurisen yleissivistyksen rakentamista (POPS 2014, 254). Tauluissa käsiteltiin paljon Suomen historian kannalta olennaisia asioita, kuten maanviljelyskulttuuria ja eri aikakausien yhteiskunnan toimintaa. Åströmien rasteissa oli myös mainintoja Suomen sodista.

3.2. Päivän toteutuminen ja palaute

Kokonaisuus toteutettiin luokkien aikataulujen vuoksi kahdessa osassa, ja niinpä mekin lopulta ryhmänä jakauduimme kahtia. Koska ryhmän jäseniä oli neljä, oli koululla aina kaksi per päivä vetämässä rasteja.

Eniten palautetta sekä kierrosten aikana, että niiden jälkeen saimme suullisesti opettajilta ja oppilailta ajankäytöstä. Osaan tehtävistä olisi saanut varata reilummin aikaa, ja niihin myös toivottiin enemmän opastusta. Itse huomasimme myös, että rasteilla olisi tarvittu enemmän apua.

Sijoitimme tehtävät kolmeen eri kerrokseen. Molempina näyttelypäivinä meistä ryhmäläisistä oli paikalla ohjaamassa vain kaksi (molemmat omassa kerroksessa). Tällöin jäi ai-

na yksi kerros ilman opastusta. Tämä tuotti osalla rasteista ongelmaa, vaikka luokanopettajat luontevasti sijoittuivatkin tähän “valvomattomaan” kerrokseen. Olisikin todennäköisesti ollut lopputuloksen kannalta parempi, jos meitä oppaita olisi ollut ainakin yksi enemmän, tai mieluiten koko ryhmä (neljä jäsentä) paikalla. Tällöin aikaakin olisi saattanut rasteilla kuluu vähemmän, kun apua olisi saatu kiperimpiin kysymyksiin enemmän. Toisaalta myös aikaa olisi voitu varata enemmän, mutta siinä tapauksessa päiviäkin olisi tullut lisää, ja se käytännönjärjestelyjen puolesta ei ollut mahdollista.

Pääosin päivä kuitenkin onnistui mielestämme hyvin, ja saimme myös opettajilta ja oppilailta innostunutta palautetta. Kun oppilailta kysyttiin, mitä uutta he oppivat, vastasivat he oppineensa jokaisella pisteellä jotakin uutta. Päällimmäisenä mielessä oli se, miten paljon Keljon ja Keljonkankaan alue on vuosien aikana muuttunut. Mukavinta oppilaiden mielestä oli paperilennokin teko, äänimaisema, ristikon täyttäminen ja se, että pääsi luokasta pois.



LÄHTEET

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Paimen, S. 2014. Opettajana tehtäväni on olla ihminen – oppilaslähtöinen pianonsoiton alkeisopetus. Kokkola-Pietarsaari: Centria – ammattikorkeakoulu.

POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rautiainen, M., Hiljanen, M., Ranka, R., & Rantonen, M. 2012. Historian opetuksen mieli ja mielettömyys. Jyväskylä: Kopijyvä.

LAPSET VAIKUTTAMASSA, AIKUISET
TUKEMASSA – LASTEN PARLAMENTTI
-TOIMINTAA KEHITTÄMÄSSÄ

NOORA GRÖHN, NIKO HALONEN, JUHANI KARJALA, JAAKKO
MANNINEN, RITA MUSTONEN, KATI TIENSUU,
TURO TEITTINEN, TIIA TURKIA

I. PIKKUPARLAMENTISTA SUURISTUNTOON

Lasten Parlamentti on jyvaskyläläisten alakouluikäisten lasten vaikuttamiskanava, jonka tavoitteena on lisätä lasten mielipiteiden vaikutusta kaupungin päätöksentekoon. Lasten Parlamentti on edustuksellinen kanava, johon jokaisen alakoulun oppilaskunta valitsee 2-5 edustajaa. Valtaosa edustajista on 5-6-luokkalaisia, mutta joukossa on myös nuorempia oppilaita. Tänä lukuvuonna edustajia oli yhteensä 144. Lasten lisäksi toiminnassa on mukana kaupunginvaltuutettuja vaikuttajakummin tehtävissä, yläkouluikäisiä entisiä lastenparlamenttilaisia apuvalmentajina, alakoulujen oppilaskuntia ohjaavat opettajat sekä LastenParlamentin koordinaattori.

Jyvaskylän Lasten Parlamentti on jaettu yhdeksään alueelliseen PikkuParlamenttiin. Aluejako on tehty aikanaan siten, että samaan alueeseen kuuluvat ne alakoulut, joiden oppilaat siirtyvät aikanaan samaan yläkouluun. Sittemmin jakoon on tehty pieniä hienosäätöjä muun muassa koulujen lakkautuksista johtuen. Alueellisuus tuo toimintaan merkittävän lisäulottuvuuden, sillä tapaamisissa käsiteltävät asiat on paljon helpompaa sitoa lasten arkeen, kun voidaan puhua samassa fyysisessä ympäristössä toimivien lasten kesken. Myös liikkuminen tapaamisiin on täten paljon helpompaa.

Yhdeksän PikkuParlamenttia kokoontuvat lukuvuoden aikana neljä kertaa. Kerran syyslukukaudella ja kolme kertaa kevätlukukaudella. Projektimme aikana osallistuimme kahteen kevätlukukauden tapaamiseen. Syksyn tapaamisessa edustajat olivat saaneet tehtäväksi kerätä omalta koulultaan oppilaiden ajatuksia asioihin, joita he halusivat kaupungin päättäjiltä kysyä tai johon he halusivat ottaa kantaa. Kun me tapasimme lapsia ensimmäistä kertaa, aloimme yhdessä miettiä mitä näistä saaduista ideoista edustajat halusivat viedä eteenpäin. Valinta suoritettiin keskustelun jälkeen tarvittaessa äänestämällä. Äänestysmetodina käytettiin äänestysseteleitä, joilla edustajat saivat osoittaa mitä ehdotusta / ehdotuksia pitivät tärkeimpinä. Jokaiselle koululle valittiin yksi aihe, jota lähdettiin seuraavaan tapaamiseen työstämään.

Toiseen tapaamiseen missä olimme mukana, edustajat olivat valmistelleet yhdessä oman koulunsa muiden oppilaiden kanssa aiheesta kysymyksen, joka esitetään Suurlstunnossa kaupungin päättäjille. Tämän tapaamisen tavoitteena oli viimeistellä kysymys yhdessä kaikkien muiden PikkuParlamenttiin kuuluvien edustajien kanssa lopulliseen muotoonsa.

Viimeinen ja meidän projektimme kannalta päätapahtuma oli Suurlstunto, joka pidettiin 12.4 Jyvaskylän kaupungintalon valtuustosalissa. Paikalla oli 41 edustajaa, 11 vastaamassa ollutta virkamiestä sekä kuusi kaupunginvaltuutettua. Myös kaupunginjohtaja pistäy-

tyi paikalla avaamassa tilaisuuden. Lapset olivat valmistelleet kysymykset, jotka he pääsivät esittämään aikuisille asiantuntijoille ja päättäjille seitsemässä eri työpajassa. Työpajat oli jaettu seuraaviin teemoihin: opetus ja opetussuunnitelma, liikunta, turvallisuus, kouluruoka, lasten vaikuttaminen ja osallisuus, teknologia ja “reksipaja”.

Meidän interventiomme liittyi erityisesti sen vuotuisen päätapahtuman – Suurlstunnon – kehittämiseen. Kuvaamme artikkelissamme konkreettisella tasolla Suurlstunnon toimintaa ja siellä käytyjä keskusteluja. Päädyimme tähän, koska sen myötä lukija pääsee hyvin kiinni siihen, millaiset asiat lapsia Jyväskylässä askarruttavat.

2. SUURISTUNTOJEN TYÖPAJAT

2.1 Liikunta

Suuristuntoon osallistuvat lapset olivat valmistelleet liikuntapajaa varten neljä kysymystä, joihin he halusivat vastauksen kaupungin päättäjiltä. Lähtökohtaisesti jokaisessa työpajassa opiskelijat olivat vetovastuussa ja asiantuntija, joka vastasi parhaansa mukaan lasten esittämiin kysymyksiin. Liikuntapajassa asiantuntijoina olivat Jyväskylän kaupungin liikuntasuunnittelija sekä alakoulun opettaja.

Liikuntapajaan lasten valmistamat neljä kysymystä koskivat Vaajakosken nurmikentän käyttöä, Vaajakummulle haluttua monitoimipuistoa, koulujen piha-alueita sekä liikuntavälineitä. Näitä neljää kysymystä valmistelleet lapset saivat kuulla asiantuntijoiden vastaukset ensimmäisinä.

Valmistellut kysymykset ja kommentit luettiin yksitellen asiantuntijoiden vastatessa niihin heti kysymyksen kuultuaan. Lapset vaikuttivat ymmärtävän asiantuntijoilta saatujen vastausten sisällön, ja he myös esittivät hyviä välikysymyksiä kesken vastausten. Aamulla ennen työpajojen aukeamista sovimme yhdessä asiantuntijoiden kanssa, että he vastaavat pääasiassa lasten esittämiin kysymyksiin.

Vastausten ymmärtämistä tukemaan kirjasimme koko työpajan kesken pääkohtia ylös paperille. Kysymysten laatijat saivat vastauksiksi, että Vaajakosken nurmikentän muuttamista tekonurmeksi käsitellään, monitoimipuiston rakentamiselle ei ole perusteluita, liikuntavälineistä vastaa myös koulu ja että koulujen pihojen kunnostusta varten on laadittu suun-

nitelma pari vuotta sitten. Kaupungin liikuntasuunnittelija myös kertoi lapsille vaikuttamisen kanavan, eli kuinka toimia, mikäli he huomaavat omilla kouluillaan esimerkiksi rikkiäisiä pihakeinuja tai kiipeilytelineitä.

Päivän aikana lapset siis kiersivät kaikki seitsemän työpajaa, joissa he saivat hieman lyhyemmän version kustakin vastauksesta liittyen muiden oppilaiden valmistelemiin kysymyksiin. Tämän jälkeen he palasivat takaisin työpajaan, jossa käsiteltiin ensimmäiseksi heidän itse valmistelemat kysymykset. Tässä vaiheessa lapset saivat päättää kuinka he esittelevät kaikille muille asiantuntijoilta saadut vastaukset. Monet jännittivät paljon ja lopulta lapset päätyivät kertomaan vastaukset muutamalla lauseella.

2.2 Opetus ja opetussuunnitelma

Opetus ja opetussuunnitelma -pajassa keskityttiin uuden opetussuunnitelman sisältöihin sekä muun muassa koulussa jaksamiseen, sen monipuolisuuteen sekä oppilaiden motivaatioon. Pajassa oli kolme asiantuntijaa, joilla jokaisella oli oma vahvuusalueensa, kuten esimerkiksi kielten opettaminen tai opetussuunnitelman tunteminen.

Lasten kysymykset koskivat ylimääräisten kielten lopettamismahdollisuutta, opintokäyntejä, numeroarviointia, teknologian käyttöä kouluissa, sekä kouluarjen monipuolistamista. Lapset saivat erinomaisia vastauksia asiantuntijoilta, mutta osasivat tarpeen vaatien myös esittää teräviä ja tarkentavia kysymyksiä. Lasten kysymykset olivat myös erittäin hyvin perusteltuja sekä myös hyvin ajankohtaisia, sillä muun muassa kouluarjen monipuolistaminen liittyy vahvasti uuden opetussuunnitelman pyrkimyksiin luoda koulusta sekä oppimisesta mahdollisimman mielekästä jokaiselle oppijalle (OPS 2016). Lasten Parlamentin edustajisto oli selkeästi aktiivisella ja uudistusmielisellä asenteella vaikuttamassa.

Kävimme ensimmäisen ryhmän kanssa kysymykset yksitellen läpi ja jokainen edustaja sai heti omansa jälkeen vastauksen. Keräsimme eniten keskustelua herättäviä teemoja ja tärkeitä sanoja isolle paperille ylös, luoden laajaa ajatuskarttaa liittyen opetussuunnitelmaan. Muiden ryhmien kanssa, joilla ei valmista kysymystä pajaan ollut, esittelimme jo läpikäytyt kysymykset ja lähdimme keskustelun kanssa siihen suuntaan, mihin lapset sitä veivät. Ajatuskartan sisältö myös karttui uusien ideoiden myötä!

Opetus ja opetussuunnitelma -pajan keskustelu ja ilmapiiri oli koko päivän ajan aktiivista, hyvähenkistä sekä aitoa. Lapsia kuunneltiin ja ilmassa oli oikea vaikuttamisen henki. Päivä oli varmasti merkityksellinen jokaiselle salissa istuvalle henkilölle ja sillä saavutettiin paljon hyvää.

2.3 Reksipaja

Kaikkiin muihin lastenparlamentin suuristunnon pajoihin oli saatu sidottua jokin yhteinen teema, kuten esimerkiksi liikenne, teknologia tai liikunta. Reksipajaan oli koottu kysymyksiä, jotka eivät olleet sidoksissa mihinkään jo päätetyistä teemoista. Pajan kysymykset koskivat kouluterveydenhoitajan päivittäistä paikalla oloa, luokkahuoneisiin parempia istuimia ja työpöytiä, luokkien viihtyvyyden parantamiseen ja säilytyslokeroita tai – kaappeja toivottiin jokaiseen luokkaan.

Pajassa oli kaksi asiantuntijaa. Toinen asiantuntijoista oli rehtori Jyväskylästä ja toinen palvelujohtaja. Pajassa kävimme kysymykset läpi yksi kerrallaan ja asiantuntijat vastasivat kysymykseen heti sen kuultuaan. Kun ryhmät kiertelivät pajoista toisiin ja ns. oma ryhmä ei ollut reksipajalla, saivat muiden pajojen ryhmien lapset vapaasti keskustella reksipajassa haluamastaan teemasta. Näin lapset ja aikuiset yhdessä pohtivat ratkaisuja lasten mielestä tärkeistä ongelmista. New, Mardell ja Robinson (2005) viittaavat pedagogiseen riskinottoon rohkaisevasta opetussuunnitelmasta. Sillä he tarkoittavat sellaista pedagogiikkaa, missä lapset ja aikuiset yhdessä tutkivat uusia aiheita ja rohkenevat lähtemään uusiin aluevaltauksiin (Ikonen & Virtanen 2007 191). Suurin osa näistä keskusteluista koski luokkahuoneen viihtyvyyden parantamista ja varsinkin jumppapallot olisivat lasten mielestä hyvä parannus. Lapsia kiinnosti myös terveydenhoitajan paikalla olo ja he lähestyivät tätä ongelmaa kertomalla omia kokemuksia, kuinka terveydenhoitaja ei ole ollut paikalla, kun tätä olisi tarvittu.

Työpajan asiantuntijoista molemmista huomasi, kuinka he ovat tekemisissä arjen työssään lasten kanssa. Keskustelut etenivät lasten johdolla ja kaikella tekemisellä pyrittiin olemaan johdattelematta lapsia mihinkään ”ei omaan” mielipiteeseen. Opettajan ammatissa onkin tärkeää saada esiin lasten omaa näkökulmaa. Ikonen ja Virtanen (2007) kertovat, kuinka lasten näkökulmaa tärkeänä pitävät opettajat tekevät sellaisia pedagogisia arjen käytäntöjä, jotka tukevat lasten osallisuutta sekä auttavat lapsia kertomaan omista kokemuksistaan, ajatuksistaan ja tunteistaan usealla eri tavalla vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa (Ikonen & Virtanen 2007, 168).

Reksipajan keskusteluista lapsille tuntui jäävän tunne, että heitä kuunneltiin. Lopussa lapsilta kysellessä, saivatko he vastauksen kysymyksiinsä, olivat lapset tyytyväisiä saatuun vastaukseen. Monen kysymyksen vastaus ohjasi lapset ensin oppilaskunnan kautta viemään ongelman koulun henkilökunnalle. Lapset saivat myös asiantuntijoilta vinkkejä, mitä pitää ottaa huomioon, kun asiaa viedään eteenpäin. Lapset ottivat ohjeet talteen ja päättivät jatkaa näiden ohjeiden avulla ongelman viemistä eteenpäin.

2.4 Turvallisuus- ja siisteys

Suurlstunnon turvallisuutta ja siisteyttä koskevan pajan kysymykset liittyivät käytännössä kaikki liikenneturvallisuuteen. Työpajalla käyty keskustelu jakautui pääosin kahteen erilliseen teemaan: koulun lähistön liikenneturvallisuuteen sekä pyöräparkkien vähäisyyteen ja huonoon kuntoon. Pajassa oli yhteensä kolme valmisteltua kysymystä, yksi liittyen koulun edustan liikenteeseen ja kaksi pyöräparkkien parantamiseen. Asiantuntijoina pajalla toimivat polkupyöräpoliisi sekä liikenneinsinööri kaupungilta. Myös vaikuttajakummi oli mukana keskusteluissa. Koska valmisteltuja kysymyksiä oli vähän, ehdimme hyvin keskustella ja etsiä vastauksia jokaiseen erilliseen kysymykseen.

Kävimme kysymykset yksitellen läpi. Edustajat olivat valmistelleet kysymyksensä hyvin, ja asiantuntijoiden vastaillessa he täydensivät kysymyksiään oivallisesti. Ilmapiiri pajalla oli rento ja lapset kyselivät vapautuneesti heitä askarruttavia kysymyksiä asiantuntijoilta. Asiantuntijat puolestaan tunsivat kaupungin alueen hyvin ja osasivat antaa neuvoja sekä vastauksia hyvinkin koulukohtaisesti. Keskustelusta myös huomasi hyvin sen, että asiantuntijat olivat jo entuudestaan työskennelleet paljon lasten parissa ja olivat helposti lähestyttäviä aikuisia.

Pajan suurimpana haasteena oli antaa selkeitä ja suoria vastauksia Suurlstunnon edustajille. Keskusteltaessa kevyenliikenteenväylän teettämisestä, hidasteiden rakentamisesta tai nopeusrajoitusten pienentämisestä, eivät asiantuntijat pystyneet lupaamaan selkeitä ratkaisuja tai päätöksiä niiden suhteen. Esimerkiksi kevyenliikenteenväylän tekeminen saattaa olla hyvinkin pitkä prosessi. Ensinnäkin asiasta päättäminen voi viedä paljon aikaa ja toiseksi suunnitteleminen sekä rakennuttaminen on pitkäaikainen prosessi. Asiantuntijamme antoivat kuitenkin hyviä neuvoja siihen, kuinka koulut pystyvät itse vaikuttamaan liikenneturvallisuuteen. Opettajien tehostetumpi valvonta mopoilijoiden suhteen oli yksi esimerkki tästä.

Lisäksi aamuinen saattoliikenne nähtiin yhtenä suurena ongelmana. Vanhemmat saattavat tuoda lapsensa autolla liian lähelle koulua ja tästä aiheutuu monesti vaaratilanteita muiden oppilaiden saapuessa kävellen tai pyöräillen kouluun. Asiantuntijamme neuvoivat selkeämpää linjausta siihen, että koulut ohjeistaisivat oppilaiden vanhempia jättämään lapsensa hieman kauemmaksi koulun pihaa. Näin vaaratilanteita saataisiin vähennettyä. Pyöräparkkien kohdalla lapset saivat neuvoja väliaikaisiin ratkaisuihin, kuten polkupyörien selkeämpään järjestämiseen esimerkiksi luokittain järjestykseen. Myös uusien polkupyöräteelineiden tekemistä koulussa esimerkiksi teknisentyöntunnilla pohdittiin yhdessä. Kokonaisuudessaan lapset saivat hyviä ohjeistuksia sekä vastauksia ongelmakohtiin ja heidän ehdotuksiaan kuunneltiin tarkasti. Tuli myös ilmi, että Jyväskylän kaupungilla oli menossa projek-

ti, jossa kaupungin edustajat tulevat kiertelemään kouluissa ja tarttuvat havaittuihin liikenneturvallisuusongelmiin vielä tehokkaammin tulevaisuudessa.

2.5 Oppilaiden osallisuus ja vaikuttaminen

Oppilaiden valmistelemista kysymyksistä neljä valikoitui lasten osallisuutta ja vaikuttamista painottavaan pajaan Suurlstuntoon. Aiheet olivat vaihtelevia ja haastavia niin lapsille kuin asiantuntijoillekin, mutta samalla tärkeisiin asioihin puuttuvia ja syvällisiä. Asiantuntijoita pajassa oli kolme, Jyväskylän opettamispalveluiden kehittämissyksikön johtaja sekä kaksi osallisuuskasvatuksen koordinaattoria. Vaikeista aiheista huolimatta asiantuntijat paneutuivat lasten kysymyksiin ja antoivat vastauksia ja ratkaisuehdotuksia parhaansa mukaan. Pajassa lapset pääsivät kertomaan omia kokemuksiaan aiheista ja keskustelua syntyikin siitä johtuen eri ryhmillä eri verran aiheen henkilökohtaisuudesta riippuen. Annoimme keskustelun muotoutua lasten näköiseksi, vaikka toisinaan alkuperäinen kysymys ei ollutkaan enää tarkemmassa syynissä. Opettajaopiskelijan rooli pajassa oli huolehtia aikataulusta ja siitä että kaikki lapset saivat halutessaan puheenvuoron. Pajan asiantuntijat olivat tottuneita työskentelyyn lasten kanssa ja päivä soljuikin siksi sujuvasti eteenpäin.

Ensimmäisen ryhmän kanssa kävimme läpi heidän Suurlstuntoon suunnittelemaansa kysymyksiä ja kokosimme samalla ajatuskarttaa seuraaville ryhmille täydennettäväksi ja keskustelun pohjaksi. Alkuperäiset aiheet liittyivät lasten osallisuuden lisäämiseen asuinalueiden suunnittelussa ja erityisesti Pupuhuhdan koulun tontin säilyttäminen lasten nuorten käytössä koulun lakkauttamisen jälkeen oli lasten huulilla, myös kyläkoulujen säilyttämisen puolesta puhuttiin. Kaksi muuta aiheet liittyivät aikuisten käyttöön; joidenkin opettajien asiaton käytös ja kielenkäyttö, jopa kiroilu olivat lasten mielen päällä ja lisäksi päättäjiltä toivottiin vakavampaa suhtautumista LastenParlamentin toimintaan.

Päivän mittaa ja jo ensimmäisen ryhmän kanssa aiheet muotoutuivat hieman ja päättäjiä koskevan kysymyksen korvasi oikeastaan kokonaan keskustelut siitä, etteivät opettajat lasten mielestä välitä siitä, mitä lapset kertovat heille. Kyläkouluja koskeva kysymys jäi myös vähemmälle, sillä kyläkouluista oli vain harvalla LastenParlamentin edustajalla omia kokemuksia. Eniten keskustelua syntyi asuinalueiden ja koulun pihojen suunnitteluun osallistumisesta sekä opettajien välinpitämättömyydestä ja epäasiallisesta käytöksestä. Huonojen kokemusten rinnalle nousivat joka aiheessa myös hyvät kokemukset, joita niitäkin löytyi useita. Koska kaikki aiheet eivät koskeneet kaikkia lapsia, oli keskustelu toisinaan hidasta ja lapsilta täytyi kysellä suhteellisen paljon. Kuitenkin lopuksi ensimmäisen ryhmän pa-

latessa “omaan” pajaansa, juttua olisi vielä alkujännityksestä päästyä riittänyt pidemmäksikin aikaa. Lapset esittelevätkin päivän tuotoksen reippaasti ja itsenäisesti koko Suurlstunnon väelle päivän loppuksi.

Asiantuntijat paitsi lupasivat viedä asioita eteenpäin, mutta myös mieltivät lasten kanssa millä tavoin lapset voisivat viedä asioita itsekin eteenpäin esimerkiksi kouluillaan. Monille lapsille epäkohdista kertominen koulun rehtorille tuntui olevan jopa pelottava asia. Pohdimmekin voisiko koululla koota pienen ryhmän, joka voisi yhdessä viedä asioita rehtorille ja tätä kautta muille opettajille, tällöin oppilaalle ei tulisi tunnetta että on yksin asiansa kanssa. Pajassa korostui se, että kysymyksiin ei löydy suoraa ratkaisua tai toimintamallia. Siksi pohtiva ja keskusteleva ote sopi työpajaan mainiosti; asiantuntijat ja lapset yhdessä pohtivat miten kysymysten kanssa voitaisiin edetä. Myös itse pajan teema: oppilaiden osallisuus ja vaikuttaminen, toteutui hyvin tällaisessa työskentelytavassa.

2.6 Teknologia

Pohdimme teknologiapajassa digitaaliseen opiskeluun liittyviä kysymyksiä ja lasten valmistelemat kysymykset liittyivät pääasiassa tablettien ja älypuhelimien käyttöön koulussa. Aihe on ajankohtainen, sillä uuden opetussuunnitelman myötä tieto- ja viestintäteknikkaa pyritään hyödyntämään koulussa yhä enemmän. Pajassa lasten kysymyksiin vastasi Jyväskylän opetuspalveluiden IT- asiantuntija ja hän oli myös kiinnostunut siitä, miten digitaalisuutta hyödynnetään Jyväskylän eri kouluissa. Aihe oli lapsille mielipiteitä herättävä ja saimmekin kuulla paljon hyviä näkökulmia digitaaliseen opiskeluun liittyen. Lapset jakoivat paljon kokemuksia aiheesta ja lapsilta tulikin paljon hyviä käytännön ratkaisuehdotuksia, mitä he voisivat kouluissaan toteuttaa.

Pajassa käytyjen keskustelujen pohjalta muodostui neljä pääteemaa: tablettien ja älypuhelimien käyttö koulussa ja säännöt laitteiden käyttöön liittyen, millaisia tasa-arvoon liittyviä asioita laitteiden käytössä tulisi huomioida sekä koulujen ja luokkien väliset erot digitaalisen opiskelun toteuttamisessa. Lapsilla oli muutama valmisteltu kysymys, ja keskustelun edetessä esille tuli paljon uusia kysymyksiä aiheeseen liittyen. Kysymykset olivat sellaisia, joihin asiantuntija osasi vastata, mutta hän myös kysyi lapsilta ratkaisuehdotuksia ja lasten vahva osallisuus teki keskustelujen sisällöstä rikkaampia. Lapset uskalsivat kertoa omia mielipiteitään ja niistä huomasi, kuinka vahvasti lapsen oma kokemus oli oman näkemyksen takana. Esimerkiksi puhelimen käyttö koulussa oli vahvasti mielipiteitä jakava aihe lasten keskuudessa. Useissa kouluissa ongelmaksi on tullut puhelimen viihdekäyttö ja siksi puhe-

limen käyttö on joissakin kouluissa kielletty kokonaan. Asiantuntija kertoi, että Jyväskylän kaupunki on antanut yleisen linjauksen, että oppilas saa käyttää puhelinta koulussa, mutta ei koulujen järjestyssääntöjen vastaisesti. Kaupungin linjauksen pohjalta yritimmekin miettiä, että olisiko puhelimesta mahdollista saada työväline opiskelussa sekä miten sen voisi toteuttaa, jotta viihdekäyttö jäisi pois koulupäivän aikana.

Yksi lasten valmistelemista kysymyksistä koski digitaalista opiskelua tablettien avulla ja kysymyksessä tuli esille, että kaikilla ei ole mahdollisuutta digitaaliseen opiskeluun. Kouluilla on jonkin verran tabletteja opetuskäyttöä varten, mutta lasten kanssa käytyjen keskustelujen perusteella koulujen ja jopa koulun sisällä on eroja kuinka usein ja monipuolisesti tabletteja hyödynnetään. Osa lapsista kertoi, että koululla on tabletteja oppilaita varten, mutta niitä käytetään harvoin. Tablettien käyttö oli joissakin kouluissa vähäistä, koska ne ovat usein varattuja ja niitä ei ole riittävästi oppilas määrään nähden. Myös tablettien käyttöön liittyi pelien pelaamista oppitunneilla ja tämä on ollut syynä, minkä takia tabletteja ei ole jatkuvasti opetuskäytössä. Jos puhelimien ja muiden teknisten laitteiden käyttö olisi jatkuvaa kouluarjessa, todennäköisesti niitä opittaisiin käyttämään oikein sekä oppilaat voisivat ymmärtää opetuskäytön ja viihdekäytön erot tablettien suhteen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan on tärkeää huolehtia siitä, että jokaisella on mahdollisuus kehittää omaa tieto- ja viestintäteknologista osaamista. Jyväskylän kaupunki on ottanut tämän huomioon ja kaupungin olisi tarkoitus hankintasuunnitelman mukaan kustantaa kolmas- ja seitsemäsluokkalaisille omat laitteet. Tällä hankintasuunnitelmalla testataan kuinka esimerkiksi oman tabletin käyttö opiskelussa toimisi ja olisiko mahdollista laajentaa laitteiden käyttö jokaista kaupungin koulua koskevaksi. Pelkästään tablettien hankkiminen ei riitä takaamaan monipuolista opiskelua tablettien avulla. Opettajien tehtävänä on taata, että tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään opetuksessa suunnitelmallisesti eri oppiaineissa. Sen lisäksi opettajan tulisi ohjata oppilaita ymmärtämään käyttö- ja toimintaperiaatteita tieto- ja viestintäteknologian suhteen, opastaa turvalliseen ja vastuulliseen tieto- ja viestintäteknologian käyttöön sekä mahdollistaa, että oppilaat saisivat kokemusta tiedonhallinnasta ja tieto- ja viestintäteknologisesta vuorovaikutuksesta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 23)

2.7 Kouluruokapaja

Kouluruoka on merkittävä kouluarkeen liittyvä asia, joka koskee oppilaita joka päivä. On siis tärkeää, että siihen puututaan ja lasten ääntä kuunnellaan tässäkin asiassa. Tavoittee-

nahan on edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä sekä tukea opiskelukykyä ja ruokaosaamista. (OPS 2016.) Lasten parlamentti pyrkii vaikuttamaan omalta osaltaan myös kouluruokaan. Sitä varten on perustettu ruokatyöryhmä, joka käy konkreettisesti läpi koulun ruokalista ja kouluruokaan liittyviä ongelma-kohtia ja parannusehdotuksia. Halusimme kuitenkin tämän lisäksi ottaa kouluruokaa koskevat asiat myös yhdeksi työpajaksi suuritunnossa. Kysymyksiin vastaamaan oli kutsuttu Kylän kattauksen päiväkotijäseniä ja kouluruokailun palvelupäällikkö. Hän halusi rajata hieman keskustelun puheenaiheita ja keskittyä ajankäyttöön, ruokailuympäristöön sekä palautteeseen liittyviin asioihin. Ehdin ennen työskentelyn aloittamista keskustelemaan hänen kanssaan asioista, joista olimme puhuneet aiemmillä tapaamisilla lasten kanssa. Lapset kertoivat muun muassa toive- ja inhokkiruokistaan, ruoan poisheittämisestä sekä palautteen antamisesta.

Muihin työpajoihin verrattuna ruoka-asiaa koskeva oli erilainen, sillä muihin teemoihin liittyen lapset olivat valmistelleet etukäteen kysymyksiä asiantuntijoille ja päättäjille. Tässä pajassa tarkoituksena oli, että ryhmä kerrallaan lapset saivat esittää kysymyksiä asiantuntijoille heitä askarruttavista, sekä asiantuntijan rajaamista teemoista. He esittivät laajasti kysymyksiä muun muassa jonottamiseen, ruokalan viihtyvyyteen sekä ruokailuaikoihin liittyviin asioihin myös parannusehdotuksia antaen. Eniten keskustelua synnyttivät juurikin ruokailuajat sekä palautteen antaminen. Monissa kouluissa ei ollut palautelaatikkoa tai muuta kirjallista mahdollisuutta kertoa tai kysyä kouluruokaan liittyvistä asioista. Henkilökohtaisesti palautetta he pitivät liian jännittävänä kertoa suoraan keittäjille tai muille ruokailusta vastaaville. Myös ruokailuajoista oltiin ristiriitaisia: toisaalta ruokailu on liian myöhään puolen päivän aikoihin, toisaalta taas liian aikaisin koulupäivän alkamisaikaan suhteutettuna. Lapset ehdottivat, että sitä voisi jaksottaa siten, että toiset luokat syövät joinain päivinä aiemmin, ja taas toisinpäin. Toisaalta he ajattelivat myös ensimmäisellä tai toisella luokalla olevia ja ajattelivat, että on hyvä, jos he saavat syödä ensin. Keskustelu ei kuitenkaan keskittynyt pelkästään kritiikkiin ja parannusta vaativiin asioihin, vaan myös niihin, mitkä toimivat omassa koulussa, kuten palautelaatikoiden käyttö.

Lapset otettiin mainiosti huomioon, sillä he pääsivät kertomaan mielipiteitään ja kokemuksiaan suoraan asiantuntijalle. Keskustelua syntyi monipuolisesti lähes jokaisen lapsen osallistuttua siihen. Kokosimme ajatuksia ja kouluruokateemaan liittyviä plussia ja miinuksia paperille, jonka kävimme aina lävitse uuden ryhmän tullessa pajaan. Monet askarruttavista asioista olivat sellaisia, joilla jokaisella koululla on mahdollisuus itse vaikuttaa, kuten palautemahdollisuuden järjestäminen tai ruokailun aikataulujen suunnittelu. Tietysti asiantuntija lupasi omalta osaltaan viedä asioita ja myös viestiä keittäjille eteenpäin. Kun olimme käyneet keskustelut läpi jokaisen ryhmän kanssa, asiantuntija esitteli keskustelumme

pääpiirteittäin muulle joukolle ja tämän jälkeen kaikilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä.

Uudessa opetussuunnitelmassa on mainittu se, että oppilaita kannustetaan osallistumaan kouluruokailun ja etenkin ruokailuhetkien suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Sen mukaan tärkeää on myös yhteistyö kodin ja koulun välillä, jotta pystytään tukemaan oppilaiden kehittymistä ja arvioida ruokailun tavoitteita ja järjestämistä. Oli mukavaa huomata, että keskusteluiden myötä lapset ymmärsivät, etteivät he ole mietteidensä kanssa yksin sekä ennen kaikkea sen, että asioihin voi ja pitää pystyä vaikuttamaan.

LÄHTEET

Ikonen, O. & Virtanen, P. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun 2007

New, R.S., Mardell, B. & Robinson, D. 2005. Early childhood education as risky business: going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practise*, 7 (2)

Perusopetuksen Opetussuunnitelma 2014. <http://www.oph.fi/ops2016>

OPETUKSEN JA OPPIMISEN VALLANKUMOUS – KEURUUSTA ITSENÄINEN VALTIO

ANNA KINNUNEN, VILMA KIVIMÄKI, LINDA LEPPÄNEN,
HENRI MATHLIN, EMMA PITKÄNEN, HEIKKI PYYKKÖNEN,
JENNI RISTKARI, MAIJA SAHA, MATLEENA VUORI, SIIRI ÖNKKI

I. JOHDANTO

Jyväskylän yliopiston aineenopettajaopiskelijat toteuttivat huhtikuussa 2016 Keuruun yhteiskoululla ja lukiolla vallankumoukselliset koulupäivät teemalla ”Keuruusta itsenäinen valtio”. Suunnittelutyö alkoi syksyllä 2015 ja teemapäivien lopullinen sisältö muotoutui maaliskuussa 2016, jolloin itse projektinkin lopulta pidettiin. Suunnittelutyö lähti käyntiin lähes tyhjältä pohjalta ilman minkäänlaisia raameja tai valmiita toimintamalleja. Alun jäsentymättömästä kaaoksesta alkoi hiljalleen muotoutua jonkinlainen visio, jota lähdettiin työstämään yhteistyössä opiskelijoiden, ohjaavan opettajan sekä Keuruun yhteiskoulun ja lukion rehtorin kanssa. Koulun oppilailta kerättiin etukäteen asioita ja teemoja, joita he toivoisivat oppivansa ja pääsevänsä tekemään lisää. Näitä oppilaiden toiveita pyrittiin toteuttamaan ja muodostamaan kokonaisuus, joka toteuttaisi myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) määritellyt sisällöt ja tavoitteet historian, yhteiskuntaopin ja katsomusaineiden osalta.

Päivän teema muotoutui pala palalta kevään kuluessa ja kattoteemoiksi nousivat elämäntaidot ja toimiminen yhteiskunnassa. Päätimme laittaa mukaan ripauksen leikillisyyttä ja fiktiota kuvitteellisen Keuruun valtion ja uuden kuninkaan kruunajaisten muodossa. Tämä herättikin oppilaissa hyvää ja asiallista pohdiskelua yhteiskunnallisista asioista. Monet pohtivat esimerkiksi sitä, miksi Keuruulle tulee kuningas ja miksi miespuolinen johtaja? Teemapäivien tarkoituksena olikin herättää oppilaat pohtimaan asioita aktiivisesti, toimimaan ryhmässä ja keräämään hyödyllisiä ohjeita elämää varten.

Käytännön järjestelyjä helpottaakseen opiskelijat jakautuivat pienempiin ryhmiin suunnittelemaan omia rastejaan osaksi päivän kulkua. Opiskelijat pääsivät toteuttamaan tehtäviä ja harjoituksia omien vahvuksiensa ja mielenkiintonsa mukaan. Näin rasteista saatiin myös oppilaita innostavia. Koulun oppilaat oli jaettu kahteen isoon ryhmään. Kahden päivän mittaisessa projektissa toinen puoli koulusta kiersi ”Keuruusta itsenäinen valtio”-osuuden rasteja ja toinen puoli teki samaan aikaan järjestettyä luokanopettajaopiskelijoiden ”escape room” -tyyppistä tehtäväkokonaisuutta. Toisena päivänä osat vaihtuivat. Rehtorilla oli jo ennen koko projektin alkamista suuria visioita vallankumouksesta koulussa ja projektista suunniteltiinkin oppiaine- ja luokka-asterajoja sekä yleisiä koulun käytäntöjä rikkova kokonaisuus.

2. TAVOITTEET

Vallankumouksellista opettajuutta tavoiteltiin projektilla, jossa oppilaita altistettiin itseohjautuvaan sopimustiedon tutkimiseen. “Sopimustiedolla tarkoitetaan ihmisten merkitykselliseksi tekemää ja kulttuurissa välittyvää tietoa” (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 151). Ryhmäkohtaiseen huonetauluun kerättiin jokaiselta rastilta elämänohjeita tai ajatuksia, joita itsenäisessä Keuruun valtiossa kansalaisena tarvittaisiin. Pyrkimyksenä oli tiedon “siirtämisen” sijaan saada oppilaat oivaltamaan itse yhteiskunnassamme esiintyvien ihmisten välisten sopimusten luonnetta, ja tätä kautta antaa heille kokemus siitä, että yksilöillä (kansalaisilla) on mahdollisuus ja valta vaikuttaa.

Suomen lukiopedagogiikkaa arvioinut työryhmä esittää lukion yleissivistyksen erääksi keskeiseksi päämääräksi nuorten aktivoimista osallistumaan kansalaisyhteiskunnan toimintaan sen täysvaltaisina kansalaisina. Lukioissa pitäisi kehittää uusia keinoja yhteisöllisyyden vahvistamiseksi ja sosiaalisen vuorovaikutuksen monipuolistamiseksi toiminnan kaikilla tasoilla. (Väljärvi ym. 2009, 117.) Projektia varten muodostetut sekaryhmät olivat omiaan haastamaan nuorten vuorovaikutustaitoja, havainnollistamalla samalla, miten toimivassa yhteiskunnassa ihmisten täytyy kyetä tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja kyetä yhdessä ratkaisemaan arkielämän ongelmia. Samanmielisyyden ja erimielisyyden tunnistaminen ja käsittely ovat sopimustiedon keskeisiä elementtejä. (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 151).

Läpi projektin pyrimme siihen, että emme tarjoaisi opiskelijoille valmiita vastauksia tiedostaen kuitenkin inhimillisen tavan keskustella niin, että omista lähtökohdistamme käsin ohjasimme heitä tiettyihin päätelmiin. Tämänkaltainen vaikuttava koulutus voidaankin kokea “vaaralliseksi”, sillä tapahtuvan muutoksen suuntaa on ennalta mahdotonta tietää taikka täydellisesti ulkoapäin ohjata (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 63). Oli myös huomioitava se, että me opiskelijat emme olleet kovin kokeneita ohjaamaan joukkoa nuoria ihmisiä, emmekä itsekään aina olleet tiedostavia kaikessa toiminnassamme. Koimme kuitenkin, että kommunikaatiossa merkityksellisyyttä lisäsi myös inhimillisyys ja molemminpuolisen vajavaisuuden tuominen osaksi kanssakäymistä niin opiskelijoiden ja oppilaiden kuin luokkarajat ylittävän oppilasryhmän oppilaiden kesken.

Projektimme perustana oli toteuttaa vuonna 2016 voimaan tulevan opetussuunnitelman perusteissa asetettuja tavoitteita oppilaan laaja-alaisesta oppimisesta, keskittyen erityisesti vuorovaikutukseen, ilmaisuun, osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Perusopetuksessa on tarkoitus luoda edellytykset oppilaan kiinnostukselle yhteiskunnan asioita kohtaan

ja auttaa heitä hahmottamaan sääntöjen ja sopimusten sekä luottamuksen merkityksen. Oppilaita myös ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Opiskelijoiden suunnittelemat rastit rakentuivat näiden teemojen ympärille, pyrkien irrottamaan oppilaat tavallisesta kouluarjesta ja antamaan heille mahdollisuuden kehittää vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojaan uusissa, hämmentävissä tilanteissa, joihin ei ole olemassa valmista kanssakäymisen käsikirjoitusta.

3. RASTITYÖSKENTELY

Oppilaiden päivä rakentui rastityöskentelylle, jossa pyrittiin erilaisin toiminnallisin keinoin saavuttamaan päivälle asetettuja tavoitteita. Keuruun opetuskokeilumme suunnittelussa ja toteutuksessa oli mukana niin aineenopettaja-, erityisopettaja, ja luokanopettajaopettaja-opiskelijoita yliopiston eri kursseilta. Yhteensä rasteja oli 17 kappaletta. Yhdellä rastilla rastinvetäjiä oli yhdestä kolmeen henkeä ja rastilta toiselle kuljettiin noin kymmenen hengen sekaryhmissä. Yläkoulun ja lukion oppilaat oli jaettu etukäteen sekaryhmiin, joissa oli kaikkien vuosiluokkien oppilaita.

Rastien suunnittelussa pyrimme monipuolisuuteen. Päivän teemaan sitoutuen rasteilla pyrittiin tarkastelemaan tai havainnoimaan sopimustietoa ja vuorovaikutuksellista toimintaa monista erilaisista näkökulmista. Sisällölliset tavoitteet sidottiin kokoavaan teemaan, Keuruun valtion arvojen ja sääntöjen kokoamiseen. Rasteilta opiskelijoille tärkeimpänä mieleen jääneet opit kirjattiin ryhmän omaan huoneentauluun. Rastien nimillä pyrittiin herättämään mielenkiintoa ja houkuttelemaan opiskelijoita tarttumaan juuri jonkun tietyn rastin antiin.

Rastityöskentely näyttäytyi meille hyvin toimivana ratkaisuna. Onnistuakseen suuren opiskelijamäärän hallinta ja aikatauluttaminen vaatii kuitenkin hyvää suunnittelua. Oppilaiden päivän kulku oli päätetty etukäteen, kuitenkin jättäen tilaa valinnaisuudelle ja väljyydelle. Rastien kierron suunnittelussa hyödynnettiin opiskelijoista löytyvää aikatauluttamisen, organisoimisen sekä tilastotieteellisten sovellusten käyttämisen taitoa. Tässä artikkelissa esittelemme meidän vastuulla olleita rasteja.

3.1 Sydänpiiri

Sydänpiiri on arkisesta vuorovaikutuksesta poikkeava tapa kommunikoida toisten kanssa. Ihminen pitäytyy vuorovaikutuksessaan usein ajattelunsa tasolla, eikä niinkään siirry sydämen tasolle jakamaan kokemuksia puhtaasti tunneperäisesti. Sydänpiirin tavoitteena on kutsua ihmisiä vuorovaikutukseen, jossa voi tuntea olevansa vapaa ilmaisuansa rajoittavista ja ohjaavista “onks tää okei” -kommenteista. Tunteista puhuminen voi olla pelottavaa kenelle tahansa, mutta erityisen vierasta se taitaa olla murrosikäisille nuorille. Koti tai koulu eivät välttämättä onnistu tukemaan itseään etsiviä nuoria heidän kasvussaan ihmisyyteen, jonka perusarvoina ovat hyväksyntä ja avoin itseilmaisu.

Sydänpiirissä kaikki osallistujat istuivat piirissä samanarvoisina toistensa rinnalla. Ympyrän muoto voidaan nähdä jatkuvuuden ja yhdenvertaisuuden symbolina. Piirin vetäjä laittoi puheenvuoroa määrittävän esineen (esim. tällä kerralla se oli Maatuska) kiertämään piirissä siten, että se saapui jokaiselle osallistujalle vuorollaan. Puheenvuoron pituus rajattiin noin minuuttiin, ja äänimerkki kertoi, kun oli aika siirtää Maatuska seuraavalle. Sydänpiiri sai aikaan hämmennyksen. Siitä muodostui tila, jossa oppilaita kehoitettiin tulemaan tietoisiksi omista tunteistaan ja tunnereaktioita aiheuttavista tekijöistä, sekä jakamaan toisille omia kokemuksiaan. Seurauksena oli pitkä hiljaisuus, mutta esille nousi myös paljon rohkeita ja herkkiä ihmisiä, jotka uskalsivat näyttää haavoittuvuutensa myös muille. Kahden päivän havaintojen pohjalta voidaan sanoa, että arkitilanteissa vilkkaimmat ja äänekkäimmät olivat Sydänpiirissä vaitonaisimpia. Tavoitteena oli luoda tilaa ihmisenä olemisen herkille puolille, eikä se ole helppoa, jos ympäristö ei tavallisesti tue sitä aspektia.

Kouluun tarvitaan arvokeskustelua, jotta oppilaat kykenevät rakentamaan omaa arvoperustansa. Mitä on elämä ilman toimintaamme ohjaavia arvoja? Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan “perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan”. Miten se näkyy kouluarjessa? Meille oli tärkeää luoda oppilaille tila tulla kuuluksi. Liian usein opettaja vetää tottumuksesta vanhan ohjelmansa, jota oppilaiden odotetaan noudattavan heitä kuulematta. Oppilaat tuntuvat ajautuvan automaattiohjaukselle, eivätkä he enää osaa ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, ajatuksistaan tai teoistaan. Jos koulun tehtävä sivistyslaitoksena on kasvattaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta kehittämisestään ja hyvinvoinnistaan (POPS, 2014), on oppilaille tarjottava tila tämänkaltaisten asioiden pohtimiselle.

3.2 Askel eteenpäin

Askel eteenpäin -rastin tarkoituksena oli kasvattaa oppilaiden käsitystä tasa-arvosta ja samanarvoisuudesta sekä opettaa heitä tarkastelemaan maailmaa asettumalla itse jonkun toisen asemaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yksi perusopetuksen tehtävistä on juuri edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta ja se, että oppilaat oppisivat näkemään asioita myös toisten näkökulmista ja olosuhteista käsin (POPS 2014, 16-18). Perusopetuksen arvoperusta perustuu juuri sille käsitykselle, että jokainen on arvokas ja ainutlaatuinen omana itsenään. Perusopetuksen tulisi ohjata kunnioittamaan ja puolustamaan ihmisoikeuksia sekä ehkäistä eriarvoistumista. (POPS 2014, 15-18.) Juuri näitä asioita pyrimme tuomaan esiin harjoituksessamme.

Harjoituksen alussa jaoin kaikille ryhmän jäsenille roolikortit. Roolit olivat erilaisia: esimerkiksi koditon keski-ikäinen, korkeasti koulutettu ja vakituudessa työsuhteessa oleva, juuri maahan muuttanut pakolainen, joka ei osaa uuden maan kieltä, seksuaalivähemmistöön kuuluva nuori, liikuntarajoitteinen nuori ja niin edelleen. Rooleja tuli pohtia esimerkiksi seuraavien kysymysten kautta: miten vietät päiväsi, millainen perheesi on, kuinka paljon sinulla on käytettävissä rahaa kuukaudessa... Pohdinnan jälkeen kaikki ryhmän jäsenet asetettiin riviin luokan toiseen päättyyn. Esitimme sarjan erilaisia väittämiä, kuten “olet suhteellisen tyytyväinen elämääsi”, “voit tehdä elämässäsi sitä, mitä haluat”, “sinua ei ole koskaan syrjitty taustasi takia”, “tulevaisuutesi näyttää valoisalta” ja niin edelleen. Aina kun oppilas pystyi mielestään roolihahmonaan vastaamaan väittämään KYLLÄ, hän astui askeleen eteenpäin. Jos oppilas roolihahmossaan koki, että roolihahmon tulisi vastata EI tai oli vastauksestaan epävarma, tuli hänen jäädä paikalleen. Väittämien loppuessa ryhmäläiset olivat päätyneet eri kohtiin luokkaa: osa oli saavuttanut luokan toisen päädyn, kun taas jotkut olivat voineet koko harjoituksen aikana ottaa vain muutaman askeleen eteenpäin ja olivat jääneet toisia huomattavasti enemmän jälkeen.

Harjoituksen lopussa kaikki jäivät paikalleen seisomaan ja paljastivat omat roolinsa muille ryhmäläisille. Keskustelimme vielä lopuksi siitä, miltä oma paikka tuntui suhteessa muihin, miltä askeleen ottaminen eteenpäin tuntui ja miltä toisaalta tuntui jäädä paikalleen, miltä tuntui huomata muiden jäävän jälkeen tai miltä tuntui huomata toisten etenevän, kun itse joutui jäämään paikalleen ja mistä nämä suuret erot mahdollisesti saattoivat johtua. Oppilaat saivat myös harjoituksen lopuksi pohtia, mitä Keuruu valtiona voisi tehdä epätaasa-arvoisuuden vähentämiseksi ja mikä heistä oli tämän harjoituksen tarkoitus. Oppilailta nousi esiin esimerkiksi tasa-arvon saavuttaminen, toisten huomioiminen ja kunnioittaminen sekä erilaisuuden hyväksyminen ja kunnioittaminen, ennakkoluulojen vähentäminen

sekä toisen kohtaaminen ja hyväksyminen sellaisena, kuin hän on. Harjoitus onnistui mielestämme hyvin, ja oppilaat osasivat nostaa hyviä huomioita esiin harjoituksesta.

3.3 Arjen arkkitehdit

Rastin tavoitteena oli havainnollistaa oppilaille kanssakäymisen haasteita vuorovaikutustilanteessa, jossa jokainen ihminen tuo mukanaan kasvatuksen ja elämänpiirin kautta omakuttuja tapoja ja arvostuksia (Nikkola ym. 2013, 151). Rastin aktiviteetit oli suunniteltu Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisen oppimisen tavoitteita silmällä pitäen. Rastilla toteutetun ajatuskarttatehtävän ja arkkitehtiharjoituksen avulla havainnollistettiin ja harjoitettiin arvostavan vuorovaikutuksen taitoja. Lisäksi jälkimmäinen peli korosti myös kekseliäisyyttä ja luovuutta. Erityisesti luokka-asteterajoja rikkovat oppilasryhmät vaikuttivat siihen, että oli tärkeää taata turvallinen ja avoin keskusteluympäristö, sillä kaikki oppilaat eivät entuudestaan tunteneet toisiaan. Työtapojen valinnassa on tavoitteiden kannalta huomionarvoista se, että oppilas kokee tulevaisuutensa kuulluksi ja arvostetuksi (POPS, 2014). Ryhmän vetäjinä roolimme turvallisen ja avoimen oppimisympäristön luojina oli merkittävä.

Ajatuskarttatehtävässä jokainen oppilas kirjoitti paperin keskelle sanan, joka oli valmiiksi annettu. Sen jälkeen sanasta tuli vetää kahdeksan viivaa ja niiden jokaisen perään sana, joka tulee mieleen annetusta sanasta. Tämän jälkeen oppilaiden tuli miettiä jokaisen sanan kohdalla, kuinka monelta muulta ryhmän jäseneltä se mahdollisesti löytyisi ja kirjoittaa arvionsa numerona sanan perään. Ryhmän tuli yhdessä keskustellen selvittää, mikä sanoista olisi kaikilla yhteinen. Kävi kuitenkin ilmi, ettei yhdelläkään ryhmällä löytynyt yhtä ja samaa yhteistä sanaa. Tarkoitus oli havainnollistaa, miten jokaisen ihmisen ajatusmaailma on yksilöllinen. Niinkin yksinkertaisista ja tutuista sanoista kuin *raha*, *valtio*, *ihminen* ja *maa* tuli hyvin persoonallisia ja toisistaan poikkeavia ajatuskarttoja. Keskustelun ja yhteistyön pohjalla vaikuttaa ihmisen maailmankuva ja henkilökohtainen käsitys asioista. Toimiakseen keskustelu vaatii sen, että osaa ottaa huomioon erilaiset käsitykset ja tapahtumat niiden taustalla sekä suhteuttaa omaa ajatteluaan muihin ajattelutapoihin.

Arkkitehtiharjoituksen tavoitteena oli havainnollistaa vuorovaikutus ja kommunikointitaitoja. Oppilaat jaettiin viiden hengen ryhmiin, joissa he saivat valita ryhmästään rakennusmestarin ja insinöörin. Kolme jäljelle jäävää oppilasta toimivat rakennusmateriaalina. Insinööri näki sermin takana kuvan ihmispatsaasta, joka hänen tuli kuvailla rakennusmestarelle ilman, että sai käyttää kehon kieltä. Rakennusmestari liikkui sermin toiselle puolelle

muovaamaan rakennusmateriaalistaan kuvailun mukaista patsasta, mutta ei saanut puhua. Insinööri näki valmiin tuotoksen vasta lopussa. Tavoitteena oli havainnollistaa vuorovaikutuksen merkitystä ja kommunikoinnin tärkeyttä sekä sitä, mitä tapahtuu jos kommunikointiossa on puutteita. Jokaisella ryhmän jäsenellä oli tehtävän aikana tärkeä rooli ja jokaisen osallistumisella oli tehtävän kannalta merkitystä.

Rastin tavoitteet liittyivät vahvasti katsomusaineiden ja yhteiskuntaopin aihepiiriin. Tarkoituksena oli kehittää opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta oppilaiden valmiuksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi (POPS, 2014). Yhteisten keskustelujen kautta pyrimme herättämään oppilaisissa ajatuksia liittyen käsiteltyihin teemoihin.

3.4 Patsastelua ja empatiaa

Patsastelua ja empatiaa –rasti pohjautui Perusopetuksen opetussuunnitelman käsitykseen opetuksen arvoperustasta. Sen mukaan oppilaan on tärkeää saada kokemusta siitä, että häntä kuunnellaan ja että hänen hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeänä opetussuunnitelma pitää kokemusta osallisuudesta yhteisön toimintaan. (POPS 2014, 15.) Rastilla pyrimme saamaan oppilaat ajattelemaan suhdettaan toisiin ihmisiin ja yhteiskuntaan kahdella draamakasvatuksellisella harjoituksella.

Empatiaosuudessa ryhmän jäsenten tehtävänä oli lukea ”Juhanin” ajatuksia. ”Juhani” oli aamulla kuullut, että Keuruusta tulee itsenäinen valtio, ja oppilaiden tehtävänä oli asettua hänen rooliinsa. Ryhmäläisen tuli miettiä, mitä hän asiasta ajattelee tai miten itsenäistyminen vaikuttaa hänen elämäänsä. Jokainen tuli vuorollaan ryhmän edessä olevan, miestä esittävän valokuvan luo ja koskettaessaan tätä ”Juhania” oppilas kertoi tämän kuulumiensa hänen ajatusäänellään.

Tehtävän tarkoituksena oli pysäyttää oppilaat ajattelemaan elämää jonkun toisen kannalta. Nuorilla on niin paljon omiakin ongelmia, että voi olla hyvä saada miettiä edes hetken ”toisen ihmisen aivoilla”. Toivon mukaan harjoitus rohkaisee heitä toimimaan arkitilanteissakin enemmän muita ajatellen. Voi olla vaikeaa irrottautua omasta, esimerkiksi yhdeksäsluokkalaisen, roolistaan lähes tuntemattomien ihmisten edessä, mutta suurimmalle osalle ryhmäläisistä tehtävään heittäytyminen vaikutti luontevalta ja lopulta lähes kaikki uskaltautuivat asettumaan ”Juhanin” rooliin. Toivon mukaan kaikki tunsivat tullessaan kuulluksi, edes ”Juhanina”.

Patsasteluosiossa oppilaat muodostivat kolmen hengen pienryhmissä patsaita arkipäiväisistä tilanteista ohjaajan antamien ohjeiden mukaan. Tilanteet koskivat esimerkik-

si tapahtumia, joissa joku ilahtuu, tulee surulliseksi tai joutuu uhkaavaan vaaratilanteeseen. Edellisen tehtävän teemojakin sivuttiin, kun yleisön piti liittyä mukaan patsaseen ehkäisemään uhkaavan vaaran toteutuminen. Kaikille kehollinen ilmaisutapa ei ollut kovin tuttua, mutta kaikki näyttivät pääsevän mukaan toisten rohkaisemina. Oli hienoa nähdä, miten toisilleen melko tuntemattomat nuoret heittäytyivät mukaan ja toimivat hienosti yhdessä. Harjoituksen tarkoituksena oli saada kaikille kokemus osallisuudesta, ja se näytti toteutuvan.

4. POHDINTA

Työryhmän yleisvaikutelma projektista oli onnistunut. Rastien aikataulutus ja ryhmien logistiikka toimivat yllättävän hyvin, ja erilaiset rastit muodostuivat kokonaisuudeksi. Rastit olivat vaikeustasoltaan ja teemoiltaan erilaisia, ja huomasimme, että erityisesti toiminnalliset rastit toimivat sekaryhmillä hyvin. Aktiivisen toiminnan kautta tuntemattomien oppilaiden kanssa oli helpompaa toimia ja saada luotua jotakin yhteistä. Osa tehtävistä painottui oman ajattelun haastamiseen ja keskusteluun, mutta kaikilla rasteilla todella vaadittiin vuorovaikutustaitoja ja uskallusta heittäytyä. Olikin hienoa huomata, kuinka suurella osalla sekaryhmistä yhteistyö ja ryhmähenki muuttuivat päivän aikana positiivisesti. Kuitenkin niin eri ikäisistä koostuvat ryhmät olivat suuri haaste, ja se näkyi myös oppilaiden palautteessa.

Keuruusta itsenäinen valtio –teemapäivää koskevaan palautteeseen vastasi yhteensä 88 teemapäivään osallistunutta oppilasta, joista 7. luokkalaisia oli 28,2%, 8. luokkalaisia 23,5%, 9. luokkalaisia 30,6% ja lukion 2. vuosikurssilaisia 17,6%. Lukion 1. vuosikurssilaisista kukaan ei antanut palautetta. 65,9% ilmaisi päivän olleen hyvä kokemus, kun taas 11,8% sanoi sen olleen kokemuksena huono. Palautteesta selviää, mitkä osiot tuntuivat toimivan erityisen hyvin teemapäivässä ja missä olisi vielä kehitettävää. Suuri osa vastaajista nautti luokkarajoja rikkovista ryhmistä ja niissä toimimisesta. Toisaalta nämä sekaryhmät saivat myös kritiikkiä osakseen. Kritiikki koski erityisesti rastien vaikeustasoja sekä toteutustapoja. Moni lukiolainen kertoi kokeneensa tylsistymistä ja turhautumista, sillä he kokivat rastien olleen enemmän yläkoululaisille, kuin heille suunnattuja.



LÄHTEET

- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähä, P. (2013). *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa* Tampere:Vastapaino.
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> (haettu 28.4.2016)
- Rautiainen, M. & Saukkonen, S. (2013). Sopimustiedon opiskelu integraatiokoulutuksessa. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa* (s. 195—211). Tampere:Vastapaino.
- Väljärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2009). *Lukiopedagogiikka*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.



LUOVUUS RAJANA HISTORIAN OPPIMISESSA JA OPETTAMISESSA

EERIKA HAUTANEN, HANNE HEIMONEN, MILJA IKONEN,
TYTTI JAAKKOLA, IIDA KILJUNEN, ANNA KIRVESMÄKI,
LAURA KORHONEN, KATRI KUMPULAINEN, SARA KYLMÄLÄ,
VILMA LEHTI, SANNA MÄNTYSAARI, KIIRA NATUNEN,
PAULIINA NIKKILÄ, JOONAS PUROJÄRVI, VIIVI SEPPÄNEN,
ELISA SORONEN, HEINI REIJONEN, JONNA SOKKA,
KAISA TIAINEN, TIINA TIAINEN, ANNIKA UUSITALO,
SANNA VERTANEN, SALLA-MARI VIINIKAINEN

I. JOHDANTO

Bulimiaoppimisen perinne on vahva!

Ahmi tietoa, oksenna paperille ja unohda!

Luentoharha: Kun olen kertonut nämä asiat, ne on opittu!

Onko kurssin jälkeen elämää? Mikä on siirtovaikutus luokkahuoneen ulkopuolelle?

(Kirsti Lonka, Tutkiva oppiminen (http://www.oph.fi/download/113589_kirsti_lonka_250809.pdf))

Historian opetuksessa pölyävät uudet tuulet. Tekstin luku historian kirjoista, tehtävien teko työkirjasta, ulkoa opettelu ja kauden lopuksi koe – menetelmä alkaa pian siirtyä sananmukaisesti historiaan. Meitä tulevia historian opettajia kehoitetaan lähestymään historian opetusta täysin uudesta näkökulmasta. Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan mm., että: Vuosiluokilla 7-9 historian opetuksen tehtävänä on syventää oppilaiden käsitystä historiallisen tiedon luonteesta. Opetus tukee oppilaiden oman identiteetin kehittymistä ja perehdyttää kulttuurien vaikutuksiin yksilöihin ja yhteiskuntiin. Opetuksessa korostetaan vuorovaikutuksellisia ja tutkimuksellisia työtapoja.

Mikä ihmeen historian luonne...? Miten historiaa tulisi opettaa, että sillä olisi jonkinlaista tarttumapintaa oikeaan elämään? Aika, jatkuvuus, muutos, pysyvyys, syy ja seuraus -käsitteiden pitäisi linkittyä sellaiseen muotoon, että ymmärrämme niiden yhteyden ihmiseen. Ihmiset luovat merkityksiä asioille, ja on tärkeä ymmärtää, millä tavalla nämä merkitykset syntyvät. Käsitteellistä oppimista ei synny selittämällä, vaan se jää irtonaiseksi sanahelinäksi, jos tyydymme vanhoilliseen opettajajohtoiseen historian opetukseen. Oppijan oma aktiivisuus tiedon rakentajana tuo hänet lähemmäksi historian luonnetta, minkä löytäminen on uuden historian opetuksen tarkoitus (Löfström & Rautiainen 2013). Hyvilläkin tiedoilla varustettu nuori on aseeton nyky maailmassa ilman kriittisen tiedonhankinnan, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja vieraan ymmärtämisen taitoja (Rautiainen ym. 2012, 27). Tutkivan oppimisen malli tarjoaa vaihtoehdoisen tavan lähestyä historian opettamista perinteisen historian opettamisen sijaan. Oppilaan oman aktiivisuuden, kokeilevan ja tutkivan oppimisen mallin pohjalta lähdimme tekemään omaa historian projektiamme Keuruun yhtenäiskouluun.

Projektimme kantoi työnimeä Escape room. Yhteinen idea oli järjestää oppilaille jotta-kin tavallisuudesta poikkeavaa, kivaa ja vähän seikkailuhenkistä sekä heittäytymistä vaativaa toimintaa kahden koulupäivän ajaksi. Koska suunnitteluryhmämme oli iso, ajatuksia ris-teili ääreen ja laitaan. Monen kokoontumisen jälkeen suunnitelma alkoi saada yhtenäistä muotoa, ja kokonaisuus alkoi hahmottua. Projektin suunnittelu oli tutkivaa oppimista par-haimmillaan. Yritimme hakea opettajilta raameja, ohjeita, tehdäänkö niin vai näin... mutta jouduimme kuitenkin itse ottamaan vastuun suunnittelusta, päivien kulusta, tiedotuksesta, ratkaisuisista ja käytänteistä. Mitä tästä opimme? Yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutukselli-suutta, projektiosaamista, jne... Hakkaraisen ja kumppaneiden (1999) tutkivan oppimisen kehä tuli kierrettyä etu- ja takaperin moneen kertaan.

Päivän alkulämmittelyksi pidimme yläkoulun ja lukion oppilaille ”luennon”, jossa ker-rottiin tutkivasta historian opetuksesta. Ideana oli yrittää luoda aluksi ankea EVVK- fii-lis (hämäykseksi), että ”tämmöstä jargonia tänne on tultu kuuntelemaan, huuh.” Oppi-laiden annettiin ymmärtää, että koko päivä tulee sisältämään luentoja ja lopuksi hiottai-siin oman esitykset ja esiteltäisiin niitä. Mutta tsädäm, kesken luen-non hullu professori syöksyy pai-kalle huutaen megafoniin: may-day, mayday, luento seis, maailma tuhoutuu!” Tästä käynnistyy juo-ni, jossa oppilaiden täytyy suoriu-tua erilaisista tehtävistä saadak-seen leimoja passeihinsa. Vain lei-matuilla passeilla on mahdolis-ta päästä turvaan, väliaikaiseen sijoitukseen Mars-planeetalla. Mutta aikaa ei ole paljoa, ehdim-mekö ajoissa, ennen kuin Keu-ruun kokoinen meteoriitti syök-syy maahan!!!



Oppilaille jaettiin passit, joiden perusteella heidät jaettiin n. 15 hengen sekaryhmiin yläkoulun ja lukion kesken. He lähtivät vastuupettajan johdolla kiertämään huoneisiin, joista jokaisen oli määrä kestää 45 minuuttia. Huoneita oli yhteensä kolme kierrettäväksi päivän aikana ja kaikki sisälsivät erilaista toimintaa. Tarkemmat kuvaukset huoneiden teh-tävistä seuraavaksi.

2. ONGELMANRATKAISUHUONE

2.1. Huoneen tavoitteet

Ensimmäisen huoneen teemaksi valikoitui ongelmanratkaisukyvyyn harjoittaminen, sekä yhteistyötaidot. Koemme, että ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaidot ovat oleellisia historian ja yhteiskuntaopin luonteen ymmärtämisessä ja niiden tutkimisessa. Historia on lähtökohdaisesti ihmisten välille muodostunutta sopimustietoa, ja sen vuoksi kommunikointi sekä ajatusten ja ideoiden jakaminen muiden kanssa on tärkeää myös sen opiskelussa. Huoneemme tavoitteena oli tukea näitä historian opiskelun yhteisöllisiä tavoitteita, yhdessä toimimista, oivaltamista ja ongelmien ratkaisua.

2.2. Huoneen idea

Oppilaiden tuli saada kasaan yhteensä viisi pääsylippua päästäkseen huoneesta ulos. Pääsyliput oli piilotettu erilaisten tehtävien ratkaisujen taakse. Osa tehtävistä johti suoraan pääsylipun luo, ja osa tehtävistä taas seuraavaan tehtävään, josta lopulta päädyttiin pääsylipun luo. Pyrimme kehittämään tehtävistä sellaisia, että osa vaatisi koko ryhmän osallistumista, ja osan voisi suorittaa muutamankin oppilaan voimin. Ajatuksena oli luoda monipuolisia ja useita tehtäviä, jotta jokaiselle osallistujalle riittäisi tekemistä. Osa tehtävistä oli moniosaisia tai vaati erilaisia taitoja, ja sillä tavoin pyrimmekin ottamaan erilaisilla vahvuuksilla varustettuja oppilaita huomioon. Koska pääsylippuja piti löytää tietty määrä tietyn ajan sisällä, kommunikointi oppilaiden välillä oli tärkeää ja heidän oli myös väistämättä tehtävä yhteistyötä ongelmien ratkaisemiseksi ja yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tarkoituksemme olikin, että oppilaat huomaisivat suoriutuvansa tehtävistä huomattavasti helpommin tehdessään yhteistyötä.

2.3. Tehtävien kuvaus

Tehtäviä pystyi suorittamaan yhtä aikaa ja päällekkäin, joten varsinaista järjestystä niiden suorittamiselle ei ollut. Osa tehtävistä oli kuitenkin kytköksissä toisiinsa, joten oppilaiden

tuli tehdä yhteistyötä. Jakauduimme kolmeen yhtäaikaaisesti pidettävään huoneeseen pareittain. Toinen huoneen pitäjistä ohjeisti oppilasryhmän ulkopuolella: *“Hei, tervetuloa huoneeseen. Tarvitsemme aluksi sormenjälkenne, koska haluamme varmistua teidän henkilöllisyydestänne, sillä liikkeellä on ollut väärennettyjä passeja. Tämän jälkeen pääsette ratkaisemaan ongelmia. Tarvitsette 5 pääsylippua, jotta pääsette jatkamaan matkaa. Teillä on 45 minuuttia aikaa päästä ulos huoneesta.”*

Oppilaat astuivat sisään hämääseen huoneeseen ja painoivat sormenjälkensä paperille. Annoimme satunnaisille oppilaille taskulamppuja. Ensimmäisiä ryhmiä seurattessamme, huomasimme, mitä alkuohjeistuksessa tuli korostaa ja tarvittaessamme annoimme myös lisäselvennyksiä ohjeisiin, jotta oppilaat varmasti ymmärsivät huoneen pelisäännöt ja tavoitteet. Seuraavaksi kuvaamme kutakin tehtävää yksitellen.

Tunnustelu-ristikko- tehtävä

Eräs tehtävistä oli tuotu melko selkeäksi ja se houkutteli usein oppilaita heti luokseen. Luokan sivupöydälle oli asetettu jätösäkki ja sen alla oli mysteeri. Tässä oli ohje: *“Tunnustele ja arvaa! Ei allergisille”*. Jätösäkissä oli aukkoja, joista ei nähnyt sisään, mutta joihin sai työnnettyä kätensä. Aukkoja oli neljä ja jokaisesta käsi löysi tiensä pieneen ämpäriin. Ämpäreissä oli numeroidussa järjestyksessä kananmuna, peruna, kaurahiutaleet sekä tomaatti. Jätösäkin vieressä oli neljän sanan ristikko sekä kynä. Oppilaiden oli pääteltävä, että heidän täytyi täyttää nämä tunnustellut asiat sanoina ristikkoon. Keskisanaksi ristikossa muodostui URHO. Tämä toimi vihjeenä, jonka oli tarkoitus johtaa luokan hyllyllä olevien kuvakehysten luokse. Kuvakehyksissä oli Urho Kekkonen sekä Mauno Koiviston kuvat. Yksi pääsylippu löytyi Urhon kuvan takaa, kun avasi kuvakehysten takakannen. Tämä ristikosta muodostunut vihje johti oppilaat usein oikeille jäljille.

Al Capone- tehtävä

Olimme etsineet historian oppikirjasta lyhyen tietoisuuden Al Capone nimisestä henkilöstä. Tietoisuuden toiselle puolelle olimme kirjoittaneet arvoituksen: *“Lisää Arpinaaman ikään se vuosi, jolloin hän joutui kiven sisään. Lisää vielä Vähä-älyisen tappajan tuomioaika ja vähennä Caponen miesten lukumäärä. Lisää vielä Kuuban kriisin vuosiluku.”* Kuuban kriisin vuosiluku oli ainoa, joka ei löytynyt tietoisuudesta. Sen oppilaat joko muistivat tai sit-

ten he olivat jo löytäneet lukkojen takana olevan tabletin. Kun oppilaat ratkaisivat arvoituksen, he saivat selville nelinumeroisen numerokoodin, jolla he saivat auki tietyn lukon. Tämän lukon takaa löytyi yksi pääsylippu. Vaikeuttaaksemme tehtävää olimme leikkaneet tehtävälapun neljään osaan ja piilottaneet osat huoneeseen. Yksi lapun osa löytyi vasta, kun oppilaat olivat ratkaisseet taululla olevan laskun: $74^2 + (-2)^2 - 72^2$ (käytämällä joko lukkojen takaa löytyvää laskinta tai laskeneet sen käsin). Laskun vastaus tuli syöttää kolminumeroiseen lukkoon ja lukon takaa löytyi yksi Al Capone -tehtävän osa. Tämä tehtävä jäi oppilailla lähes poikkeuksetta viimeiseksi ja osoittautui yhdeksi haastavimmista, mutta samalla myös yhdeksi kaikista innostavimmista ongelmista.

Nuottitehtävä

Olimme piilottaneet huoneeseen nuottipaperin, jonka toisella puolella luki ”pyydä apua”. Nuotit löydettyään oppilaiden tuli hoksata pyytää apua huoneen pitäjiltä, joista yksi antoi oppilaille nuotteihin liittyvän tehtävän. Oppilaat saivat lapun, johon oli kirjoitettu historiallisten henkilöiden nimiä niin, että nimistä puuttui osa kirjaimista. Tehtävänantona kerroimme oppilaille: ”Auttakaa minua täydentämään nämä nimet kokonaisten avulla”. Tästä heidän tuli päätellä puuttuvien kirjaimien löytyvän nuoteista ja vihjeessä kuuluvien ”kokonaisten” tarkoittavan kokonuotteja. Kussakin tahdissa oli yhden historiallisen henkilön nimestä puuttuvat kirjaimet. Kun nimien puuttuvat kirjaimet saatiin täydennettyä, oppilaat saivat yhden pääsylipun. Oli hauska huomata, miten joissakin ryhmissä muutamat oppilaat ottivat tehtävän kokonaan vastuulleen ja paneutuivat siihen kunnolla muiden ratkaistessa toisia ongelmia. Tehtävän pystyi suorittamaan joko yksin tai ryhmässä, mutta usein oppilaat suorittivat sen useamman oppilaan voimin harjoittaen samalla yhteistyötaitoja. Tehtävä vaati nuotinlukutaitoa, päättelykykyä sekä vihjeen, nimien ja nuottien yhteyden hoksamista..

Qr-koodit

Qr-koodi-tehtävä oli täysin muista tehtävistä irrallinen tehtävä ja sitä pystyi ratkaisemaan missä vaiheessa tahansa ja yhtäaikaan muiden ongelmien kanssa. Oppilaat kuitenkin usein alkoivat yhdistelemään Qr-koodi-tehtävästä löytyviä asioita muihin tehtäviin, mikä johti heitä näin ollen harhaan oikeilta poluilta ja aiheutti haastavuutta. Tehtävässä olimme piilottaneet tai asettaneet suhteellisen näkyville huoneeseen neljä erilaista Qr-koodi lappua, jotka pys-

tyi lukemaan lukkojen takaa löytyvällä tabletilla. Kaikki koodit johtivat saman pääsylipun sisältävän kirjan luo, mutta kukin koodi lähestyi kirjaa ja sen löytämistä erilaisista näkökulmista. Yksi koodeista paljasti pelkän numeron, joka oli lopulta sivunumero, jolta pääsylippu löytyi. Yksi koodeista näytti kyseessä olevan kirjan nimen suomennettuna. Yksi koodeista kertoi kirjailijan nimen ja yksi taas antoi vinkkiä teemasta, johon kirja liittyi. Kirja oli kirjahyllyssä muiden satunnaisten teosten joukossa ja lopulta kaikki ryhmät löysivätkin oikean teoksen jopa yhden tai sitten useamman koodin lukemisen avulla. Tätä tehtävää ratkomassa oli usein jollain tapaa melkein koko ryhmä mukana, sillä satunnaisten ihmisten löydettyä erilaisia koodeja, oppilaat aloittivat yhteisen pohdinnan ja etsimisen ratkaisun löytämiseksi. Kaikki pystyivät osallistumaan tehtävän ratkaisuun, sillä se ei vaatinut erityisiä taitoja vaan lähinnä tarkkoja silmiä, päättelykykyä, muistamista ja saatujen tietojen yhdistämistä.

Nuorin ja vanhin -tehtävä

Huoneesta löytyi tehtävä, jossa pyydettiin oppilaita ilmoittamaan meille heidän ryhmästään nuorimman, vanhimman, keskimmäisen, viidenneksi nuorimman ja neljänneksi vanhimman oppilaan. Oppilaiden tuli siis selvittää toistensa iät, ja tämä toimi usein helpoiten niin, että he muodostivat ikänsä mukaan jonon, josta näki esimerkiksi vanhimman ryhmän jäsenen. Jotkut ryhmät lähestyivät tehtävää myös niin, että kirjoittivat paperille oppilaiden syntymäpäivät, joiden avulla he saivat tehtävän ratkaistua. Tehtävää ei voinut suorittaa ilman jokaisesta ryhmän jäsentä, joten tehtävä osallisti kaikki hyvin mukaan ja vaati ryhmän keskinäistä kommunikointia. Tämä toimi ryhmäyttävänä tehtävänä, joka kehitti samalla yhteistyötaitoja. Kun tehtävä oli suoritettu onnistuneesti, yksi huoneenpitäjistä alkoi hokemaan vieraskielistä sanaa, joka oppilaiden oli selvitettävä. Heidän tuli etsiä sanakirjasta kyseinen sana, jonka kohdalta löytyi taas uusi tehtävänanto. Kolmen huoneen kesken meillä oli hieman erilaisia variaatioita tästä vieraskielisestä sanasta ja sanakirjan löytämisestä.

Ståhlbergin vaimo(t)

Nuorin ja vanhin- tehtävä johti sanakirjan löytämiseen ja sitä kautta uuteen tehtävään. Sanakirjan välistä, oikean sanan kohdalta, oppilaat löysivät uuden lapun, jossa sanottiin: "Olen Suomen ensimmäinen presidentti ja olen unohtanut vaimoni nimen. Auttakaa minua selvittämään se. Voin vastata vain kyllä tai ei." Oppilaiden lukiessa lappua lähes poikkeuksetta

ääneen, yksi huoneen pitäjistä kaivoi kaapunsa alta Ståhlberg- naamarin ja laittoi sen päähänsä. Halusimme lisätä ongelmanratkaisuun tällä tavalla pienen huumorinvivahteen ja huvitusta siitä seurasikin, kun oppilaiden nostaessa katseensa paperista, heidän takanaan seisoikin yllättäen kivikasvoinen Ståhlberg. Tässä jatkotehtävässä tarkoituksena oli, että ongelman ratkaiseminen vaatisi ihmiskontaktia myös oppilaiden ja huoneen pitäjien välillä sekä se, että oppilaat tarttuisivat tehtävän suorittamiseen kommunikoinnin eivätkä kirjoista tai netistä etsimisen kautta. Ennemmin tai myöhemmin oppilaat tajusivatkin, että naamarikasvoiselle huoneen pitäjälle tosiaan pystyi puhumaan ja tehtävä saatiin ratkaistua. Hieman ryhmän nopeudesta ja kekseliäisyydestä riippuen, naamarikasvoinen Ståhlberg saattoi vaatia oppilaita selvittämään myös toisen vaimonsa nimen, minkä jälkeen he saivat palkkioksi pääsylipun.

2.4. Miten onnistuimme

Oppilaat tuntuivat pitävän tehtävien ratkaisemisesta, ja oli ilo nähdä osan innostuvan saadessaan vastauksen johonkin. Meitä palkitsi huomata suunnittelemiemme tehtävien toimiminen käytännössä, ja ennen kaikkea oppilaiden innostuminen. Yhteistyön toimiminen huoneen ratkaisussa on tärkeää, ja tällaisten sekaryhmien hyvä ryhmäyttäminen edistää tehtävien ratkaisua. Huomasimme, että ryhmissä, jotka olivat toimineet pidempään yhdessä päivän mittaan, yhteistyö sujui rohkeammin. Toisaalta myös seuraavana päivänä ryhmät pelasivat paremmin yhteen, mikä ehkä kertoo siitä, että sekaryhmissä toimiminen tuntui tutummalta ensimmäisen päivän jälkeen. Oppilaiden kanssa keskustellessa, sekä päivän päätteessä tehdyn kyselyn perusteella saimme ilolla todeta, että huoneestamme oli tykätty. Vaikka historian oppiminen sai ehkä huoneestamme vähemmän painoarvoa yhteistyötaitoihin verrattuna, jäi oppilaille varmasti silti kokemus historian luonteen syntymisestä.

3. LUONNONKATASTROFI-HUONE

3.1. Huoneen tavoitteet

Historian oppimisessa tärkeää on keskittyä faktan sijasta historiallisen tiedon luonteeseen, sekä oppia luomaan itse tulkintansa historiallisesta tiedosta. Nyky-yhteiskunnassa oleel-

lista ei ole muistaa kaikkea ulkoa, vaan osata etsiä oleellinen tieto itse. Tätä kautta myös monilukutaito sekä yhteistoiminnallisuus kehittyvät (Rautiainen ym. 2012.) Toista huonetta rakensimme näiden laaja-alaisten osaamistavoitteiden pohjalta (POPS2016). Tehtävätyypit valitsimme niin, että ne olivat monipuolisia ja myös erilaiset oppijatyypit huomioivia. Pyrimme myös yhdistämään eri oppiaineiden sisältöjä tehtäviimme.



3.2 Huoneen kulku

Huoneemme ideana oli selvittää koodi tietokoneelle, jonka takaa selvisi salasana päivän aikana täytettävään passiin. Koodi tietokoneeseen selvisi kolmen erilaisen tehtäväketjun avulla. Olimme erotelleet tehtäväketjut eri väreihin (punainen, oranssi ja sininen), jotta oppilaiden olisi helppo yhdistää samaan teemaan liittyvät tehtävät toisiinsa. Yhdistävänä tekijänä kaikissa tehtävissä oli luonnonkatastrofit. Oppilaat oppivat samalla myös tie-

toa näistä katastrofeista koodia ratkaistessaan. Aikaa tehtävien ratkaisuun heillä oli 45 minuuttia.

Oppilaat aloittivat tehtävien ratkaisun vihjeitä etsimällä. Suoraa ohjetta heille ei annettu, mutta huoneessa oli professoreita jotka antoivat tarvittaessa vihjeitä. He eivät kuitenkaan ohjanneet suoraan oppilaita, vaan antoivat vihjeitä epäsuorasti keskinäisen dialogin kautta. Tehtävät oli suunniteltu niin, että oppilaat joutuivat itse hakemaan tietoa ympäri luokkaa piilotetuista vihjeistä. Niitä ei käytännössä voinut ratkaista väärässä järjestyksessä, jos noudatti oikeita värikoodeja. Kaikkia tehtäväketjuja pystyi ratkaisemaan yhtä aikaa. Tehtävät olivat tarpeeksi haastavia lukiolaisille, mutta myös suunniteltu niin, että yläkoululaisetkin pystyivät ne ratkaisemaan.

Tehtäväketjut alkoivat sillä, että oppilaat etsivät huoneesta johtolankoja. Ne olivat värikoodeilla merkittyjä ja ne saattoivat olla koordinaatteja, kirjaimia, tai numeroita. Niistä muodostui paikkojen nimiä, päivämääriä tai luonnonkatastrofien nimiä. Nämä vihjeet selvitettyään oppilaat joutuivat etsimään lisää johtolankoja ja mahdollisesti hakea tietoa aiheista. Tietoa etsittyään oppilaiden tuli vihjeiden perusteella löytää oleelliset asiat, joita koneen pääsykoodiin vaadittiin. Tässä autoivat huoneesta löytyvät johtolangat, kuten sabluunat tai vihjesanat. Kun oppilaat olivat selvittäneet koneen kolmimerkkisen koodin (jokaisesta väristä yksi merkki), he löysivät koneelta äänitteen, jossa oli passiin vaadittu salasana morseaakkosilla viestitettyinä. Luokan seinällä oli posterit, jossa oli kaikki morseaakkoset merkittyinä, joten oppilaiden tuli vain kuunnella viesti ja kääntää se suomen kielelle.

3.3. Miten onnistuimme

Huoneissamme korostui tutkivan oppimisen luonne. Pyrimme siihen, että oppilaat etsivät itse tietoa ja ratkaisevat annetut ongelmat vihjeiden perusteella. Koemme onnistuimme tässä hyvin. Tavoitteenamme oli saada oppilaat tekemään yhteistyötä sekaryhmissä, jotka koostuivat yläkoululaisista ja lukiolaisista. Eri ikäluokkien sekoittaminen loi haasteen yhteistyölle ja huoneen toiminnalle, sillä suurin osa ryhmien jäsenistä eivät tunteneet toisiaan. Oppilaat arastelivat toisiaan eivätkä lähteneet heti toimimaan yhteistyössä. Kuitenkin kaikki ryhmät saivat selvitettyä huoneen tehtävän määräajassa ja eritasoista yhteistyötä saatiin aikaan.

Havaintojemme mukaan oppilaiden kokemukset päivästä olivat myönteisiä. Joillakin ryhmillä yhteistyön aloittaminen takkusi, mutta yleisesti kaikki ryhmät alkoivat ratkaista

ongelmaa innokkaasti. Yllätyimme, kuinka hyvin nykyään erittäin yleiset älypuhelimet pysyivät poissa ja oppilaat käyttivät ensisijaisesti annettuja materiaaleja. Olimme nähneet suuren vaivan alkuvalmisteluissa, mikä näkyi Keuruun toteutuspäivien sujuvuudessa. Käytännön järjestelyt sekä aikataulutus toimivat suunnitellusti ja koululta löytyi kaikki tarvittava materiaali, mitä emme olleet hankkineet etukäteen. Opiskelijapienryhmästämmme muodostui projektin aikana yhtenäinen joukko, joka vei projektia yhteistyössä eteenpäin.

4. CLUEDO-HUONE

4.1. Tavoitteet

Kolmannessa huoneessa vaadittiin yhdessä toimimista, sekä päättely- ja ongelmanratkaisutaitoja. Oppimisprosessissa korostui oppilaiden aktiivinen rooli ja vastuun ottaminen niin omasta kuin ryhmän toiminnasta. Nuorten täytyi perustella omat näkemyksensä ja keskustella ryhmän muiden jäsenten kanssa päästäkseen yhteisymmärrykseen. Toiminnassa näkyi vahvasti laaja-alaiset osaamistavoitteet (POPS2016). Toki myös historialliset sisällöt oli otettu huomioon ja mukaan huoneeseen, mutta varsinaisten faktojen opetteluun sijaan työskentelyn tavoitteena oli oppia ymmärtämään historiallisen tiedon luonnetta. Kun opiskelijat sisäistävät historiallisen tiedon luonteen ja taidon tarkastella tietoa kriittisesti, myös historian tietopohja jäsentyy heille helpommin (Rautiainen ym. 2012, 46).

4.2. Huoneen kulku

Luettuaan ensin luokan ulkopuolella olevat toimintaohjeet, oppilaat saapuivat huoneeseen, jossa heidän tehtävänä oli ratkaista historiaan liittyvä mysteeri. Huoneessa oli lukuisia vihjeitä, joista osa oli piilotettu. Mysteeri oli kuvitteellinen vuonna 1914 tapahtunut happipullovarkaus, jota poliisit eivät olleet vielä saaneet ratkaistua. Vihjeet olivat esimerkiksi vanhoja junalippuja, valokuvia, mainoslehtisiä, karttoja, päiväkirjamerkintöjä, kirjeitä ja rikospaikalta löytyneitä todisteita. Vihjeiden etsimisen lisäksi oppilailta vaadittiin päättelykykyä sekä ongelmanratkaisutaitoa, jotta vihjeitä pystyi käyttämään hyödyksi mysteerin rat-

kaisemisessa. Esimerkiksi gregoriaanisen ja juliaanisen kalenterin erilaisuuden ymmärtäminen, vuosilukujen vertaileminen ja epäiltyjen henkilöiden välisten suhteiden selvittäminen vaativat huolellista päättelyä. Huoneessa oli paikalla kaksi rikosta tutkivaa poliisia, joihin oppilaat eivät voineet ottaa suoraan kontaktia, mutta jotka välillä keskenään keskustelivat ja sitä kautta antoivat oppilaille lisää vihjeitä.

Työskentely huoneessa alkoi meidän opettajaopiskelijoiden esittämällä pienellä näytelmäosuudella: poliisit keskustelivat vanhasta selvittämättömästä rikoksesta, joka olisi ratkaistava, jotta samankaltainen nykyajassa tapahtunut rikos saataisiin selvitettyä. Poliisit olivat saaneet kerättyä taululle listan epäilyistä henkilöistä, mutta syyllinen oli vielä pimenossa. Listan henkilöistä suurin osa oli tätä mysteeriä varten keksittyjä hahmoja, mutta joukossa oli myös oikeita historiallisesti tunnettuja henkilöitä, kuten esimerkiksi Sigmund Freud. Oppilaiden tehtävänä oli ryhtyä listaa ja löytämiään vihjeitä tutkimalla poissulkemaan epäiltyjä syyllisen selvittämiseksi. Aikaa mysteerin selvittämiseen oli noin 20 minuuttia, jonka jälkeen oppilailla oli 10 minuuttia aikaa kertoa, mitä he olivat saaneet selville.

Vaikka huoneessamme oli jatkuvasti tilaa keskustelulle, ja se oli myös erittäin toivottavaa ja oleellista tehtävän ratkaisemisen kannalta, varasimme pelin jälkeen aikaa reflektoinnille. Oppilaat saivat kertoa perustellen, mihin ratkaisuun olivat päätyneet, ja heitä askarruttamaan jääneisiin seikkoihin voitiin vielä yhdessä paneutua. Oppimispelien kannalta onkin tärkeää, että oppilaat saavat toiminnan lisäksi aikaa myös ajatustensa erittelyyn. (Löfström & Rautiainen 2013, 29)

4.3. Onnistuminen

Ryhmien koostuminen sekä yläkoulun että lukion oppilaista toi haastetta niin huoneen suunnitteluun kuin itse toteutukseen. Ideanamme oli, että oppilaat hyötyisivät aiemmas-ta historian tietämyksestään, mutta tämä ei täysin toiminut oppilaiden ikäjakauman olles-sa niin suuri. On ymmärrettävää, että yläkoululaisilla ei ole samanlaista tietopohjaa kuin lu-kion opiskelijoilla, minkä vuoksi jouduimme luomaan myös hyvin selkeitä vihjeitä etenkin nuorimpia oppilaita ajatellen. Sekaryhmät loivat haastetta myös yhteistyölle, sillä monet oppilaat eivät tunteneet toisiaan etukäteen. Useissa ryhmissä kommunikointi oli heikkoa, eivätkä kaikki oppilaat uskaltaneet tehtävän aikana puhua paljoakaan. Alkuperäisenä suun-nitelmana oli, että me opettajaopiskelijat olisimme pysytelleet koko tehtävän ajan poliisien rooleissa. Ryhmien työskentelyn sujumisesta riippuen kuitenkin päädyimme soveltamaan ja astuimme välillä pois poliisin roolista ohjeistamaan oppilaita. Ryhmien suorituksissa oli

isoja eroja. Jotkut ryhmistä tarvitsivat enemmän ohjeistusta ja kannustusta yhdessä toimimiseen, kun taas jotkut ryhmistä suoriutuivat tehtävästä oikein mallikkaasti toimivaa yhteistyötä tehden. Olemme tyytyväisiä siihen, että mysteeri osoittautui haastavuustasoltaan oppilaille sopivaksi, ja tehtävän mukauttaminen erilaisten ryhmien mukaan oli mahdollista. Toteutuksena Cluedo-huone oli kokonaisuudessaan hyvä ja toimiva aktiviteetti.

5. POHDINTAA PÄIVÄSTÄ

Keräsimme molempien päivien päätteeksi osallistujien ajatuksia ja mielipiteitä päivän mielekkyydestä ja opettavuudesta Kahoot-kyselyllä. Halusimme Kahootin avulla kerätä oppilaiden kommentteja toiminnallisesta historian opetuksesta, jotta jatkossa pystyisimme kehittämään kyseistä toimintamallia. Lisäksi halusimme saada selville kohderyhmän toiveita, ja miten omat tavoitteemme täyttyivät. Kerätty tieto on tärkeää myös siksi, että historian opetus vastaisi paremmin nykypäivän sille asettamia vaatimuksia.

Ensimmäisenä kysyimme yleisiä tunnelmia päivästä. Suurin osa oppilaista (n. 85 %) vastasi päivän olleen hauska tai positiivisesti erilainen. Loput vastasivat päivän olleen turha tai pitkäväteinen. Toinen kysymys oli: mitä päivä opetti parhaiten? Osallistujat olivat sitä mieltä, että he oppivat parhaiten ryhmätyöskentelytaitoja (40 %) ja ongelmanratkaisutaitoja (39 %). Monien oppilaiden mielestä sosiaalisten taitojen (12 %) ja historiallisen tiedon (9 %) oppiminen jäi vähemmälle.

Kolmantena kysyttiin, millaisia tuntemuksia sekaryhmissä työskentely herätti. Opiskelijat kokivat sekaryhmissä työskentelyn olleen pääasiallisesti positiivista (opettavaista 34 %, hauskaa 36 %). Alle joka kolmas vastaavasti koki tämän työskentelytavan negatiivisesti (ahdistavaa 19 %, hankalaa 11 %). Viimeisenä kysyimme, kuinka paljon vastaajat oppivat historiallista tietoa. Vastausten mukaan 43 % koki oppineensa jonkin verran ja 16 % paljon tai todella paljon. Oppilaista 41 % ei mielestään oppinut historiasta mitään.

Vastauksista voimme tulkita, että käyttämämme opetusmalli soveltuu sellaisenaan parhaiten ryhmätyöskentely- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen, ei niinkään historiallisen tiedon opettamiseen. Toki kuitenkin pienillä muokkauksilla historiallisia sisältöjä on helppo lisätä opetuskokonaisuuteen. Jos tämänkaltaisia opetuskokonaisuuksia toteutettaisiin useammin, ei ryhmätyöskentelyn harjoitteluun vaadittaisi niin paljon aikaa, jolloin opetuksen painopistettä voisi siirtää enemmän kohti historian oppisisältöjä.

Sekaryhmätyöskentely herätti sekä myönteisiä että kielteisiä tuntemuksia oppilaissa. Vastauksista huomasimme, että ensimmäisenä päivänä kyseinen työskentelytapa herätti enemmän negatiivisia tunteita kuin toisen päivän ryhmissä. Tämä saattoi johtua siitä, että toisena päivänä oppilailla oli jo kokemusta uusien ja mahdollisesti tuntemattomien ihmisten kanssa työskentelystä, eikä tilanne välttämättä tuntunut enää silloin aivan niin jännittävältä. Kaiken kaikkiaan oppilaat kokivat päivän olleen hauska ja tuoneen positiivista vaihtelua koulun arkeen, joten eräs tärkeimmistä tavoitteista onnistuttiin saavuttamaan.

Yhtenä haasteena historiallisten escape room - tyylisten pelien luomisessa ja toteuttamisessa on niiden eteen tehtävän työn määrä. Peleissä vihjeiden ja sitä myötä myös faktojen määrän on oltava suuri. Pelkästään huoneen vihjeiden tekemiseen kuluu paljon aikaa, lisäksi sopivien historiallisten faktojen etsiminen ja niiden sovittaminen peliin vaatii työtä ja aikaa, jotta saadaan kokonaisuudesta eheä. Aikaa kului yllättävän paljon, vaikka työryhmissämme oli useita jäseniä. Tavallisesti opettajia on vain yksi luokassa, jolloin on ymmärrettävää, että työmäärän ja ajanpuutteen takia projekti jää helposti toteuttamatta. Kannustaisimme kuitenkin ryhtymään historiallisten escape room - tyylisten pelien luomiseen, silläkin uhalla, että se vaatii hieman tavallista enemmän opettajalta. Oppilaille se on mieleenpainuvaa ja monella tapaa hyvin opettavaista.

Työmäärää helpottaa, jos opettajat tekevät yhteistyötä keskenään, esimerkiksi muutama luokka voisi yhdistyä ryhmiksi niin, että toimintaa toteuttamassa olisi useampi opettaja. Sekään ei olisi yhtään huono vaihtoehto, että oppilaat itse toteuttaisivat historiallisia escape room - tyyliä pelejä toisille luokille. Vanhemmat oppilaat voisivat järjestää nuoremmille pelejä, jolloin vanhemmat oppilaat oppisivat itse samalla paljon, kun heidän täytyisi tutustua aiheeseen hyvin tarkasti. Ja vaikka pelin suunnitteluun saattaa kulua enemmän aikaa kuin oppikirjan lukemiseen, tällainen toiminta motivoi ja innostaa nuoria varmasti. Motivoituneen ja historiasta kiinnostuneen nuoren on helppo omaksua myös ne oppikirjan aihekokonaisuudet, jotka eivät ole olleet yhtä suuressa roolissa kuin projektiin liittyneet (Rautiainen ym. 2012, 46). Pelin toteutus olisi tutkivaa ja toiminnallista oppimista parhaillaan, kun oppilaat pääsevät toimimaan ryhmässä, kantamaan vastuuta ja soveltamaan oppimiaan asioita.

Suunnitellessamme historiallista escape room - peliä itse, huomasimme kuinka paljon se vaatii taitoa ja tietoa. Oli tiedettävä historiallisia faktoja, otettava selvää asioista, tutkittava ja pääteltävä itse ja lisäksi kaikki tämä oli saatava toimimaan yhteen ja olemaan yksi kokonaisuus. Täytyi myös arvioida nuorten taitotaso ja miettiä tehtävistä riittävän vaativia ja samalla mahdollisia ratkaista. Samalla se oli hyvin motivoivaa ja opettavaista. Pelkästään kirjoista lukemalla ei voi oppia samanlaista määrää tietoa ja taitoa kuin mitä voi oppia tämän tyyliä projekteja tehdessä.

LÄHTEET

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Löfstöm, J. & Rautiainen, M. 2013. Kohti tutkivampaa historian opiskelua. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 4. <http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/11/Kohti-tutkivampaa-historian-opiskelua.pdf>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus: Helsinki.
- Rautiainen, M., Hiljanen, M., Rantonen, M. & Ranka, M. 2012. Historian opetuksen mieli ja mielettömyys. Jyvä-Ainola: Jyväskylä. http://users.jyu.fi/~rpvalta/pdf/Historian_opetus.pdf

ILMIÖLÄHTÖISYYTTÄ, TUTKIVAA OPPIMISTA JA ERILAISIA TYÖTAPOJA: MIKSI OPPILAAT EIVÄT KUITENKAAN AKTIVOIDU?

KIMMO HUOSTILA, JANNI MANNINEN, SAARA METSÄLÄ,
IDA-MARIA ROMPPANEN, ANTTI VIITANEN

I. JOHDANTO

Ryhmämme tehtävänä oli tutkia aineenopettajan työtä Jyväskylän yliopiston historian ja katsomusaineiden yhdistetyllä soveltavalla kurssilla. Ryhmämme jakautui pienemmiksi tutkimusryhmiksi havainnoimaan kursseja lähinnä sen mukaan, mikä tuntui jokaisesta kiinnostavimmalta ja osittain myös sen perusteella mikä kurseista sopisi parhaiten omaan aika-
tauluun. Meidän ryhmämme valitsi tarkasteltavaksi lukion historian kurssiksi HI2: *Eurooppalainen ihminen*. Opetuksen kyseisellä kurssilla suorittivat kolme historian aineenopettaja-opiskelijaa, joiden opetusharjoittelua seurasimme Jyväskylän Normaalikoulun lukiossa kevätlukukauden 2016 helmi-huhtikuun aikana.

Alkutietona meille kerrottiin, että opetuksen järjestävät opiskelijoiden tehtävänä on toteuttaa HI2-kurssi tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti. Opiskelijat halusivat toteuttaa kurssin ilmiölähtöisenä ja teemojen kautta käsiteltynä kokonaisuutena. Opiskelijat halusivat irrottaa historianopetusta sen kronologisesta opetusluonteesta ja keskittyä suurempien aiheiden käsittelyyn vuosilukujen ja pikkutietojen päättämisen sijaan. Tämä oli mielestämme hyvä ja tarpeellinen lähestymistapa uuteen historian opetukseen, joten tarkkailimme seurantakerroillamme näiden lähtökohtien toteutumista kurssin aikana. Muiksi tarkkailukohteiksi valitsimme lukion opetussuunnitelman toteutumisen, työtapojen peilautumisen opetussuunnitelmaan, tutkivan oppimisen näkymisen historian opetuksessa, kurssin sisältöjen toteutumisen ja kurssin mahdolliset painotusalueet. Näiden tarkkailukohteiden toteutumista avaamme tässä raportissa. Kerromme myös havaintojamme kurssilta ja omia tuloksiamme opetuksen toteutumisesta.

2. HISTORIA LUKION OPETUSSUUNNITELMASSA

Kuten peruskoulun puolella, myös lukiossa opetussuunnitelman kohdalla ollaan muutosvaiheessa, jolloin vivahteita uudesta suunnitelmasta on jo ilmassa, mutta opetus suunnitellaan pääosin vuonna 2003 julkaistun opetussuunnitelman mukaisesti. Myös aineenopettajaopiskelijoiden harjoittelua seurattaessa oli havaittavissa, että kurssiin on otettu vaikutteita ja toiminta tapoja myös uudesta opetussuunnitelmasta.

Lukion historian opetus auttaa oppilaita hahmottamaan kansainvälistä maailmaa, luo oppilaille edellytyksiä ymmärtää eri aikakausien luonnetta sekä oman aikansa ongelmia ja erilaisia muutosprosesseja. Lähtökohta opetukselle on historian luonne tieteenalana ja tieteellisen tiedon muodostumisen perusteet. Huomiota kiinnitetään erilaisten tietojen kriittisen pohdinnan ja tulkinnan kasvattamiseen. Ilmiöitä tarkastellaan moniperspektiivisesti ja opetuksessa korostetaan ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta. Myös Suomen historiaa tulisi pyrkiä tarkastelemaan laajemmin maailmanhistorian kautta. (LOPS 2003, 176.)

Historian opetuksen päällimmäinen tavoite on antaa opiskelijoille tietoa Suomen ja maailmanhistorian merkittävimmistä tapahtumista ja aikakausista. Näiden tietojen pohjalta opiskelija oppii tulkitsemaan tietoa kriittisesti ja pystyy ymmärtämään historian monitulkintaisuuden riippuen tarkastelukulmasta. Saadun tiedon varaan opiskelija rakentaa historiatietoisuutensa lisäksi myös omaa maailmankuvaansa. Tavoitteena on, että opiskelija oppii näkemään nykypäivän historian tuloksena ja tulevaisuuden lähtökohtana. (LOPS 2003, 176.)

Yleisten tavoitteiden lisäksi jokaiselle lukion historian kurssille on määritelty opetussuunnitelmassa lisäksi omat, kyseistä kurssia koskevat tavoitteet. Tarkastelemamme Eurooppalainen ihminen (HI2) kurssin käymisen jälkeen opiskelijan odotetaan luoneen näkemys siitä, mitä eurooppalaisuus tarkoittaa. Kurssilla painottuu vahvasti myös tieteen ja uskonnon merkitys ihmisen maailmankuvan muokkaajana. Kurssilla käsitellään eri aikakausia ja niiden aikaan vaikuttaneita aatteita ja kulttuuria. (LOPS 2003, 176.)

3. TUTKIVA OPPIMINEN JA ILMIÖLÄHTÖISYYS

Tutkiva oppiminen on eräänlainen pedagoginen malli, jonka ajatuksena on tukea tiedonhankintaa joko kirjallisuuden tai tietokoneavusteisen oppimisen yhteydessä. Tämä malli on asiantuntijoille tyypillinen oppimisen malli, jota hyödynnetään myös koulussa. Tutkivaa oppimista toteuttaessa opetuksen päämääränä on kiinnostuksen herättäminen oppimiseen ja ymmärrykseen, oppilaan oman ajattelun kunnioittaminen ja oppimisen tukeminen. Lähestymistapa korostaa oppijan oman aktiivisuuden ja yhteistyön vaikutusta jonkun tutkimuksen suuntaamiseen. Tähän liittyy myös oleellisesti tavoitteiden asettelu, asioiden selittäminen, kyseleminen ja saavutetun tietotaidon itsearviointi. Käytännössä siis sen arviointi, mitä tiedetään ja mitä tietoa vielä tarvitsee etsiä. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo

& Lonka 2005, 29–30.) Tutkivan oppimisen malli ohjaa oppilaita ottamaan osaa yhteiseen tutkimushankkeeseen ja jakamaan omia tietojaan ja taitojaan. (Hakkarainen ym. 2005, 30.)

Tutkiva oppiminen tarkoittaa sitä, ettei tietoa vain kahmita ja yhdistellä aikaisempaan vaan sitä puretaan ja rakennetaan ratkaisemalla ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Tähän liittyy oleellisesti myös tutkivan oppimisen peruseräite: yhteistyö muiden kanssa. Tutkivan oppimisen lähtökohtana on jokin tarkoituksenmukainen ja moniulotteinen aihepiiri, jonka opettaja valitsee ja kehittää sitä yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaita haastetaan ohjaamaan omaa oppimistaan muodostamalla kysymyksiä, jotka liittyvät aiheeseen ja luomalla niitä selittäviä työskentelyteorioita. Sen jälkeen, kun oppilaat ovat arvioineet yhdessä tuotettuja ideoita, alkavat he kerätä uutta tietoa eri lähteistä (kirjat ja kokeilut). Tämän pohjalta muodostetaan uusia tutkimuskysymyksiä ja niitä vastaavia teorioita. Kaikki tämä tehdään kuitenkin niin, että prosessi syvenee asteittain. Oleellista on myös jakaa kaikki prosessin osat oman oppimisympäristön jäsenten välillä, jotta voidaan saavuttaa jaettu asiantuntijuus. (Hakkarainen ym. 2005, 30–31.)

Tutkivan oppimisen vaihemallin pohjana on tiedon parissa toimiminen, eli se mitä tiedolla ja kysymyksillä tehdään. Edellä mainittu tarkoittaa, ettei tutkivassa oppimisessa yleensä ole selkeää alkua tai loppua, vaan jokainen vaihe herättää uusia kysymyksiä, jolloin tutkimuksen vaiheet toistuvat ja syventävät prosessia. Tutkiva oppiminen liittyy enemmänkin yhteisöllisen oppimisen pedagogiikkaan kuin jonkun tietyn, ennalta määrätyn oppimisympäristön tekniikkaan. Tutkivaan oppimiseen liittyvien tutkimustehtävien käynnistäminen on paljon vaikeampaa kuin jonkin teknisen laitteen käyttäminen. (Hakkarainen ym. 2005, 31.)

Tutkivaan oppimiseen liittyy oleellisesti käsite *ilmiölähtöisyys*. Ilmiölähtöisyydellä tarkoitetaan sitä, että oppiminen perustuu jonkin ennalta määrätyn ilmiön tarkastelemiseen. Ilmiö voi lähteä opettajalta itseltään, mutta oppilailta voi saada suuntaa mitä ilmiötä he haluavat tarkastella. Kun oppilaat saavat äänensä kuuluviin on oppiminen heille mielekkäämpää. Ilmiölähtöisyys ja tutkiva oppiminen kulkevat käsi kädessä, sillä tutkiva oppiminen lähtee usein siitä, että oppilaille annetaan jokin ilmiö, jota he alkavat yhdessä tarkastella.

Tutkivassa oppimisessa prosessin lähtökohtana on ongelma, ilmiö, joka syntyy siitä, ettei yksilö tai yhteisö pysty saavuttamaan tavoitteitaan omien tietojensa tai toimintamalliensa avulla. Tutkimuksellisen opiskelukulttuurin luomisen yhtenä edellytyksenä on se, etteivät oppilaiden lähtötasoa mittaavat kysymykset hallitse oppimisprosessia, vaan lähtökohdaksi asetetaan aitoja uuteen ymmärtämiseen ja ilmiön selittämiseen tähtääviä kysymyksiä. Ilmiölähtöisyys tutkivassa oppimisessa siis asettaa myös opettajalle uusia vaatimuksia, koska hän ei voi vain rajata keskustelua käsiteltäyn ilmiöön, sellaiseen jonka hän entuudestaan tuntee. Ilmiölähtöiset oppimisprosessit yleensä laajentuvat edetessään, joten oppimistilan-

teet eivät ole vain oppilaita varten, vaan myös opettajia varten. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 280, 287.)

4. AINEISTON KERÄÄMINEN JA ANALYSOINTI

Ryhmämme valitsi historian kurssien joukosta kurssin Eurooppalainen ihminen. Kyseessä on pakollinen lukiokurssi, jonka keskeisiä sisältöjä ovat muun muassa antiikin aika, uuden ajan murros sekä aatteiden vuosisata. Lukion opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan Eurooppalainen ihminen -kurssin tavoitteisiin kuuluvan muun muassa, että opiskelija ymmärtää, mistä eurooppalaisuus rakentuu tutustumalla Euroopan keskeiseen kulttuuriperintöön sekä tuntee eri aikakausien elämäntapoja ja maailmankuvaa (Opetushallitus 2003, 178).

Koska tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla aineenopettajaopiskelijoiden työskentelyä, on kyseessä laadullinen tutkimus. Havainnoijan läsnä ololla voidaan uskoa olevan merkitystä havainnoitavan, eli tässä tilanteessa aineenopettaja opiskelijoiden ja oppilaiden toimintaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Koska havainnointi kouluna toimi Jyväskylän Normaalikoulu, jossa oppilaat ovat tottuneet kursseilla vieraileviin opiskelijoihin, uskomme ettei läsnäolollamme ollut vaikutusta oppilaiden työskentelyyn. Sitä miten läsnäolomme vaikutti aineenopettajaopiskelijoiden toimintaan, on vaikeampi arvioida.

Ennen itse havainnointia pyrimme tutustumaan kurssin rakenteeseen ja sisältöihin aineenopettajaopiskelijoilta saamiemme materiaalien pohjalta. Tutustuimme myös lukion perusopetussuunnitelman historialle ja kyseiselle kurssille asettamiin tavoitteisiin. Näiden tietojen pohjalta pyrimme valitsemaan ryhmällemme meitä kaikkia kiinnostavat näkökulmat, joiden kautta lähtisimme kurssia havainnoimaan.

Tarkastelun näkökulmiksi valitsimme kysymykset:

- Millä tavalla opetussuunnitelman määrittelemät sisällöt käsiteltiin kurssilla?
- Miten hyvin opetussuunnitelman määrittelemät tavoitteet täyttyivät?
- Millaisia työskentelytapoja kurssilla käytettiin?
- Miten tutkivaa oppimista hyödynnettiin kurssilla?

Keräsimme aineistomme havainnoimalla kurssin opetusta. Oma työsken- telyämme ryhmänä edistimme pitämällä yhteistä päiväkirjaa Google Drive -ohjelman avulla. Jaoimme etukäteen oppitunnit, joita kävimme vuorotellen seuraamassa. Sovimme, että jokainen kirjaa tekemänsä havainnot päiväkirjaan heti seuraamansa tunnin päätyttyä, jolloin pienetkin havainnot jäävät paremmin talteen myöhempää käyttöä varten.

Pyrimme kuvaamaan havaintomme tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Aluksi luimme havaintopäiväkirjamme sisällön moneen kertaan ja keskustelimme tekemistämme havainnoista. Tämän jälkeen järjestimme aineiston tuloksiksi sen mukaan, mitkä asiat toistuivat tekemis- sämme havainnoissa. Tuomen ja Sarajärven (2011, 103) mukaan ei kuitenkaan riitä, että tutkija esittelee järjestetyn aineiston tuloksina, vaan vaaditaan myös johtopäätöksiä, joita tehdään järjestetyn aineiston avulla. Johtopäätöksiä ja pohdintaa olemme tehneet vertailemalla tuloksiamme aikaisempaan teoriaan aiheesta.

5. TULOKSET

Kurssilla käytetyt työskentelytavat

Harjoittelijat käyttivät paljon erilaisia työtapoja opetuksessaan. Välillä opetus toteutettiin perinteisen kaavan mukaisesti, jolloin oppilaat lukivat tekstejä oppikirjasta tai vastasivat oppikirjan kysymyksiin. Toisinaan tekstit tai kysymykset eivät liittyneet oppikirjaan, vaan olivat harjoittelijoiden tuottamia. Joskus tekstejä luettiin myös tablettitietokoneilla, tai kuvia ja videoita tarkasteltiin videotykin kautta. Opettajien esittämiin kysymyksiin oppilaat vastailivat keskusteluissa tai erilaisten teknisten sovellusten, kuten Showbien, Padletin tai Kahootin kautta. Keskusteluja ja iPadeilla toteutettavia tehtäviä annettiin oppilaille yksilö-, pari tai ryhmätasolla. Toiminnallisia työmuotoja olivat myös pistetyöskentely, oppilaiden valokuvaustehtävä, sekä draamakasvatuksen työtavat.

Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen toteutuminen

Kurssin aikana historian opetuksen lukion tavoitteet toteutuivat mielestämme hyvin. Asioita tarkasteltiin monipuolisesti ja monelta kannalta. Eri ajanjaksojen ennakkokäsityksiä pohdittiin monella tunnilla ja tätä nykyajan käsitystä ajanjakson elämästä heijastettiin todelli-

siin tietoihin ja tapahtumiin. Lisäksi erilaisia pohdinta- ja tulkitsemistehtäviä käytettiin paljon hyväksi, jotta oppilaat pystyisivät itse arvioimaan tapahtumia ja löytäisivät ilmiöön liittyviä tärkeitä asioita. Kurssilla keskityttiin myös hyvin erilaisten näkökulmien esilletuomiseen. Erilaisissa asemissa olevien ihmisten mielipiteitä ja ajatuksia verrattiin toisiinsa ja niistä etsittiin totuudenmukaisuutta. Myös erilaisia aatteita ja yhteiskuntaan vaikuttavia tekijöitä, kuten tiedettä ja uskontoa, vertailtiin keskenään.

Lukion opetussuunnitelman mukaan (2003, 176) historiassa oppilas oppii hankkimaan menneisyyteensä liittyvää tietoa ymmärtäen sen monitulkintaisuuden ja arvioiden sitä kriittisesti. Oppilaan tulee myös saada aineksia demokratiaa arvostavan maailmankuvan luomiseen sekä vastuullisena kansalaisena toimimiseen. Aktiiviseen yhteiskunnan tapahtumien seuraamiseen kurssilla kannustettiin ja oppilaille annettiin jokaisella tunnilla tilaisuus etsiä itse käsiteltävään asiaan liittyvää tietoa. Tietoa ei aina kaadettu oppilaiden niskaan, vaan heidän ajatuksiaan heräteltiin erilaisissa tehtävissä ja pohdinnoissa, jotta oppilaat itse rakentaisivat oman tietonsa erilaisten lähteiden avulla.

Opetussuunnitelman mukaan lukion kurssitavoitteet HI2-kurssille ovat, että opiskelija ymmärtää eurooppalaisuuden rakentumisen tutustumalla eurooppalaiseen kulttuuriperintöön, ymmärtää tieteen saavutuksien merkityksen ihmisen maailmankuvan muokkaajana, osaa analysoida kulttuuri-ilmiöitä, tuntee aatevirtaukset yhteiskunnallisen kehityksen taustalla ja tuntee eri aikakausien elämäntapoja ja maailmankuvan. (LOPS 2003, 178). HI2-kurssilla pohdittiin oman identiteetin heijastumista eurooppalaiseen identiteettiin ja sen kautta tarkasteltiin oppilaiden omaa kulttuuria ja menneisyyttä. Oppilaille luotiin yhteyksiä omien identiteettiensä ja eurooppalaisen kulttuurin välille. Myös eri ajanjaksojen maailmankuvia ja aatteiden merkitystä pohdittiin taiteen, tieteen ja aikaisten ihmisten arjen näkökulmista. Tieteen ja uskonnon suhdetta tutkittiin eri aikakausina ja erilaisia maailmankuvia ja ajanjaksoja vertailtiin keskenään.

Lukion historian HI2-kurssin sisältö toteutui lukuun ottamatta nykyajan ajanjaksoa. Antiikin aika, uudenajan murros, valistuksen aika ja aatteiden vuosisata käytiin läpi erilaisin tehtävin ja menetelmin. Kaikki jokaiselle ajanjaksolle merkityt ilmiöt ja tapahtumat käsiteltiin hyvin antiikin ajan demokratian synnystä porvariston vuosisataan. Kurssin asioita ei kuitenkaan kurssin lopuksi vedetty mitenkään yhteen. Asioita kertailtiin kyllä loppukurssista. Jäimmekin kaipaamaan kurssin loppuun jonkinlaista yhteenvetoa käsitellyistä asioista. Opetussuunnitelman osalta kurssi onnistui mielestämme ja antoi oppilaille monipuolista tietoa eurooppalaisesta ihmisestä. Kurssin jälkeen oppilaat pystyvät osallistumaan eurooppalaiseen yhteiskuntaan tutkivana ja vastuullisena yhteiskunnan jäsenenä sekä tuntevat eurooppalaisen kulttuuriperinnön.

Oppilaiden motivointi

Vaikka erilaisia työtapoja käytettiin monipuolisesti, voimme havaintojemme perusteella sanoa, että oppilaat eivät osallistuneet tunneilla erityisen aktiivisesti. Opetus oli pitkälti opettajajohtoista ja keskustelua ei saatu juuri aikaan. Opettajat puhuivat paljon ja eivät saaneet oppilaita aktivoitumaan keskusteluun tai vastaamaan opettajan kysymyksiin oma-aloitteisesti. Myös iPadeilla tehtävissä harjoituksissa, jotka vaativat esimerkiksi tiedonhakua, oppilaat työskentelivät yksin ja jakoivat tämän jälkeen heikosti löydöksiään. Opettajien puheessa oppilaat myös saattoivat “räplätä” iPadejaan ja keskustella muiden oppilaiden kanssa opetukseen kuulumattomista asioista.

Harjoittelijat eivät siis onnistuneet oppilaiden aktivoimisessa kovinkaan hyvin. Välillä oppilaat kuitenkin motivoituivat ja aktivoituivat tuntityöskentelyyn vahvasti. Esimerkiksi pajatyöskentely oli havaintojemme perusteella oppilaille toimiva ja innostava tapa lähestyä aihetta. Tämä työtapana oli toiminnallisempaa, kuin opettajajohtoinen opetus tai iPadeilla tapahtuva oppilaiden työskentely ja se herätti myös paremmin keskustelua tunnilla. Todella usein opettaja “luennoi” aiheesta käyttäen dioja, kuvia ja videoita opetuksen tukena, tai työskentely tapahtui esimerkiksi Padlet- ympäristössä, jossa oppilaiden vastauksia saattoi tulla niukasti ja niitä ei käsitelty juurikaan yhdessä luokan kanssa.

Myös ne kerrat, kun keskustelua saatiin aikaiseksi, oli se pitkälti opettajajohtoista. Tällöin opettaja esitti kysymyksiä oppilaille, saaden vain niukasti vastauksia. Kurssilla oli toki muutama oppilas, jotka osallistuivat toimintaan muita aktiivisemmin, mutta se ei valitettavasti pelastanut opettajan yksinpuhelua täysin. Tekemiemme havaintojen perusteella joillain kerroilla oppilaille ei tarjottu ennen kysymysten esittämistä tarpeeksi tietoa, jota kysymyksiin vastaaminen olisi vaatinut, vaan oppilaiden oletettiin tietävän tunnin aiheesta jo valmiiksi paljon.

Tutkiva oppiminen ja ilmiölähtöisyys osana kurssia

Kurssilla tutkiva oppiminen oli lähinnä oppilaiden tiedonhakua ja pienimuotoista tutkimista ja kysymyksiin vastaamista iPadien avulla. Työskentely toteutettiin joko ryhmissä, pareittain tai yksin. Kurssilla ei toteutettu suurempia tutkimuksia tai projekteja, joissa oppilaat tutkisivat tarkemmin tai pitkäjänteisemmin tiettyä ilmiötä. Tutkiminen oli enemmän yksittäisiin kysymyksiin vastaamista, asioiden selvittämistä käyttäen internetiä ja haluamia tietolähteitä vapaasti. Tutkiva oppiminen oli enemmän työtapana, jolla rikastutettiin tuntityöskentelyä ja pyrittiin tekemään niistä vähemmän opettajajohtoisia.

Kurssilla ei korostunut kronologinen aikajana-ajattelu, vaan se jakautui kolmeen teemaan: antiikin aika, uuden ajan murros, sekä aatteiden vuosisata, joita käsiteltiin erilaisien ilmiöiden, kuten taiteen, tieteen, uskonnon, ihmisten ja näiden sekoittamisen kautta. Kurssilla siis oli tutkivaan oppimiseen liittyviä hyviä ilmiöitä, joissa ei takerruttu yksittäisten vuosilukujen tms. yksityiskohtien opetteluun, vaan keskityttiin nimenomaan tarkastelemaan jotain ilmiötä laajemmin.

6. POHDINTA

Tutkiva oppiminen oli kurssilla yksi selkeä osa-alue, johon haluttiin panostaa. Näin jälkikäteen koettuna se jäi vain tuntitasoiseksi työkaluksi muun toiminnan ohella, sillä tutkivaan oppimiseen oleellisesti liittyvä isompi projekti-/tutkimustyöskentely jäi kurssilta uupumaan. Ilmiöitä olisi voinut käsitellä enemmän tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti, eli siis tuottamalla jonkun pienen tutkimustyön tai projektin, joka veisi ryhmän yksilöitä eteenpäin jonkun tietyn ilmiön ymmärtämisessä ja jaetun asiantuntijuuden avulla myös koko luokan ymmärrystä olisi edistetty. Kurssilla oli ennemminkin se tyyli, että ennakkotietojen päälle kerättiin uutta tietoa ja pyrittiin soveltamaan opittua. Kaiken kaikkiaan ilmiöt kurssilla olivat hyviä, mutta toteutuksen olisi voinut tehdä enemmän tutkivaan oppimiseen pohjautuen, sillä se oli kurssin yksi ohjaavia tekijöitä.

Jäimme kaipaamaan opetukselta luvattua ilmiölähtöisyyttä tutkivan oppimisen ohella hiukan enemmän. Ratkaisuna ilmiölähtöisyyden lisäämiseen näkisimme kurssin muuttamisen enemmän projekti muotoiseksi. Olisi ollut hyvä idea jakaa oppilaat ryhmiin, jotka olisivat perehtyneet tarkemmin esim. johonkin aikakauteen tai aatteeseen. Kun ryhmät ovat perehtyneet omaan aiheeseensa hyvin, voitaisiin tieto tehokkaasti jakaa muun ryhmän kesken esittelemällä aihe muille. Näin oppiminen tapahtuisi jaetun asiantuntijuuden kautta.

On myönnettävä, että tutkivan oppimisen toteuttaminen kouluissa ei ole aina niin yksiselitteistä. Oman haasteensa luovat ajan ja resurssien puute, tutkimiseen soveltumattomat tilat ja myös opetussuunnitelman luomat raamit (Rautiainen, 2013). Opetus toteutettiin kuitenkin Jyväskylän normaalikoulun lukiolla, eli kaikki nuo asiat on pyritty ottamaan huomioon, kun opettajaopiskelijoille halutaan tarjota kattavat mahdollisuudet opetuksen-

sa kokeiluihin. Ainoa rajoittava tekijä on siis ollut mielestämme aika, jonka etenemiselle kukaan ei mahda mitään. Kun kaikki kurssin teemat haluttiin käsitellä jokaisen oppilaan kohdalla tasavertaisesti, ei ilmiöiden tarkastelulle jäänyt riittävästi tilaa.

Tarkastelussamme nousi selkeästi esille eräs seikka, johon emme olleet suunnitteluvaiheessa ajatelleet kiinnittää huomiota. Oppilaiden motivoimisen vaikeudet vaikuttivat kuitenkin niin merkittävästi kurssin toteutukseen, että päädyimme nostamaan sen esille myös tutkimuksessamme. Kurssin mainittiin olleen hyvin opettajajohtoinen, mutta suurin syy siihen oli varmasti juuri se, etteivät oppilaat lähteneet mukaan keskusteluun. Opetuskerta jolloin opetuskeinona käytettiin pajatyöskentelyä, oli selkeästi eniten oppilaita motivoiva työskentelytapa. Myös tämä havainto tukee ajatustamme siitä, että opetuksessa olisi tullut käyttää hyödyksi enemmän ilmiötyöskentelyä.

Pohdimme myös, että jonkinlainen ryhmäyttäminen kurssin alussa olisi voinut vaikuttaa motivaatioon merkittävästikin. Opettajaopiskelijat eivät oikeastaan ilmaisseet halua tutustua oppilaisiinsa, mikä vaikuttaa olennaisesti kurssin ilmapiiriin. Myöskään oppilaita ei tutustutettu toisiinsa, vaan oletettiin kaikkien tuntevan toisiaan tarpeeksi. Ilmapiiriin panostaminen olisi voinut vaikuttaa oppilaiden tuntiaktiivisuuteen merkittävästi.

Lisäksi kurssin lopussa olisi voinut olla jonkinlainen yhteenveto käsitellyistä teemoista, jossa opettajat olisivat voineet luoda yhteyden opittujen asioiden välillä ja painottaa, mikä kurssilla oli tärkeintä oppia. Oppilaita olisi voinut herätellä vielä pohtimaan kurssin aiheita ja vaikka kysellä, mikä aihe oli mielenkiintoisin tai kivoin, mitä jäi mieleen, ja mitä voisi parantaa. Lyhyelläkin jutustelulla olisi syntynyt yhteys oppilaisiin ja kurssista jäisi hyvä fiilis viimeisen tunnin jälkeen. Nyt viimeisen tunnin päätteeksi vain todettiin, että kurssi on nyt ohi. Vaikka yhteyttä oppilaisiin ei luotu alussa, niin lopussakaan se ei ole koskaan huono idea.

Kurssin seuraaminen herätti meissä ajatuksen siitä, miten monipuolisesti eri opetusmuotoja on käytettävissä myös niin sanotuissa kirjallisissa aineissa. Vaikka menneisyyden tapahtumia ei voida muuttaa ja faktat pysyvät faktoina, herättää asioiden tutkiminen samanaikaisesti monelta eri näkökulmalta ajattelun aivan uudelle tasolle. Myös tapahtumien tutkiminen ilmiönä menneisyydestä nykyisyyteen, lisää opiskeluun merkityksellisyyttä, kun asiat tuodaan lähemmäksi omaa, nyt elämäämme aikakautta.

LÄHTEET

- Hakkarainen, K. Bollström-Huttunen, M. Pyysalo, R. Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Porvoo:WSOY
- Hakkarainen, K. Lonka, K. Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Porvoo:WSOY
- Rautiainen, M. 2013. Johdanto: tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana. Teoksessa: J. Löfstrom & M. Rautiainen. Kohti tutkivampaa historian opiskelua. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskuksen julkaisu 4. Helsinki [online] <<http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/11/Kohti-tutkivampaa-historian-opiskelua.pdf>> [Viitattu 18.5.2016]
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. <http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf> [Viitattu 16.5.2016]
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [online]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> [Viitattu 18.5.2016]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

HISTORIAN OPISKELUA TUTKIVAN OPPIMISEN KEINAIN

IIDA ERIKSSON, SALLI HIETALA,
JOSE IKONEN, AAPPELI KATAJAPUU

I. KURSSIN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMA

Suoritimme tämän projektin osana luokanopettajaopintojen monialaisia opintoja historian ja yhteiskuntaopin soveltavana kurssina. Tarkoituksenamme oli havainnoida aineenopettajaopiskelijoiden toteuttamaa lukion historiankurssia. Saimme itse päättää, mihin asioihin keskitämme observointimme.

Seurasimme kuuden viikon ajan lukion historian kurssia, Kansainvälisen suhteet (HI3). Tarkastelemamme kurssi oli historian valtakunnallinen pakollinen kurssi, joka tarkastelee kansainvälisen politiikan keskeisiä ilmiöitä ja valtasuhteiden muutoksia 1900-luvun alusta nykypäivään (LOPS 2003, 178–179).

Kurssin opettajina toimivat neljä historian aineenopettajaopiskelijaa, jotka olivat suunnitelleet kurssin sisällön yhdessä. Harjoittelu oli heille viimeinen opintoihin liittyvä harjoittelu, joten heillä oli hyvin vapaat kädet kurssin suunnittelussa ja toteuttamisessa. Meillä oli käytettävissämme raakaversio kurssin rungosta, mutta tarkkaa kurssi- tai tuntisuunnitelmaa ei ollut saatavilla. Kurssin vastuopettaja, joka toimi myös aineenopettajien ohjaavana opettajana harjoittelussa, ei osallistunut kurssin opetukseen, vaan observoi opetusta luokassa meidän tavoin. Lukiolaisia kurssilla oli vain 11, joten ryhmäkoko oli todella pieni.

Valitsimme havainnointimme kohteeksi, kuinka ilmiölähtöisyys ja tutkiva oppiminen näkyvät kurssin opetuksessa ja sillä käytetyissä työtavoissa. Kurssin opettajien tavoitteena oli toteuttaa ilmiölähtöinen kurssi, joten meitä kiinnosti myös, poikkeako kurssin toteutus jollain tavalla meidän käsityksestäme perinteisestä lukion opettajajohtoisesta historianopetuksesta, jossa opettaja luennoi luokan edessä ja teettää muistiinpanoja oppilailla. Tutkivaa oppimista ja ilmiölähtöisyyttä tutkimme vertailemalla kurssilla toteutettu opetusta kirjallisuudesta löytyviin malleihin tutkivasta oppimisesta ja ilmiölähtöisyydestä.

2. TUTKIVA OPPIMINEN JA HISTORIA OPPIAINEENA

Tutkiva oppiminen on näkemys oppimisesta tai kasvatustilasta, jonka visiona on, ettei oppilaan tarvitse orientoitua eri tavalla eri aineiden tunneille. Tutkiva oppiminen tarkoittaa opetuksen organisoimista uudelleen siten, että oppiminen tähtää ymmärtämiseen, siis il-

miöiden selittämiseen, eikä asioiden ulkoa opetteluun. Tutkivassa oppimisessa opitaan ongelmanratkaisun avulla pohtimalla omia ennakkokäsityksiä tietoisesti. Huomio kohdistuu perustaviin ideoihin ja keskeisiin käsitteisiin. Tutkiva oppiminen voi pitää sisällään erilaisia opetusmenetelmiä eikä sen tarvitse perustua tietyn mittaisiin oppitunteihin tai oppikirjan sisältöihin. (Honkala, Sundström & Tuominen 2016). Käytännössä tutkivan oppimisen piirteisiin saattaa lukeutua siis esimerkiksi oppikirjattomuus, osaamisen arviointi muuten kuin perinteisen loppukokeen muodossa ja laajempien koko kurssin kestävien projektien toteutus. Tutkivan oppimisen etuna, mutta myös sen haasteena on sen rajaamattomuus ja laajat tutkimus- ja oppimismahdollisuudet.

Tutkiva oppiminen vaatii opettajalta erilaista panostusta ja valmistelua perinteiseen opettajajohtoiseen opetukseen verrattuna, sillä etenkin historiaa opiskeltaessa tutkivan oppimisen keskeisiksi välineiksi muodostuvat erilaiset aikalaistekstit ja muut materiaalit. Opiskelijoiden motivointi saattaa myös olla haastavaa, perinteisestä opettajajohtoisesta – opiskelijoiden näkökulmasta varsin passiivisesta oppimisesta – siirtyminen kohti opiskelijan aktiivisempaa roolia saattaa viedä aikaa ja aiheuttaa vastustusta.

Vuonna 2011 toteutetussa päättövaiheessa toteutetussa historian osaamista koskevassa tutkimuksessa (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012) huomattiin, että historian osaamistaso oli kohtalainen. Tutkimuksen mukaan myös historian opetuksen tavoitteet olivat olleet opettajille epäselvät ja monipuolisia opetusmenetelmiä käytettiin vain harvoin. Koska nykyinen osaamistaso on yhdeksännen luokan lopulla alhainen ja opetusmenetelmät ovat pysyneet muuttumattomina, on tarve tutkivalle oppimiselle olennainen.

Lukion opetussuunnitelmissa (2003, 2015) historian opetuksen lähtökohtana nähdään historian luonne tieteenalana, lähteiden kriittisen tulkinnan ja asioiden välisten yhteyksien hahmottamisen tärkeys. Tavoitteena historianopetuksella on luoda ymmärrys historiallisen tiedon luonteesta – sen riippuvuudesta tulkitsijasta ja tulkitsijan sille antamista merkityksistä (Rautiainen 2013, 5–6.) Olennaista on oppia kysymään ja ymmärtämään miksi jokin asia tapahtuu ja miten liittyy ympäröivään maailmaan (Hiljanen, Ranka, Rantonen & Rautiainen 2012, 14–15.)

Painopiste historian opiskelussa pyritään siirtämään asioiden ulkoa opettelusta laajempien ilmiöiden ja niiden välisten suhteiden ymmärtämiseen ja kriittiseen arviointiin. Keskiössä on ilmiöiden monipuolinen ymmärtäminen ja niiden tulkinnallisen luonteen ymmärtäminen. Ilmiö -sana on siis opetussuunnitelmassa historiankin kohdalla mainittu, mutta ilmiölähtöisestä tai tutkivasta oppimisesta ei varsinaisesti ole mainintaa, toisin kuin lukion opetussuunnitelmassa on esimerkiksi kielten, matematiikan, kuvataiteen ja maantiedonkin kohdalla.

Historian kolmannella, Kansainväliset suhteet (HI3) -kurssilla syvennetään erityisesti tiedon hakemisen, analysoinnin ja tuottamisen taitoja sekä perehdytään kansainvälisiin suhteisiin liittyvien erityyppisten lähteiden tulkintaan ja arviointiin (LOPS 2003, 178–179). Lisäksi kurssin tavoitteena on ohjata opiskelijaa tarkastelemaan ja ymmärtämään mediassa esillä olevia kansainvälisiä ilmiöitä ja konflikteja. Pyrimme kiinnittämään myös näiden asioihin näkymiseen huomiota kurssilla tulkintoja tehdessämme.

3. HAVAINNOMME KURSSIN KULUSTA

Kurssin opettajien tavoitteena oli toteuttaa koko kurssi ilmiölähtöisellä tavalla välttäen opettajajohtoisia oppitunteja. Tutkiva oppiminen näkyikin kurssilla ainakin jollain tavalla jokaisella tunnilla. Suuri osa tunneista alkoi jonkinlaisella kiinnostusta herättävällä keskustelulla. Tässä vaiheessa oppilaat pääsivät usein kertomaan mahdollisia omia ennakkokäsityksiään tunnin aiheesta. Usein uutta aihealuetta aloittaessa ei tutkivan oppimisen tapaan kerrottu heti, mitä aihetta käsitellään. Alussa opettajat näyttivät esimerkiksi kuvia ja videoita, joilla motivoitiin oppilaita ja saatiin usein johdateltua tunnin aiheeseen oppilaiden ideoiden pohjalta. Kuvien ja videoiden avulla huomioitiin myös visuaaliset oppijat, joilla opittavat asiat saattavat myöhemmin palautua mieleen muistelemalla tunnilla näytettyjä kuvia.

Kurssin opettajat olivat päättäneet, ettei kurssilla ole loppukoetta ollenkaan. Arvosana koostui: 50% oppilaiden kotona tekemästä yksilötehtävästä, 25% kurssin aikana järjestetyistä pienistä välikokeista ja 25% tuntityöskentelystä. Yksilötehtävässä oppilaille annettiin jokaiselle keksitty perhe jostain päin maailmaa esim. Saksasta. Oppilaiden tehtävänä oli keksiä, miten perheen elämä eteni ensimmäisestä maailmansodasta aina kylmään sotaan saakka ja kuinka historian tapahtumat esim. Toinen maailmansota vaikuttivat perheeseen. Tehtävässä oppilaat harjoittelivat tutkivaa oppimista, koska heidän täytyi itse selvittää eri lähteistä, millaista elämä heidän perheensä asuinalueella oli ollut, ja miten historian vaiheet vaikuttivat tämän alueen perheisiin.

Oppilaat saivat itse valita perheidensä yksityiskohdat ja taustat, kuten varallisuuden tai uskonnollisen vakaumuksen. Tehtävä oli siis melko vapaamuotoinen ja sen sai toteuttaa niin kuin itse halusi. Tehtävä toteutettiin onnistuneesti myös oppiainerajat ylittävää pedagogiikkaa,

sillä tehtävän toteutus vaati tutustumista aikalaisten kirjoituksiin, niiden tyylien omaksumista ja lopulta niiden mallien mukaisten kirjoitusten luomista, mikä taas tukee äidinkielen oppiaineen tehtävien hallintaa. Oppilaat olivatkin käyttäneet melko monipuolisesti erilaisia tekstityyppejä, kuten kirjeitä tai vaikkapa sanomalehtikirjoituksia perheidensä historian rakentamiseksi. Tehtävä myös harjoittaa Lukion opetussuunnitelmassa (2003, 176) määritettyä tavoitetta menneisyyttä koskevan tiedon rakentamista tarkoituksenmukaisia lähteitä käyttäen, ja ymmärtämään sen monitulkintaisuutta ja suhteellisuutta.

Oppilailla oli käytössään tabletit, joita hyödynnettiin opetuksessa jonkin verran. Joillain tunneilla esimerkiksi tehtiin pienimuotoisia esitelmää, joissa opettaja antoi oppilaille valmiit aiheet ja oppilaat sitten tutkivat internetistä aihetta ja esittelivät sen haluamallaan tavalla. Lyhyet esitelmät käytiin läpi ryhmä kerrallaan ja opettaja saattoi niiden jälkeen kysyä lisäkysymyksiä tai kertoa itse joitain mielenkiintoisia mainitsematta jääneitä faktoja.

Tunnit olivat monesti melko opettajajohtoisia. Opettajat kysyivät esimerkiksi usein suljettuja kysymyksiä, joihin oli vain yksi oikea vastausvaihtoehto. Opettajat myös toteutivat jonkin verran perinteistä luennointia luokan kuunnellessa. Opettajat vaikuttivat kuitenkin asiantuntevilta, ja puhuessaan kertoivat todella erikoisia ja kiinnostavia asioita, sekä muutoin oppimista hyödyttäviä seikkoja, joista huomasi opettajien todella osaavan itse opettamansa asiat. Opettajat eivät siis olleet äänessä “vain äänessä olemisen takia” vaan jakoivat järkevästi oppilaille omaa asiantuntijuuttaan aiheista.

Oppitunneilla hyödynnettiin jonkin verran myös ryhmä- ja paritöitä. Useimmiten opettajat eivät kuitenkaan juurikaan kiertäneet ryhmissä auttamassa ja neuvomassa, tai seuraamassa, kuinka ryhmän työskentely etenee. Muutamalla ryhmällä olikin selkeästi hankalampaa ja jotkut oppilaista eivät ottaneet pariinsa lainkaan kontaktia. Tämän huomasi myös, kun pari -tai ryhmätöinä tehtyjä tehtäviä käytiin yhdessä läpi. Osalla ryhmistä ei ollut esitettä minkäänlaisia vastauksia tai mielipiteitä annettuun tehtävään.

Opettajat näyttivät opetuksessaan paljon asioita internetistä kuten Googlen kuvausta, Youtubesta ja Twitteristä. Oppilaat vaikuttivatkin mielestämme selkeästi kiinnostuneilta, kun tutkittiin esimerkiksi poliittisia kannanottoja käsitteleviä twiittejä tai sodan aikaisia kertomuksia Youtubesta. Internetin lisäksi opettajat hyödynsivät kuitenkin edelleen muun muassa luokassa olleita rullattavia karttoja. Karttoja löytyi tosin myös elektronisessa muodossa, jolloin niihin oli helppo tutustua jokaisen oppilaan itsekseen.

Opetuksensa motivoijana ja aiheeseen herättelevänä elementtinä opettajat hyödynsivät taas mielenkiintoisesti myös esimerkiksi pukeutumistaan. Tämä näkyi oppitunnilla, jonka aikana käsiteltiin Etelä-Amerikan ja Afrikan johtajia. Opettaja oli saapunut oppitunnille verryttelyasussaan, ja tiedusteli oppilaiden ajatuksia ja arvauksia tämän syistä. Lopulta sel-

visi, ettei opettaja ollut kiireen tai unohtuneen pyykkipäivän vuoksi asuaan valinnut, vaan se liittyi juurikin näiden mantereiden johtajien haluun näyttäytyä helpommin lähestyttäviltä ja kansanomaisemmilta. Tästä taas päästiin sujuvasti jatkamaan aihetta. Opettaja näin ollen, enemmän tai vähemmän, onnistuneesti herätteli oppilaiden mielenkiintoa aihetta kohtaan. Ideana tämä oli mielestämme hyvinkin kokeilunarvoinen, mutta se saattaisi sopia paremmin nuoremmille oppilaille, sillä se ei ainakaan ulkopuolisen tarkkailijan silmin katsotuna herättänyt kovinkaan suurta innostusta tai lisännyt oppimishalukkuutta lukioikäisissä oppilaissa. Alakoulun puolella taas sama tilanne olisi voinut herättää laajempaa ihmettelystä kirvoittaen aiheeseen liittyvää keskustelua.

4. KUINKA TUTKIVA OPPIMINEN TOTEUTUI KÄYTÄNNÖSSÄ?

Tutkivan oppimisen näkökulma näkyi kurssilla jonkin verran, mutta mietityttämään jäi, olisiko se voinut näkyä vielä enemmänkin. Toki kokonaisen kurssin toteuttaminen pelkästään tutkivan oppimisen keinoin on hyvin haastavaa ja suuritöistä, varsinkin kun kyseessä on näinkin pieni oppilasryhmä kuin tässä tapauksessa. Historiassa tutkiva oppiminen on erilaista kuin esimerkiksi luonnontieteissä. Varsinaisesti uusia kokeita on hankala tehdä historian oppiainesiltöjen sijoittuessa menneeseen, joten se vaatii opettajaltakin mielikuvitusta ja suurta panostusta esimerkiksi aikalaislähteiden etsimisessä. Toisaalta taas lähteiden etsiminen itsessään saattaa tarjota oppilaille arvokasta kokemusta etenkin lähdekritiikin harjoittelussa ja eri muotoisten lähteiden, kuten kuvien, tekstien ja karttojen tulkinnasta. Opettajalla on kuitenkin tässä tärkeä rooli opiskelijoiden ohjaamisessa lähteiden äärelle, jos he eivät itse onnistu löytämään niitä.

Käsitteenmäärittelyssä nähtyä ongelmanratkaisua nähtiin tunneilla vähemmän, mutta sen sijaan ilmiöiden ymmärtämiseen pyrittiin jatkuvasti ja myös käsitteitä määriteltiin todella paljon, tosin varsin opettajajohtoisesti. Tutkivan oppimisen ajatukseen kuuluu myös se, että asioiden opettelussa voidaan käyttää monipuolisia työmenetelmiä, eikä opetus ole sidottua esimerkiksi kirjan kappaleisiin. Tämä osio toteutui havainnointimme perusteella hyvin: yhdenkin tunnin aikana saatettiin hyödyntää todella erilaisia opetusmenetelmiä ei-

vätkä aiheet vaikuttaneet olevan rajattuja esimerkiksi oppikirjojen sisältöihin. Huomionarvoista onkin, kuinka vähän opettajat hyödynsivät opetuksessaan juurikin perinteisiä oppimisen välineitä, kuten oppikirjoja tai vihkoja. Itse asiassa niitä ei jokaisella oppitunnilla käytetty lainkaan. Opetuksessa olikin, ainakin tältä osin, huomattavissa opettajien tietoinen pyrkimys toteuttaa opettaminen, ja toki myös oppiminen, kokemuksellisemmin ja välttämällä ulkoa opettelua. Tällainen asioiden prosessointi saattaa tuottaa pysyvämpiä oppimistuloksia, kun opiskeltaviin aiheisiin joutuu todella paneutumaan, eikä vain kirjoittamaan muistiinpanoja taululta.

Pieni ryhmäkoko saattoi vaikuttaa siihen, että tutkiva oppiminen ei näkynyt kurssilla niin vahvasti, kuin olimme etukäteen olettaneet. Toki tutkiminen ja opettajan tuen antaminen ovat pienessä ryhmässä helpompaa, mutta esimerkiksi keskustelua tai ennakkokäsitysten ja ideoiden kertominen jäi ryhmässä mahdollisesti pienen oppilasmäärän johdosta vähäiseksi. Opettajat antoivat keskustelutehtäviä, mutta vain pieni osa oppilaista osallistui keskusteluun parinsa tai ryhmänsä kanssa. Tästä johtuen opetus saattoi olla pitkälti opettajajohtoista. Opettajat olisivat kuitenkin voineet kokeilla erilaisia keinoja keskustelun aikaansaamiseksi ja oppilaiden aktivoimiseksi. Esimerkiksi opettajat olisivat voineet esittää enemmän tarkentavia kysymyksiä, mennä mukaan ryhmään keskustelemaan tai kokeilla vaihdella ryhmien koostumusta, jotka olivat nyt samat jokaisessa ryhmätehtävässä. Opettajat esittivät myös paljon suljettuja kysymyksiä, jolloin oppilaan kynnys vastata saattaa kasvaa, koska hän saattaa pelätä väärää vastausta.

Opettajien käyttämät motivointikeinot, kuten eräällä tunnilla nähty erikoisissa vaatteissa tunnille saapuminen ja keskustelun herättäminen esimerkiksi Twitterin avulla tukivat hyvin ilmiölähtöisyyden päämäärää. Lukioikäiset voivat kuitenkin olla haastava ”yleisö” tällaisia metodeja käytettäessä, jolloin oletettu asiaan orientoituminen saattaa jäädä ohueksi ja pintapuoliseksi. Nuorempien oppilaiden kanssa tällaiset tehokeinot ovat oletettavasti tehokkaampia.

Eräs kurssin toteutuksessa ehkä hieman käyttämättä jäänyt mahdollisuus hyvälle ilmiölähtöiselle oppimiselle oli ajankohtaisten kansainvälisten tapahtumien käsittely. Kurssin osaamistavoitteisiin kuuluu kuitenkin näiden ymmärtämisen harjoittelu ja arviointi (LOPS 2003, ks. myös LOPS 2015). Ainakaan seuraamillamme oppitunneilla emme tätä havainneet. Esimerkiksi Euroopan pakolaiskriisiä olisi voitu käsitellä jollakin tasolla etsimällä tietoa historiasta kriisiin johtaneista syistä. Ajankohtaisten aiheiden käsittely historian kautta olisi saattanut motivoida hieman hiljaista ryhmää enemmän.

Yksi tutkivan oppimisen ajatuksista on, ettei arviointi perustu pelkästään kurssin lopulla tehtävään kokeeseen, vaan arvioinnin kohteena on koko oppimis- ja työskentelypro-

sessi. Tällä kurssilla toimittiin juuri niin ja arvosanaan vaikuttivat kurssin kirjalliset kokeet vain 25%. Näin arvioitiin enemmän oppilaan työskentelyä ja oppimista koko kurssin ajalta. Oppilaiden aktiivisuus tunneilla oli melko vähäistä, joten olisi mielenkiintoista saada tietää miten kurssin opettajat ovat arvioineet oppilaiden tuntityöskentelyn, ja miten ryhmän pienen koon mahdollinen vaikutus ryhmän kokonaisaktiivisuuteen huomioitiin. Puolet kurssin arvosanasta muodostui oppilaiden kotona tekemästä niin kutsutusta perhetehtävästä, joka taas ilmensi enemmänkin heidän yksilöllistä osaamistaan pitemmällä aikavälillä, sillä tehtävän suorittamiseen varattiin suurin osa kurssin kestosta.

Kurssin toteutus tutkivan oppimisen keinoin, ja arvioinnin perustuminen väli- ja loppukokeiden sijaan tuntityöskentelyyn ja pitkäjänteisempää työskentelyä vaativaan tehtävään, toimineekin oppilaiden arvioinnin kannalta sekä mahdollisuutena, että haasteena. Opettajan tulee kiinnittää vielä erityisempää huomiota oppilaiden työskentelyyn, eikä nojautua vain heidän tietämykseensä ja kirjalliseen ulosantiinsa tietyissä koetilanteissa. Tämä taas vaatii opettajalta kykyä valikoida arviointimetodinsa niin, että ne ylläpitävät ja suojaavat arvioinnin validiteettia läpi koko kurssin. Valitettavasti keinomme kerätä dataa tästä olivat hyvin rajoittuneet, joten on hyvin vaikea sanoa, onnistuivatko tämän kurssin aineenopettaja-opiskelijat tässä.

Toisaalta oppilaiden oppimisen ei ollut mielekästä tähdätä niin sanotusti oikeiden, mahdollisesti kokeessa esiintyvien teemojen ja aiheiden opetteluun huonon koenumeron pelossa, vaan heillä oli vapaus keskittyä käsillä olevien aiheiden tutkimiseen. Tämä taas toi mielestämme tervettä vaihtelua niin sanotusti ylioppilaskirjoituksia varten opiskeluun, mikä on pitkään leimannut lukio-opiskelua.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Havaintojemme perusteella kurssin toteutuksessa oli runsaasti tutkivalle oppimiselle ominaisia piirteitä, kuten erilaisten lähteiden käyttö, pyrkimys keskusteluun ja totutusta poikkeava arvioinnin tapa. Ennakko-oletuksemme vastaisesti kurssi ei kuitenkaan ollut niin ilmiölähtöisesti toteutettu, kuin voisi olettaa. Toki voidaan pohtia, kuinka mahdollista on toteuttaa koko kuuden viikon lukiokurssi pelkästään tutkivan oppimisen metodein ja kuinka tehokasta se lopulta on? Opettajan ammattitaito on täysin ilmiölähtöisen kurssin onnistumisen kannalta avainasemassa.

Aineenopettajaopiskelijat olivat kuitenkin selvästi panostaneet tutkivan oppimisen toteuttamiseen erilaisin pienin keskustelutehtävin ja koko kurssin läpi jatkuneen perhetehtävän avulla. Opetusryhmän pieni koko oli varmasti yksi merkittävä tutkivan oppimisen onnistumisen vaikuttava seikka – osallistujien lukumäärä vaikutti keskusteluiden syntymiseen ja niiden sisältöjen niukkuuteen. Opettajajohtoisen opetuksen toteuttaminen saattaa lisäksi olla ns. ”turvallisempi” vaihtoehto varsinkin vielä opiskeluaikana, joten sen näkyminen kurssin toteutuksessa on ymmärrettävää.

Kurssilla käytetyt työtavat, kuten opiskelijoiden itsenäinen tiedonhankinta tablettien avulla ja pyrkimys tiedon kriittiseen arviointiin, tukivat varmasti opiskelijoiden oppimista ja historiallisen tiedon tulkinnallisen luonteen ymmärtämistä – historiassa kyse on aina jonkun henkilön tulkinnasta.

LÄHTEET

- Honkala, S., Sundström, K., & Tuominen R. Tutkiva oppiminen [online]. Opetushallitus. <http://www.edu.fi/perusopetus/uskonto_elamankatsomustieto/elamankatsomustietoa_perusopetuksen_alaluokille/tyotavoista/tutkiva_oppiminen>
- Rautiainen, M. (2013). Tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana. Teoksessa J. Löfström & M. Rautiainen (toim.) Kohti tutkivampaa historian opetusta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. <<http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/11/Kohti-tutkivampaa-historian-opiskelua.pdf>>
- Opetushallitus (2003). Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. <http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf>
- Opetushallitus (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräyksen ja ohjeet 2015: 48. Helsinki. <http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf>
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012. Opetushallitus.
- Rautiainen, M., Hiljanen, M., Rantonen, M. & Ranka, M. (2012). Historian opetuksen mieli ja mielettömyys . Osuuskunta Jyvä-Ainola: Jyväskylä. <http://users.jyu.fi/~rpvalta/pdf/Historian_opetus.pdf>

TUTKIVAA HISTORIAN OPPIMISTA SISÄLLISSODAN KESKELLÄ

ROSA KARHU, CHRISTIAN LILJEROOS, PEKKA ROUSU,
JAAKKO VESTERINEN

I. TAVOITTEET

Pidimme Korpilahden yläkoulun 7.-luokkalaisille kaksoistunnin historiasta kokemuksellisen opetuksen lähtökohdista. Tuntien aiheena oli Suomen sisällissota. Tavoitteenamme oli pyrkimys empaattiseen historiankokemukseen, ja siksi päätimme lähestyä sisällissodan teemaa yksittäisten henkilöiden kautta. Ajattelimme, että oppilaat pystyisivät paremmin samaistumaan ja ymmärtämään sisällissodan tapahtumia henkilöiden ja heidän tarinoidensa kautta.

Valmistauduimme oppitunnille siten, että meillä oli viiden eri henkilön tarina siitä, mitä heille tapahtui sisällissodan aikana. Tarinoissa pyrimme myös siihen, että ne kietoutuisivat jotenkin yhteen, ja toisivat näin ollen elämyksellisyyttä kokonaisuuteen. Tavoitteenamme oli, että oppilaat joutuvat itse selvittämään eri lähdetyyppien avulla näiden henkilöiden vaiheet sisällissodan aikana. Eri lähteissä annettaisiin aina sirpaleista ja yksittäistä informaatiota henkilöihahmoista. Halusimme, että oppilaat saavat lähteiden sisältämän informaation henkilöiden vaiheista satunnaisessa aikajärjestyksessä, sillä historian tutkimuksessakin joudutaan usein rakentamaan kokonaiskuva sirpaleisen tiedon varassa, ja ilmi käynyt tieto ei usein noudata kronologista tapahtumajärjestystä.

Osa henkilöistä oli todellisia sisällissodan aikana vaikuttaneita ihmisiä ja osa taas keksittyjä. Keksityt henkilöt perustuivat kuitenkin mahdollisimman paljon todellisiin aikalaisten kohtaloihin. Pyrkimyksenämme oli, että henkilöt edustaisivat mahdollisimman laajasti eri osapuolia ja yhteiskuntaluokkia Suomessa. Pyrimme tuomaan tehtävässämme mukaan myös paikallisen ulottuvuuden, sillä kaikki henkilöt olivat lähtöisin Korpilahdelta tai alueen lähipitäjistä.

Ensimmäinen henkilö oli – Korpilahdella syntynyt sittemmin Jämsään muuttanut – työväenliikkeessä aktiivisesti mukana ollut Linda Härten (todellinen henkilö, teloitettiin), toinen henkilö oli Korpilahdelta lähtöisin oleva kansanedustaja Kalle Lepola (todellinen henkilö, tuomittiin maanpetoksesta), kolmas henkilö oli Jämsässä syntynyt torppari ja punakaartilainen Eino Palola (fiktiivinen henkilö, nääntyi vankileirillä), neljäs henkilö oli korpilahtelainen kauppiaan poika ja suojeluskuntalainen Matti Rajala (fiktiivinen henkilö, kaatui Tampereen taistelussa) ja viides henkilö oli jämsäläinen kartanonherra Jalmari Saari (todellinen henkilö, jäi henkiin).

Lähteinä päätimme käyttää päiväkirjamerkintöjä, kirjeitä, valtiopäivien pöytäkirjamerkintää, kahta erilaista kuolintodistusta, suullista perimätietoa, äänitettä ja aikalaisjulistetta. Osa aineistosta oli aitoja primäärlähteitä. Koska olimme päätyneet ottamaan mukaan fik-

tiivisiäkin henkilöitä, työstimme myös osan käytettävistä lähteistä itse. Näitä tehdessämme käytimme useiden eri henkilöiden aineistoja ja kertomuksia apunamme ja näin ollen nämä lähteet olivatkin sellaisia, että ne antoivatkin käytännössä aitoa kuvaa mahdollisista tapahtumista.

Päädyimme suunnitteluvaiheessa siihen, että tehtävä toteutetaan rastityöskentelynä, ja rasteja olisi kaiken kaikkiaan neljä. Luokka jaettiin neljään ryhmään, ja ryhmässä kukin sai oman nimikkohenkilönsä, josta oppilaiden pitäisi kirjata ylös tietoja paperille. Siinä tapauksessa, että ryhmän muodostaisi vain neljä henkilöä, oli Jalmari Saari ryhmän yhteinen henkilö.

Tehtävä vaati oppilailta kykyä työskennellä sekä yksin että ryhmässä, sillä jokaisen piti selvittää oman nimikkohenkilönsä vaiheet, mutta toisaalta edellytimme sitä, että oppilaat auttavat toisiaan ryhmän sisällä. Lopuksi tehtävä purettaisiin siten, että sellaiset oppilaat, joilla on ollut samat nimikkohenkilöt menevät keskenään omiin ryhmiinsä, ja vertaavat omia tuloksiaan kyseisestä henkilöstä. Lopuksi kaikkien henkilöiden tarinat käytäisiin yhdessä läpi luokassa. Suunnittelimme myös, että loppupurun yhteydessä oppilaiden kanssa käydään läpi, ketkä henkilöistä olivat todellisia ja ketkä fiktiivisiä. Samalla käytäisiin läpi sitä, mitkä lähteistä olivat aitoja ja mitkä meidän työstämiämme.

2. TUTKIVAA JA ELÄYTYVÄÄ HISTORIANOPISKELUA

Aloitimme kaksoistunnin kertomalla muutamia tietoja sisällissodasta, koska kyseinen luokka ei ollut vielä ehtinyt opiskelemaan sitä oman opettajansa kanssa. Tämän jälkeen oppilaille kerrottiin, mikä heidän tehtävänsä tuli olemaan seuraavien kahden tunnin aikana. Työskentelyä varten oppilaat jaettiin neljään ryhmään ja henkilöhahmojen paperit jaettiin. Oppilaita oli paikalla yhteensä 17, joten heistä muodostui kolme neljän hengen ryhmää ja yksi viiden hengen ryhmä. Täten toimimme suunnitelman mukaan - viiden hengen ryhmässä jokaisella oppilaalla oli oman henkilönsä kohtalo ratkaistavanaan ja neljän hengen ryhmässä viides henkilö oli ratkaistava yhdessä.

Projekti toteutettiin kahdessa viereisessä luokkatilassa, jolloin kumpaankin tilaan sijoitettiin kaksi rastia (rastit 1 ja 4 yhdessä tilassa, rastit 2 ja 3 toisessa tilassa). Rastilla 3 käy-

tettiin kuitenkin hyväksi myös koulun käytävätilaa, jolloin suullisten tarinoiden kertominen ei häirinyt toista rastia. Jokaisella rastilla vietettiin aikaa noin 15 minuuttia, jotta välitunti pystyttiin pitämään normaaliin aikaan. Joillakin rasteilla tiedon poimiminen oli melko nopeaa, jolloin jäljelle jääneen ajan pystyi hyödyntämään esimerkiksi keskustelemalla lähdekriittisistä asioista. Rasteille oli myös ripoteltu erilaisia kuvia, joita analysoimalla oppilaat saivat havainnollistavamman kuvan sisällissodan kaoottisuudesta.

Rastien kiertämisen jälkeen kaikki kokoontuivat yhteen luokkahuoneeseen ja kävivät istumaan samaa henkilöä tutkineiden oppilaiden kanssa. Oppilaat saivat ensin keskustella näissä ryhmissä siitä, mitä he olivat kyseisestä henkilöstä saaneet selville. Tämän jälkeen kävimme yhteisesti läpi yksi henkilöhahmo kerrallaan, mitä heille oli käynyt sisällissodan aikana. Lisäksi oppilaille kerrottiin, mikä kyseisen henkilön kohdalla oli totta ja mikä fiktiota.

Oppilaat olivat selkeästi innostuneita tämän tyyppisestä harjoitteesta. Heistä tuli ikään kuin historian tutkijoita, jotka käyttivät erilaisia lähteitä ja joutuivat yhdistelemään pieniä tiedonmurusia. Erityisesti päiväkirjamerkinnot koettiin mielenkiintoisiksi, sillä niiden kautta pääsi lähemmäs tuon ajan ihmisen ajatusmaailmaa. Lisäksi oppilaat harjoittivat tehtävän aikana vuorovaikutustaitojaan: he auttoivat toisiaan ja keskustelivat yhdessä saamistaan tiedoista. Innostuneisuutta kuvaa myös se, että jotkut oppilaista olivat välitunnin aikana yrittäneet etsiä henkilöistä lisää tietoa. Henkilöiden yhteydet tavalla tai toisella samaan paikkaan saivat myös varmasti oppilaiden kiinnostuksen heräämään entistä enemmän.

Kyseistä tehtävää pystyy monin tavoin muuntelemaan ja kehittämään eteenpäin. Koska joillakin rasteilla aikaa jäi runsaasti käytettäväksi, voisi käytettäviä lähteitä olla enemmänkin. Lisäksi lähteiden jakautumista rasteille voisi muuttaa toisenlaiseksi, jotta jokainen saisi omasta henkilöstään tasaisemmin tietoa. Erityisen hankala oli yhteisen hahmon, eli Jalmary Saaren, esiintyminen vihjeissä; Saaren hahmoon liittyvät vihjeet puuttuivat kahdelta perättäiseltä rastilta. Tämä ei ollut ongelma kolmelle neljän hengen ryhmälle, sillä jokaisen omasta hahmosta riitti kyllä tutkimista. Sen sijaan ainoalla viiden hengen ryhmällä tämä aiheutti pienen ongelman, kun tässä suuremmassa ryhmässä Saari oli nimikoitu yhdelle henkilölle. Kaiken lisäksi kyseinen ryhmä kävi heti ensimmäiseksi ne rastit läpi, joilta Saari kokonaan puuttui. Ensimmäisen tunnin anti saattoi siis olla suhteellisen vähäinen kyseiselle oppilaalle. Tämän tilanteen olisi voinut korjata kahdella eri tavalla; ensimmäinen tapa olisi ollut se, että rastit olisi suunniteltu niin, ettei olisi tullut kahta peräkkäistä rastia, joista Saari puuttui. Toista keinoa olisi voinut soveltaa paikan päällä. Mikäli olisimme huomanneet itse, että Saari puuttuu peräkkäisiltä rasteilta, niin olisimme voineet asettaa viiden hengen ryhmän kulkemaan rasteja siten, että molemmat rastit ilman Saaren vihjettä olisi voitu sijoittaa eri tunneille.

Tehtävän toteutus ilman välituntia mahdollistaisi rasteilla oloajan lyhentämisen, jolloin purkuvaiheessa jäisi enemmän tilaa kysymyksille ja keskustelulle. Välitunnin pitäminen tuntien välissä aiheutti sen, että ensimmäisellä tunnilla meillä oli hiukan “ylimääräistä” aika. Toinen tunti taas oli hyvin kiireinen ja tehtävän purusta tuli tämän vuoksi suppeampi kuin ajattelimme. Tämä asia olisi voitu korjata ainakin osittain niin, että olisimme pitäneet tunnin aluksi hiukan pidemmän alustuksen Suomen sisällissodasta. Tälle olisi ollutkin tarvetta, kun aihetta ei oltu aikaisemmin käsitelty. Laajemman alustuksen seurauksena loppupurkuun ei olisi välttämättä kaivannut niin paljon aikaa.

Kaiken kaikkiaan projektimme oli onnistunut. Projekti miellytti niin oppilaita, että projektin pitäjiä. Oppituntien rakenne oli toimiva ja ainoat asiat, joita olisimme muuttaneet, olivat lopulta melko pieniä seikkoja. Rastityöskentelymme toimi myös ajoitusten puolesta. Yhdelläkään ryhmällä ei ollut turhaa odotusaikaa siirryttäessä rastilta toiselle, vaan käytävissä oleva aika onnistuttiin käyttämään tehokkaasti. Uskomme projektimme herättäneen enemmän myönteisiä, kuin kielteisiä tunteita oppiaineena historiaa kohtaan. Loppupurun yhteydessä saimme myös suoraa palautetta oppilailta ja palaute oli positiivista. Jopa Saarea yksin tutkinut oppilas oli hyvin tyytyväinen pitämäämme kaksoistuntiin. Tyytyväisyys tuntejamme kohtaan heijastuu myös siihen, että oppimista on tapahtunut. Oppilaiden sosiaaliset taidot, historian tutkimisen taidot sekä myös historian tiedot lisääntyivät sekä kehittyivät pitämämme kaksoistunnin aikana. Lisäksi onnistuimme luomaan oppilaille tavoittelemamme empaattisen historiankokemuksen. Oppilaat eläytyivät hahmojen kohtaloihin ja seurasivat niitä osin kauhistellen.

Liite I: Suunnitelmakaavio rasteista ja niiden sisällöstä, sekä esimerkkejä aineistosta

Rasti 1 Christian	Rasti 2 Pekka	Rasti 3 Jaakko	Rasti 4 Rosa
Juliste Härtenin luennosta Työväentalolla	Äänite Lepolasta	Suullinen kertomus Saaresta	Härtenin kuolintodistus
Valkosen sotilaan päiväkirjamerkintä Tampereelta	Pöytäkirja punaisen sotilaan kuolemasta vankileirillä	Tarina Härtenin kuolemasta	Punaisen sotilaan kotiin jätetty kirje
Kirje Härtenilta Lepolalle	Valkoisen sotilaan päiväkirjamerkintä kutsunnoista	Kirje valkoisen sotilaan omaisille	Maanpetostuomion pöytäkirja Lepolasta

ARVON TOVERIT!

Tulkaa Työväentalolle 5.päivä tammikuuta 1918!

Rutal ahden Työväenyhdistys kutsuu kaikki kuolensa Linda Härtenin Rutal ahden Työväentalolle.

Siivestyksen sekä työväen oikeuksiin perehtynyt Linda kertoo siitä, miten asiat tässä maassa pitäisi välttää, jotta työväen oikeudet toteutuisivat. Puhe alidetaan lauantai-iltana kello 18. Lindan opettavaiset puheet ovat herättäneet kiinnostusta ympäriseutukuntaa.

Puheen jälkeen järjestetään Rutal ahden Työväenyhdistyksen kokous.

Tervetuloa kuolensa ja siivestyksen!

Parahin herra ja rouva Rajala,

rakas velvollisuuteni on kertoa poikanne Mattin tullen Tampereella taistelussa isänmaahan ja Poikanne oli velvollisuudentuntoinen sotilas ja taisteli aina uhrauti paikkansa kiiroimmissakin tiluissa. Ainoaksi laudaksi katkaissin surun vain todeta, että Matti sai luodin rintaan ja nukkui näin olen koti pois tunteen kien. Komppania menetti Mattissa uheen ja loistavan aseveljen. Oramme osaa surua

27. maaliskuuta 1918
Kapteeni ja poikanne komppanianpäällikkö

Liite 2: Esimerkki oppilaille jaetusta tehtäväpaperista



Nimi: Jalmari Saari

Syntynyt: 24.3.1873 Jämsässä

Titteli: Kartanonherra

MISTÄ 9/11-ISKUISSA OLI KYSE?
RISTIRIITAISEN AINEISTON KANSSA TOIMIMINEN
HISTORIAN OPIKELUSSA

ANNINA PIHLAJAMÄKI, JENNA PAJUNEN,
HANNA NIEMI, MAIJU MATILAINEN

I. TAUSTA JA TAVOITTEET

Toteutimme Korpilahden koululla opetusprojektin, jossa tarkoituksenamme oli pitää tutkivaan oppimiseen painottuva historian kaksoistunti kahdeksaluokkalaisille. Aiheemme oli vapaa, sillä toivomuksella, että teema liittyisi jollakin tapaa kylmän sodan jälkeiseen maailmaan esimerkiksi terrorismin vastaisen sodan muodossa. Samoin toteutustavat eli se, mitä käytännössä lähdimme tekemään, oli täysin meidän päätettävissämme.

Pyörittelimme ideointivaiheessa kolmea teemaa (9/11, apartheidpolitiikan purkautuminen ja vastavakoilu) kunnes päädyimme alkuperäisen ehdotuksen mukaisesti terrorismiin. Päädyimme käsittelemään tapahtumaa, josta Yhdysvaltojen terrorismin vastainen sota käytännössä alkoi. Emme olleet aluksi varmoja kohderyhmämme, 8.-luokkalaisten, pohjatiedoista, sillä siinä missä moni meidän ikäisistämme muistaa konkreettisesti, kun kuuli ensimmäisen kerran uutiset 9/11-tapahtumista, oppilaamme olivat syntyneet sinä vuonna. Päätimmekin, että lyhyen esittelyn jälkeen oppilaat saisivat tutkivan reportterin roolissa lähteä itse selvittämään tapahtumia ja etenkin niihin liittyviä lukuisia teorioita. Keskeiset kysymykset, joihin oppilaat etsivät vastauksia olivatkin: Mitä tapahtui? Miksi? ja Mitä siitä seurasi?

Suunnitteluvaiheessa asetimme projektillemme tiedollisia, taidollisia ja kasvatuksellisia tavoitteita, jotka ovat tietenkin sikäli päällekkäisiä, ettei esimerkiksi lähdekritiikkiä ole mielekästä lokeroida ainoastaan yhteen luokkaan. Projektimme tärkeimpänä tiedollisena tavoitteena oli antaa oppilaille yleiskuva siitä, mistä 9/11-iskuissa oli kysymys. Purkukeskustelun yhteydessä esittelimme nykyisen, virallisen tulkinnan tapahtumista, mutta korostimme, ettei se ole suinkaan kaikkien hyväksymä tai väistämätön, lopullinen totuus asiasta. Toinen tiedollinen päämäärämme olikin erilaisten, kiisteltyjen tulkintojen esiintuominen. Tämän toteutimme siten, että annoimme oppilaille luettaviksi niin virallista näkemystä kuin salaliittoteorioitakin tukevia kannanottoja.

Yksi tärkeimmistä taidollisista tavoitteistamme oli lähdekriittisyyteen kannustaminen. Koska emme tieneet, oliko kriittisyydestä puhuttu oppilaille aiemmin, teimme aiheesta lyhyen tietoisuuden, jonka jaoimme ryhmille käytännön ohjeistuksen yhteydessä. Lisäksi muistutimme asiasta tarpeen mukaan omilla rasteillamme, joskin tavoitteena oli oppilaiden kannustaminen mahdollisimman itsenäiseen työskentelyyn. Kritiikin rinnalle pyrimme tuomaan esiin historian monitulkintaisuutta ja epävarmuuden sietämistä. Korostimme, ettei menneisyyden tapahtumista ole läheskään aina mahdollista esittää absoluuttisen varmoina totuuksia, vaan eri henkilöt saattavat tulkita samoja lähdeaineistoja hyvinkin ristiriitaisilla tavoilla. Tavoitteenamme oli myös havainnollistaa sitä, että menneisyyttä koskevat käsi-

tykset koostuvat pienistä palasista ja uusien tietojen löytyminen saattaa muuttaa tulkintoja hyvinkin rajusti. Käytännössä tämä seikka tuli esiin siten, että oppilaat saivat uusia näkökulmia ja tietoja iskuista pikkuhiljaa edetessään rastilta toiselle.

Konkreettisiksi taitotavoitteiksi asetimme ryhmätyöskentelyn ja työnjaon harjoittelun, sekä tiiviin kirjoittamisen taidon, mikä vaati pääkohtien erottamista epäolennaisista yksityiskohdista. Käytännössä ryhmätyöskentely toteutui siten, että oppilaat keskustelivat lukemistaan lähteistä ja pohtivat yhdessä, mitä asioita he haluavat uutisraportissaan nostaa esille. Toisaalta jokainen ryhmä valitsi joukostaan kirjurin, jonka tehtävänä oli koota ryhmän keskeiset ajatukset lyhyiksi kommentteiksi.

Historiaan liittyvien tietojen ja taitojen ohella tavoitteenamme oli myös kasvattaa oppilaita suvaitsevaisuuteen, kriittisyyteen ja omatoimisuuteen. Tarkoituksenamme oli painottaa etenkin sitä seikkaa, ettei ihmisiä tulisi tuomita kansallisuuden, ihonvärin tai uskonnollisen vakaumuksen perusteella. Pyrimme korostamaan, että monet islaminuskoiset tuomitsevat al-Qaidan terrorismin hyvin jyrkästi, eikä kaikkia muslimeita saisi leimata pienen ääriryhmän tekojen perusteella. Halusimme siis kannustaa oppilaita kriittisiin tulkintoihin ja oikeudenmukaisuuteen. Lisäksi yritimme saada heidät työskentelemään mahdollisimman omatoimisesti, puuttumatta liiaksi heidän keskusteluihinsa tai ryhmien tekemiin tulkintoihin.

2. KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS

Projektin toteutimme 8.-luokkalaisten kanssa. Opetuksellemme oli varattu kaksi oppituntia, eli 90 minuuttia, aikaa. Ennen ensimmäisen oppitunnin alkua varmistimme, että luokkatilat soveltuvat suunnittelemaamme toteutukseen. Oppilaiden saavuttua luokkaan oli vuorossa yhteinen aloitus. Esittelimme itsemme oppilaille ja selitimme tiedossa olevasta oppimiskokonaisuudesta. Kerroimme oppilaille, että he toimivat ryhmänsä kanssa uutisreporttereina, joiden tehtävänä on selvittää, mitä on tapahtunut.

Käytännössä ryhmät kiersivät läpi neljä eri rastia, joilta löytyi erilaisia teemaan liittyviä aineistoja. Alkuohjeistuksessa painotimme, että rasteilla oleviin aineistoihin tulee suhtautua kriittisesti ja jo aiemmin oppimaansa saa hyödyntää. Luokan oppilaat jakautuivat neljään ryhmään, joissa kaikissa oli aluksi neljä jäsentä, mutta myöhemmin mukaan liittyi vielä

yksi oppilas viidenneksi jäseneksi yhteen ryhmään. Jokaiselle ryhmälle jaettiin yksi iPad, jolla he kirjoittivat lyhyitä raportteja Padlet-sovellukseen tekemistään havainnoista jokaisen rastin jälkeen. Lisäksi jokaiselle ryhmälle jaettiin ohjeistus päivän tehtävään.

Jokainen ryhmä valitsi joukostaan kirjurin ja meistä yksi opasti lyhyesti ryhmiä iPadin ja Padlet-sovelluksen käytössä. Tämän jälkeen oli ensimmäisen vihjeen vuoro. Näytimme oppilaille lyhyen videopätkän syyskuun 11. päivän iskujen ensimmäisistä uutisoinneista Ylellä Suomessa vuonna 2001. Kerroimme oppilaille, mistä ajankohdasta on kyse, mutta muuta vihjettä tapahtuneesta emme antaneet. Videon jälkeen ryhmien tuli kirjoittaa lyhyt ensimmäinen raportti siitä, mitä heidän tulkintansa mukaan videolla tapahtuu. Osalle oppilaista tapahtumat olivat jo entuudestaan hyvin tuttuja ja toisille taas vieraampia. Tämä myös näkyi heti ensimmäisissä heidän kirjoittamissaan raporteissa. Ensimmäisen yhteisen tehtävän jälkeen ryhmät siirtyivät kiertämään varsinaisia rasteja.

Ensimmäisellä rastilla oppilaat pääsivät tutustumaan erilaisiin tulkintoihin Yhdysvaltain hallituksen roolista 9/11 -iskuissa. Ryhmät saivat luettavakseen neljä tekstikatkelmaa, joissa käsiteltiin kyseistä teemaa eri kanteilta. Kaksi tekstikatkelmista oli blogikirjoituksista, kaksi uutissivustoilta. Toinen blogiteksteistä oli kristityltä sivustolta, jossa Yhdysvaltain hallituksen osuus iskuihin kiistettiin jyrkästi. Toisessa blogitekstissä taas tuettiin salaliittoteoriaa USA:n hallituksen mukanaolosta. Uutissivustojen artikkeleista toisessa puhuttiin 9/11 -toetusliikkeestä ja toisessa siitä, että Yhdysvallat aikoo haastaa Saudi-Arabian virkamiehiä oikeuteen 9/11 -iskujen suunnittelusta.

Rastilla ryhmät jakoivat tekstikatkelmat niin, että jokaiselle henkilölle tuli yksi teksti luettavaksi. Kun oppilaat olivat saaneet tekstipätkänsä luettua, heitä ohjeistettiin kertomaan lukemastaan muille ja kiinnittämään erityisesti huomiota siihen, mitä Yhdysvaltain hallituksen roolista sanotaan teksteissä. Erilaisilla tekstiaineistoilla ja niissä olevilla tulkinnoilla oli tarkoitus testata oppilaiden omaa ajattelua ja kriittisyyttä. Ne ryhmät, jotka tulivat rastille ensimmäisten joukossa, hämmentyivät eniten lähteissä olleista erilaisista tulkinnoista ja saattoivat myös raporteissaan pohtia, oliko Yhdysvallat syyllinen iskuihin. Ne ryhmät, jotka tulivat rastille viimeisten joukossa, taas kiistivät Yhdysvaltain osallisuuden aineistosta huolimatta.

Uskonnolliseen blogitekstiin kaikki ryhmät suhtautuivat hyvin epäileväisesti, mutta Iltasanomien artikkeli ja salaliittoteoreetikkojen blogiteksti jakoivat ryhmien mielipiteitä luotettavuudestaan. Ylen artikkelia kaikki ryhmät pitivät luotettavimpana. Kokonaisuudessaan voikin todeta, että ryhmien ja oppilaiden lähdekriittiset taidot olivat hyvää tasoa. Pienillä apukysymyksillä he onnistuivat pohtimaan, kuka artikkelin on kirjoittanut ja missä se on julkaistu ja tätä kautta puntaroivat myös sen luotettavuutta. Ryhmät myös jaksoivat keskittyä yllät-

tävänkin hyvin tekstien lukuun, vaikka luettavaa oli muillakin rasteilla. Myös työnjako oli ryhmällä onnistunut.

Toisella rastilla teemana oli silminnäkijöiden lausunnot. Kyseinen työskentelypiste erosi muista rasteista, sillä lähteet eivät olleet aitoja. Silminnäkijöiden lausunnot olivat keksittyjä, mutta niiden taustalla oli useita 9/11-iskuista selviytyjien oikeita tarinoita. Oppilaat saivat käsiksi neljä FBI:n kansiota, joissa oli kyseisen henkilön tiedot, kuva ja lausunto päivän tapahtumasta. Henkilöinä olivat palomies, kotiäiti, liikemies ja FBI-agentti. Oppilaiden oli tarkoitus punnita kenen tai keiden lausunnot olivat totuuden mukaisia. Perustelut tuli muodostaa pohjautuen henkilön ammattiin, lausunnon päivämäärään/aikaan ja itse lausunnon sisältöön.

Oppilaat ymmärsivät nopeasti mihin asioihin heidän kannatti kiinnittää huomiota. Oli myös hyvin mielenkiintoista nähdä ja kuulla, että esimerkiksi kirjoittajan uskonto ei vaikuttanut oppilaiden mielestä heidän tekemiin päätelmiin. Rastilla yhteistyö sujui hyvin ja monet innostuivat keskustelemaan eri vaihtoehdoista. Kyseisestä rastista oppilaat suoriutuivat erinomaisesti. Leikkimielisempi rasti tuntui toimivan kasiluokkalaisilla, sillä monet innostuivat annettujen tekstien sisällöstä ja muodosta. Tämä oli hyvä vastapaino muiden rastien aidommille lähteille.

Kolmannella rastilla oppilaiden tehtävänä oli pohtia, millainen rooli terroristijärjestö al-Qaidalla oli 9/11-iskuissa. He saivat luettavikseen neljä lähdeä, joista kahdessa syytettiin al-Qaidaa iskuista ja kahdessa väitettiin, ettei sillä ole osuutta tapahtumiin. Tarkoituksena oli, että oppilaat kiinnittäisivät huomiota lähdekritiikin kannalta keskeisiin seikkoihin, kuten siihen, että kaikki lähteet oli julkaistu noin kymmenen vuotta iskujen jälkeen, sekä siihen, että osa luettavista teksteistä oli uutisia ja osa blogitekstejä. Oli kiinnostavaa huomata, että lähes kaikki oppilaat olivat vakuuttuneita al-Qaidan syyllisyydestä, vaikka osa lähteistä vastusti tätä teoriaa hyvin voimakkaasti. Tämä saattoi johtua siitä, että lähes jokaisessa ryhmässä oli vähintään yksi aiheeseen ennalta perehtynyt oppilas, joka sai myös muut vakuuttumaan virallisen teorian oikeellisuudesta. Toisin sanoen ainakin osa oppilaista luki lähteitä melko asenteellisesti, ja pyrki etsimään niistä tukea omille, aiemmille käsityksilleen. Rasti oli kuitenkin sikäli onnistunut, että oppilailla oli hyvin aikaa lukea tekstit ja keskustella niiden sisällöstä. Kenties suurin ongelma oli se, että joillekin oppilaille teksteissä esiintyvät nimet, kuten Osama bin Laden, olivat täysin vieraita, mikä tietenkin vaikeutti tulkintaa melkoisesti. Yhteistyön avulla jokainen ryhmä sai kuitenkin aikaiseksi sangen perustellun ja järkevän raportin kolmannesta rastista.

Neljännellä rastilla oppilaat saivat luettavakseen kolme tekstiä, joista heillä oli tarkoitus poimia erityisesti kirjoittajan uskonnollisiin motiiveihin liittyviä tekijöitä: kenet hän us-

koo syylliseksi tapahtumiin, miten hän perustelee väitteitään, missä teksti on julkaistu ja kuka sen on kirjoittanut ja miksi, ja niin edelleen. Tehtävä koettiin ilmeisesti haastavammaksi kuin olimme odottaneet, sillä oppilaat eivät juurikaan nostaneet esiin uskontoon liittyviä seikkoja oikeastaan millään rastilla. Sen sijaan he keskittyivät enemmän teksteissä kuvattuun konkreettiseen toimintaan, kuten tornien sortumiseen ja tornien vuokranneen henkilön rutiineista poikkeamiseen. Ehkäpä se oli toisaalta linjassa heidän tehtävänantonsa kanssa: tarkoitus oli selvittää, *mitä* tapahtui, vaikka yritimme toisaalta hakea myös sitä tärkeämpää kysymystä eli *miksi* tapahtui. Tämän rastin tekstit olivat ehkä hieman hankalia siltä pohjalta, sillä niistä olisi pitänyt löytää se, mitä kirjoittaja uskoo tapahtuneen tai millaisen kuvan hän tapahtuneesta haluaa tietoisesti maailmalle välittää, ja sitten analysoida tämän lähteen luotettavuutta.

Huomasimme myös, että etenkin tämän rastin tekstejä olisi voinut lyhentää vielä raskaammalla kädellä, jotta oppilaille olisi jäänyt enemmän aikaa keskustella. Keskusteluissaan oppilaat nostivat esiin hyviä huomioita. Nämä huomiot eivät kuitenkaan aina osuneet yhteen tämän toimintapisteen teeman kanssa. Esimerkkeinä hienoista huomioista mainittakoon se, että ainakin yksi ryhmä totesi, että pitäisi nähdä kirjoittajan käyttämät lähteet ennen kuin voi arvioida hänen luotettavuuttaan. Lähdekritiikki oli siis sisäistetty hyvin. Tehtävän purussa muistutimme oppilaita vielä siitä, että lähdekritiikissä kannattaa huomioida kirjoittajan motiivit: mistä hän kirjoittaa, mikä on hänen suhtautumisensa kyseiseen asiaan ja miksi hän ajattelee niin kuin ajattelee.

Kun oppilasryhmät olivat kiertäneet kaikki rastit, kokoonnuimme yhteiseen purkutilaisuuteen. Olimme pysyneet melko hyvin aikataulussa, joten purullekin jäi kohtalaisesti aikaa. Aluksi kävimme rasteittain läpi, mitä ryhmät olivat niillä raportteihinsa kirjoittaneet. Kirjoitukset heijastettiin taululle Padlet-sovelluksesta, ja kunkin pisteen ohjaaja avasi oman rastinsa sisältöjä antaen palautetta siitä, mihin rastilla oli tarkoitus kiinnittää huomiota ja mitä hyvää ja mitä kehitettävää ryhmien tekemissä havainnoissa ja työskentelyssä oli.

Kun jokaisella rastilla kirjoitetut raportit oli käyty läpi, puhuimme vielä lyhyen aikaan tämän hetkisestä yleisestä tulkinnasta 9/11-iskuista. Kävimme teeman läpi PP-esityksen avulla. Tarkoituksena oli selvittää kaikille oppilaille, mitä iskuissa luultavimmin tapahtui ja näin myös kumota salaliittoteorioita.

3. TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMINEN

Suunnitteluvaiheessa pohdimme pitkään, kuinka paljon oppilailla mahdollisesti on jo taustatietoa aiheesta. Päädyimmekin pitämään lyhyen aloituksen, jossa tulisi tarpeeksi tietoa, jotta tehtävän suorittaminen onnistuu. Ylen uutisista otettu pätkä toimi hyvänä kiinnostuksen herättäjänä ja oli positiivista nähdä, että oppilailla oli jo etukäteen jonkin verran tietoa 9/11-iskuista. Purkutilaisuudessa esitelty PowerPoint opetti, mikä on tämänhetkinen yleisesti hyväksytty teoria kyseisestä tapahtumasta. Opetuskokonaisuuden tiedolliset tavoitteet toteutuivat hyvin, sillä ennakkotiedon lisäksi oppilaat ymmärsivät, mitä 9/11-iskuisa tapahtui, sekä yleisesti hyväksytyin näkemyksen siitä, mistä iskuissa oli kyse.

Lisäksi tarkoituksena oli tuoda esille historian näkökulmaisuus tarkastelemalla sitä, mitä muita teorioita iskuista on esitetty. Oppilaiden tuli ymmärtää, että kaikki eivät hyväksy nykyistä teoriaa al-Qaidan osallisuudesta, vaan sille on yritetty etsiä muita mahdollisia to- tuuksia. Tämän idean oppilaat ymmärsivät hyvin, mutta ennakkotiedon takia monet eivät uskaltaneet edes epäillä muiden teorioiden mahdollisuuksia. Tämä vei tehtävältä pois jän- nitystä, sillä oppilaat olivat hyvin varmoja siitä mikä oli totta ja mikä ei.

Taidollisia tavoitteita oli asetettu muutamia ja niistä tärkeimmäksi rasteilla korostui lähdekriittisyys. Tämä toteutui hyvin, sillä tekstejä lukiessa oppilaat kiinnittivät nopeasti huomiota siihen, kuka oli kirjoittaja, missä se oli julkaistu ja milloin. Luokan oma opettaja on opetuksessaan painottanut historiallisen tiedon muodostuksen luonnetta ja lähteiden kanssa työskentelyä. Oppilaat keskustelivatkin lähdekriittisestä tehtävää tehdessään paljon, joten aiempi oppi tuntui menneen hienosti perille.

Erilaiset teoriat ja niistä kertovat lähteet opettivat historian mahdollisesta monitulkinnaisuudesta. Tämä ei täysin toteutunut, sillä kuten aikaisemmin mainitsimme, oppilaat olivat hyvin päättäväisesti valinneet oikean tulkintansa. Eri teoriat herättivät kuitenkin mielenkiintoa ja keskustelua ryhmissä, mikä opetti, että historia on tulkinnallista. Historiallista tiedon muodostumista oppilaat puolestaan saivat harjoitella yhdistelemällä uutta tietoa ja lähteitä, joita he keräsivät rasteilta. Nämä asiat opettivat lyhyesti, mistä historian tutkimuk- sessa on kysymys ja oppilaat pääsivät tätä myös itse kokeilemaan.

Ryhmätyöskentely oli hyvin olennainen osa tehtävää. Suurimmaksi osaksi ryhmät toi- mivat hyvin ja keskustelua syntyi. Oli odotettavissa, että alussa oppilaat olisivat rasteilla hieman hiljaisempia, mutta mitä pidemmälle tehtävä eteni, sitä enemmän keskustelua syn- tyi. Rastit vaativat oppilailta myös omatoimista työnjakoa, sillä luettavaa oli jonkin verran. Kaikille riitti rasteilla tekemistä, mutta joissakin sitä olisi voinut olla hieman vähemmän, jot-

ta keskustelulle ja tulkinnalle olisi jäänyt enemmän aikaa.

Jokaisen rastin jälkeen ryhmän tuli kirjoittaa lyhyt uutisraportti/päivitys, jonka ryhmä julkaisi yhteiselle Padlet-seinälle. Toteutuksen puolesta tämä jäi hieman vajaaksi, sillä kaikki ryhmät eivät saaneet kirjoitetuksi kovinkaan hedelmällistä tekstiä toisin kuin keskustelut olisivat antaneet olettaa. Jatkossa oppilaiden välistä keskustelua tulisi hyödyntää enemmän ja tällä tavalla tuoda ryhmän mielipide esille, sillä Padlet-seinä ei tätä asiaa täysin ajanut.

Projektille asetettiin myös kasvatuksellisia tavoitteita, joiden myötä oppilaat omaksuivat enemmän suvaitsevaisuutta ja kriittisyyttä. Oli positiivista nähdä, että suurin osa oli valmiiksi jo hyvin suvaitsevaisia ja ennakkoluulottomia. Tämä korostui erityisesti uskontoa käsittelevissä kysymyksissä. Esimerkiksi silminnäkiä-rastilla uskonto ei vaikuttanut oppilaiden mielipiteisiin siitä, kenen lausunto oli luotettava kenen ei. Oppilaat kiinnittivät huomiota enemmän suuriin kokonaisuuksiin kuin pieniin yksityiskohtiin.

Ylipäättänsä projekti opetti oppilaille paljon oma-aloitteisuutta ja kykyä päätellä itse ilman, että opettaja antaisi kaikkeen suoraa vastausta. Kriittinen tarkastelutapa ja asioiden oikea yhdisteleminen olivat tärkeitä elementtejä kaikilla rasteilla. Koemme, että nämä ovat tärkeimpiä taitoja, joita historian oppimisessa ja ymmärtämisessä tarvitaan.

MONIKANAVAISUUS HISTORIAN OPETUKSESSA – MATKA MUINAISEEN EGYPTIIN

HILLEVI HARTIKAINEN, MERI JYRÄVÄ, JENNI-KAISA KANTONIEMI,
JUULIA KESKIKURU, KAISA KOIVUMÄKI, ILONA PELTOLA

I. JOHDANTO

Toteutimme Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen POM2SHY- ja POM2S-KA-kurssien projektinamme äänikirjasarjan muinaisesta Egyptistä. Äänikirjat tulevat osaksi Valteri-koulu Onervassa Jyväskylässä sijaitsevaa historian portaikkoa. Äänikirjasarjamme on suunnattu kaikenlaisille oppijoille. Erilaiset oppimistavat on huomioitu toteutuksessa monikanavaisuuden näkökulmasta - materiaalimme saavuttavat oppijan usean aistikanavan avulla. Äänikirjat on pyritty toteuttamaan ottaen huomioon niin näkövammaiset, kuulovammaiset kuin sellaisetkin oppijat, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Toteutuspaikan ja erilaisten oppijoiden vuoksi tämän artikkelin teemaksi valikoitui monikanavaisuus historianopetuksessa.

2. KUULO- JA NÄKÖVAMMAISUUS SEKÄ KIELELLISET ERITYISVAIKEUDET KOHDERYHMÄSSÄMME

Valteri-koulu Onervassa opiskelee oppijoita, joilla on eriasteisia kuulo- ja näkövammoja sekä kielellisiä erityisvaikeuksia tai näistä useampia. Jokainen näistä oppijaryhmistä vaatii omanlaisiaan opetusjärjestelyitä. Myös oppilaiden yksilöllinen taso ja mahdollisuus käyttää aisteja vaihtelee suuresti, joten yksilölliset erot oppimisessa ja opetuksessa ovat koulussa myös suuria. Haasteena projektissamme olikin toteuttaa oppimateriaali, joka sopisi jokaiselle oppijalle ainakin joltain osin.

Kuulovammaisuudella tarkoitetaan kuuloaistin eriasteisia alentumia. Alentuma saattaa olla hyvin lieväkin ja haitata kuuloa vain esimerkiksi kovassa taustahälyssä. Toisessa ääripäässä on kuuro tai kuuroutunut henkilö. Kuuro on syntynyt ilman kuuloaistia tai menettänyt sen varhaislapsuudessaan. Kuuroutunut henkilö on puolestaan menettänyt kuulonsa vasta puheen oppimisen jälkeen. (Takala 2002.)

Kuurous on nykypäivänä harvinaistumassa, sillä monien kuurojen ja kuuroutuneiden kuuloaistia voidaan palauttaa sisäkorvaistutteen avulla. Opetuksessa tällaiset oppilaat tulee kuitenkin huomioida erityisesti, sillä varsinkin kuurojen lasten kohdalla heidän puheen ke-

hityksensä voidaan ajatella alkaneen vasta sisäkorvaistutteen asentamisen jälkeen. Näin ollen puheen ja kielen kehitys voi olla paljon ikätasoa jäljessä. Sisäkorvaistute kohtaa myös omat haasteensa esimerkiksi kovassa taustamelussa. Osa sisäkorvaistutteen saaneista kuuroista käyttää viittomakieltä äidinkielenään, ja kaikkien kuulovammaisten kohdalla sisäkorvaistutteen ei ole hyötyä kuulon palauttamisen kannalta. Näin ollen kuuroja ja viittomakieltä äidinkielenään puhuvia tulee olemaan kouluissa jatkossakin. (Huttunen & Välimaa 2010.)

Näkövammaisuudella viitataan puolestaan näköaistin heikentymisiin, jotka haittaavat näkövammaisen jokapäiväistä elämää. Näkövammaisuus ei myöskään ole korjattavissa esimerkiksi silmälaseilla tai leikkauksella. Kuten kuulovammat, näkövammauksetkin ovat eriasteisia. Näkökentässä voi olla vain lieviä puutteita kuten esimerkiksi putkinäköisyydessä, jossa näkökenttä on vain osittain käytössä. Täysi sokeus on kuitenkin melko harvinaista ja useimmiten näkövammaisella on ainakin lievä kyky hahmottaa valon ja pimeyden eroa. Näkövamma voi olla synnynnäinen ominaisuus tai se voi kehittyä sairauden myötä tai onnettomuuden seurauksena. (Näkövammaisten keskusliitto ry 2014.)

Näkövammoja ei pystytä korjaamaan samalla tavoin kuin suurta osaa kuulovammoista. Sen vuoksi näkövammaisille henkilöille on pyritty kehittämään menetelmiä, joilla puuttuvaa aistia voidaan kompensoida muilla aisteilla. (Puolanen & Perttunen 2006, 21, 31.) Eriyisesti hyödynnetään kuulo- ja tuntoaistia esimerkiksi käyttäen pistekirjoitusta, valkoista keppiä ja auditiivista materiaalia. Myös kaikki jäljellä oleva näkö pyritään hyödyntämään käyttäen esimerkiksi suuria kontrasteja ja tarpeeksi suuria elementtejä kouluympäristössä. (Hännikäinen 2006, 83–92.)

Kielelliset erityisvaikeudet (SLI, Specific language impairment) tarkoittavat erilaisia laaja-alaisia häiriöitä puheen ja muun kielen käytön kehityksessä. Haasteita voi olla niin puheen tuottamisessa kuin ymmärtämisessäkin tai näissä molemmissa. (Isoaho 2012.) Haasteet ovat usein laaja-alaisia ja erottuvat selvästi pelkästä lievästä ikätason taantumisesta.

Osa lapsista alkaa useimmiten saavuttaa ikätasoaan puheen saralla jo ennen kouluikää, mutta he, joilla vielä koulun alkaessa on suuria haasteita, tarvitsevat erityisiä järjestelyjä koulussa. Koulumaailmassa suuri osa informaatiosta tulee vastaan auditiivisessa muodossa, ja jos puheen ymmärtämisessä on haasteita, ei pelkän puheen pohjalta voi oppia tarvittavia asioita. Monikanavaisuus korostuu sen vuoksi opetuksessa myös SLI-oppilaiden kohdalla.

3. PROJEKTIMME OSANA MONIKANAVAISTA HISTORIAN OPETUSTA

Toteutimme äänikirjasarjamme muinaisesta Egyptistä Peda.net-sivuston avulla. Loimme kyseiselle alustalle sivun “Muinainen Egypti”, johon lisäsimme jokaisesta aiheesta oman kokonaisuutensa. Äänikirjamme suurimmiksi aihekokonaisuuksiksi valikoituivat muinaisen Egyptin aikainen perhe, pyramidit, koulunkäynti sekä kuningatar Nefertiti. Valitsimme aiheet miettien muinaisen Egyptiin liittyviä tärkeimpiä teemoja. Teemat rajautuivat kuitenkin jo olemassa olevan historiaportaikon maalauksen perusteella, sillä maalaus itsessään on jo yksi visuaalisen oppimisen tuki. Maalauksessa on kuvattu muun muassa perinteinen egyptiläinen perhe, maanviljelyä, pyramidit sfinkseineen sekä kuningatar Nefertiti.

Kaikkien teemojen käsittely tapahtui perheen näkökulmasta kouluikäisen pojan, Niun, kertomana - läpi äänikirjan seurataan Niun kulkureittiä läpi muinaisen Egyptin. Perhenäkökulma valittiin aiheen helpon lähestyttävyyden ja samaistuttavuuden vuoksi - kouluikäisen on helpompi samaistua suurin piirtein saman ikäiseen lapseen ja vertailla omaa elämäänsä muinaisen Egyptin elämään. Äänikirjojen lisäksi sivustolla on tehtäviä, jotka oppilaat saavat tehdä äänikirjan kuuntelun jälkeen. Tehtävissä on muun muassa kuullun kertaamista, keskustelutehtäviä joissa vertaillaan muinaisen Egyptin elämää nykyelämään sekä draamatehtäviä.

Monikanavaisuuden määritelmä ja monikanavaisuus projektissamme

Monikanavaisuus tarkoittaa sitä, että materiaali ja informaatio tarjotaan usean kanavan kautta. Kouluympäristössä auditiivinen kanava korostuu usein - opettajan puhe on tärkeimpiä opetuskeinoja ja lähes kaikki käskyt ja kehotukset annetaan pääasiassa puhuttuna. Toinen kouluympäristössä näkyvä viestintämuoto on visuaalinen: oppikirjoja luetaan ja tehtäviä tehdään kirjallisesti.

Monikanavaisuus näyttäytyy projektissamme usealla tavalla. Projekti on toteutettu siten, että jokainen lapsi pystyy osallistumaan siihen omalla tavallaan joko itsenäisesti tai avustettuna. Äänikirja toteutustapana mahdollistaa näkövammaisten osallistumisen ja oppimisen. Äänikertomukset on rakennettu näkövammaisille sopiviksi käyttäen kuvailevaa kieltä. Aistiviittaukset on huomioitu siten, ettei niitä äänimateriaalissa ole. Äänikirja tukee myös kielellisten erityisvaikeuksien oppijoita, sillä se tarjoaa vaihtoehtoista oppimateriaalia tekstin sijasta ja harjoittaa eri aistikanavien käyttöä oppimisen tukena.

Oppilaille joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia on tarjolla myös selkotekstet, jotka on laadittu alkuperäistä tekstiä tiivistäen ja yksinkertaistaen (Selkokeskus 2016). Osittain olemme pyrkineet kuitenkin säilyttämään tarinan kerronnallisen rakenteen eli narratiivisuuden myös selkoteksteissä. Lisäksi kuulovammaisille on kirjattu äänimateriaalin tarina tekstimuodossa, jonka voi lukea äänikirjan kuvia katsoessaan. Tämän lisäksi kuulovammaisille sekä oppilaille, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia, on laadittu kuvamateriaalia visuaaliseksi tueksi auditiivisen ja kirjoitetun materiaalin rinnalle.

Pyrimme tekemään Peda.net-sivustostamme esteettömän, jotta se olisi mahdollisimman monen saavutettavissa. Saavutettavuudella tarkoitetaan sivujen helppokäyttöisyyttä ja yksinkertaisuutta (Älli 2015, 28–29). Huomioimme helppokäyttöisyyden siten, että teimme sivustosta mahdollisimman yksitasoisen, ettei siirtymiä linkistä seuraavaan tarvitse tehdä. Sen lisäksi pyrimme pitämään tekstin mahdollisimman vähäisenä ja kielen yksinkertaisena. Sivustomme on Onerva Mäen koulun lisäksi käytettävissä vapaasti myös muissa Suomen kouluissa.

4. POHDINTAA HISTORIAN DIDAKTIIKAN NÄKÖKULMASTA

Historiallisen tiedon muodostavat aina erilaiset näkökulmat ja tavallaan voidaan ajatella, että yksittäistä historiallista tietoa ei ole olemassakaan. Tämän ajatuksen tulisi välittyä historianopetuksessa heti sen alkutaipaleella (Van den Berg 2010.) Tähän projektiin olemme valinneet melko hyväosaisen egyptiläisen pojan näkökulman: Niu saa käydä koulua ja hänen isänsä työskentelee kirjurina. Toisaalta Niun tarinan rinnalla käsitelimme myös hiukan hänen siskonsa Dalilan roolia. Kiinnostavaa olisi jatkaa projektia luomalla rinnalle toinen tarina, esimerkiksi tarina orjapojasta ja hänen elämästään Egyptissä, tai toisaalta jatkaa Niun siskon tarinaa eteenpäin naisen aseman näkökulmasta muinaisessa Egyptissä. Tällaiset näkökulmat voidaan tuoda mukaan myös ryhmän yhteisessä keskustelussa. Niun valinta kertojaksi täyttää myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 257) historian opetukselle asettaman tavoitteen: oppilaan tulisi ymmärtää yksilön rooli yhteiskunnallisena toimijana.

Tutkiva oppiminen jää tietoaiksemme luonteen vuoksi melko pieneen asemaan, vaikka sen tulisi olla tärkeä osa historian opetusta (Rautiainen 2013). Äänikirjassamme on muutamia tehtäviä, joiden avulla aktivoidaan oppilaiden omaa tiedonhakuja ja sen tuottamista. Kokonaisuudestamme voisi rakentaa tutkivamman esimerkiksi ohjaamalla oppijoita perehtymään itse muinaiseen Egyptiin ja erityisesti niihin aiheisiin, jotka eivät äänikirjoissamme tule esille (esimerkiksi hevosten käyttö sodassa). Kuitenkin kattava lähdeluettelomme mahdollistaa tutkivan otteen - kuka tahansa, joka on kiinnostunut aiheesta, voi itse perehtyä aiheen kirjallisuuteen.

Keskityimme projektissamme monikanavaisuuteen eri aistikanavia hyödyntäen mutta jättäen kuitenkin tuntoaistin vähemmälle käsittelylle ajallisten resurssien vähäisyyden vuoksi. Ideoimme kuitenkin myös esimerkiksi kohokuvamateriaalia tutkivan oppimisen tueksi ja tukemaan etenkin näkövammaisten hahmotuskykyä. Projektin kehityspotentiaali tältä osin olisikin siis huomattava, jotta alkuperäisen maalauksen anti tulisi hyödynnettyä kaikin tavoin. Tulevaisuudessa projektia voisikin mielestämme kehittää etenkin niin, että tuntoaisti otettaisiin mukaan oppimiskokonaisuuteen. Mielestämme äänikirjakokonaisuutemme on kuitenkin tällä hetkellä varsin elämyksellinen ja havainnollistava myös niille oppilaille, jotka eivät voi hyödyntää opiskelussa kaikkia aistejaan. Äänikirjakokonaisuus on hyvin muunneltavissa sekä eriytettävissä monenikäisille ja -tasoisille oppijoille. Sen lisäksi materiaalia voi hyödyntää koulun lisäksi myös muissa oppimisympäristöissä kokonaisuutena tai käyttäen vain joitakin osia kokonaisuudesta.

LÄHTEET

- Huttunen, Kerttu & Välimaa, Taina. 2010. Parents' Views on Changes in Their Child's Communication and Linguistic and Socioemotional Development After Cochlear Implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (4), 383–404. DOI: 10.1093/deafed/enq029
- Hännikäinen, Tarja 2006. Heikkonäköinen oppilas koulussa. Teoksessa Takala, Marjatta & Kontu, Elina (toim.) *Näkökulmia näkövammaisten opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 83–97.
- Isoaho, Pia 2012. Kielellinen erityisvaikeus (SLI) ja sen kehitys ensimmäisinä kouluvuosina. Lasten kielellisen erityisvaikeuden vaikutuksesta oppimiseen peruskoulun 1.-3. luokilla. Helsingin yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Näkövammaisten keskusliitto ry 2014. Näkövammarekisterin vuosikirja 2014. <http://www.nkl.fi/fi/etusivu/nakeminen/julkaisu/nvrek_vuosikirja> (Luettu 16.4.2016.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Puolanen, Piia & Perttunen, Antero 2006. Näkövammaisuudesta ja apuvälineistä. Teoksessa Takala, Marjatta & Kontu, Elina (toim.) Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 21–33.

Rautiainen, Matti 2013. Tutkiva oppiminen historian ainepedagogiikan perustana. Teoksessa Löfström, Jan & Rautiainen, Matti (toim.) Kohti tutkivampaa historian opiskelua. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisu 4.

Selkokeskus 2016. <<http://papunet.net/selkokeskus/>> (Luettu 20.4.2016.)

Takala, Marjatta 2002. Kuulovammaisuus. Teoksessa Takala, Marjatta & Lehtomäki, Elina (toim.) Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Helsinki: Finn Lectura, 25-42.

Van den Berg, Marko 2010. Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka ja luokanopettajakoulutus. Teoksessa Kallioniemi, Arto; Toom, Auli; Ubani, Martin & Linnansaari, Heljä (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52.

Älli, Sami 2015. Saavutettavuus ja selkokieli verkkopalvelussa. Teoksessa Virtanen, Hannu (toim.) Selkeää ja saavutettavaa viestintää: viisi artikkelia selkoilmaisusta. Kehitysvammaliitto, 27–38.

Linkki materiaaleihin Peda.netissä: <https://peda.net/id/c4a44766fb0>

KESKIAIKAA TUTKIMASSA

HAGOS BERHANE, MIIKKA LUOTOMAA,
RIKU RYTKÖNEN, IDA-SOFIA TOIVONEN

I. JOHDANTO

Aloitimme vuoden 2016 alussa projektin, jonka tarkoituksena oli luoda oppimistehtävä historiallisen tiedon luonteen opiskeluun niin, että se sisältää tutkivan oppimisen prosesseja. Historian opetussuunnitelma niin peruskoulussa kuin lukiossa korostaa historiallisen tiedon luonteen oppimista (Löfström & Rautiainen 2013, 6). Opetussuunnitelmassa mainitaan, kuinka: “Oppilaita ohjataan ymmärtämään historiatiedon tulkinnallisuutta ja moniperspektiivisyyttä” (POPS 2014, 257). Tätä taustaa vasten pyrimme luomaan oppimistehtävän, joka ohjaa oppilaita aktiivisesti pohtimaan syitä ja seurauksia, ja etsimään itse aktiivisesti lisätietoa itseään kiinnostavista aiheista. Tehtävään liittyvien kysymysten on täten tarkoitus ohjata oppilasta jatkamaan aiheen pohtimista, esittää jatkokysymyksiä itselleen ja hakea vastauksia itseään kiinnostaviin kysymyksiin. Tarkoituksena on, että oppilaan tieto rakentuu omien kysymysten, pohdintojen, teorioiden ja selitysten päälle, jolloin tietoa ei sulateta sellaisenaan (Ruokolainen 2008, 66). Juuri tämä on tutkivan oppimisen ytimessä: omaksujasta tulee tulkitsija, oppilaasta oppija.

Projekti suoritettiin yhteistyössä valtion erityiskoulu Valteri-koulu Onervan kanssa. Oppimistehtävä oli tarkoitus toteuttaa niin, että luomme sähköisen oppimisympäristön, joka perustuu Valteri-koulu Onervan “historiaportaikkoon”. Historiaportaikossa on kuvattu eri historian aikakausia niin, että alimmalla tasolla seinälle on maalattu esihistoriallinen maisema, kun taas ylimmän portaikon seinälle on maalattuna maisema nykyajalta. Jakaannuimme pienryhmiin työstämään oppimateriaalia koskien eri aikakausia. Jokaiselle ryhmälle annettiin vapaat kädet toimia, mutta yhteisenä tavoitteena oli tuoda jotenkin ilmi eri aikakausien tyypillisiä perhekäsityksiä. Meidän vastuullemme jäi keskiaikaisen torin kuvaaminen.

Valteri-koulu Onerva on yksi kuudesta valtion ylläpitämän Valterin toimipisteestä. Onervan koulu on erityiskoulu, joka järjestää esi-, perus- ja lisäopetusta oppilaille, jotka näkemiseen, kuulemiseen tai kieleen liittyvän vaikeuden vuoksi tarvitsevat erityistä tukea. Projektin alussa meille painotettiin, miten oppilaiden monimuotoisten ja erityyppisten erityistarpeiden kohtaaminen tulee asettamaan omat haasteensa projektin onnistuneelle toteutukselle. Edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi ymmärsimme siis, että oppimistehtävän on myös oltava monimuotoinen, jotta siitä olisi iloa heille, joille tehtäviä teemme. Toivoimme, että onnistuisimme luomaan viihdyttävän tavan käsitellä keskiaikaisen ihmisen maailmankuvaa hyödyntäen sähköisen oppimisympäristön luomia mahdollisuuksia historian opiskeluun.

2. OPPIMATERIAALIPAKETTI KESKIAJASTA VALTERI-KOULU ONERVAAN

2.1. Ilmiölähtöisyys

Projektityömme kehikoksi muodostui ilmiölähtöinen oppiminen. Ilmiölähtöisyydellä tarkoitamme moninäkökulmaista, oppiainerajat ylittävää ja tutkivaa otetta oppimisessa, ja näin ollen ilmiöiden kokonaisvaltaisempaan ymmärrykseen pyrkimistä. Projektimme keskeisen ilmiön, keskiajan lisäksi tarkastelemme yhteiskunnan ja perheiden rakennetta, sekä niiden muu-
tosta ajassa.

Ilmiölähtöinen oppiminen pohjautuu ajatukseen oppilaiden maailmankuvan monitieteellisydestä ja opetuksen etenemisestä oppilaan maailmankuvaan liittyvistä laajoista ilmiöistä kohti pienempiä yksityiskohtia, jolloin oppilas johdatetaan itse oivaltamaan ilmiöt. (Raus-
te-von Wright ym. 2003, 206). Edellä kuvattu ilmiölähtöisyys näkyy tekemissämme oppima-
teriaaleissa siten, että lähdemme ensin tarkastelemaan keskiaikaista toria, mikä luo kokonais-
valtaisen kuvan keskiajan yhteiskunnasta, jonka jälkeen lähdemme tutustumaan tarkemmin
eri säätyihin kuuluvien ihmisten elämään ja ajatuksiin.

Jokaisen tietopakettiosuuden jälkeen oppilaat ohjataan pohtimaan ja yhdistelemään saa-
miaan tietoja tekemiemme kysymysten avulla. Kysymykset on muotoiltu siten, että oppilaan on
helppo yhdistää ne omaan elämismaailmaansa, sekä vertailla nykyhetkeä ja menneisyyttä. Op-
pimateriaalipakettimme tehtävissä hyödynnetään eri oppiainesisältöjä, jolloin oppilaat pääsevät
mielekkäästi syventymään keskiaikaan esimerkiksi maalaamalla ja kirjoittamalla tarinoita.

2.2. Reflektiivinen tarinankerronta

Pyrimme tarinankerrontamme sekä rakentamiemme sisältöjen lomassa onnistua käynnis-
tämään oppilaan henkilökohtainen itsereflektion prosessi itsestään, sekä itsensä suhteesta
nyky-yhteiskuntaan. Toivomme erityisesti historianopetuksen kannalta onnistuneemme
myös madaltamaan kynnystä samaistua keskiaikaisen kuvan henkilötarinoihin, jonka myötä
aikakauden tunnelman ja vallalla olevien normien, arvojen sekä maailmankäsityksen näkö-
kulmat ilmaantuisivat lapsen tai nuoren saataville. Uskomme reflektiivisen tarinankerron-
nan olevan oiva väline syvemmälle oppimiselle sen henkilökohtaiseen elämysmaailmaan sil-
taavan opetustavan johdosta.

Keeble & Burton (2013, s. 13) tutkivat reflektiivistä tarinankerrontaa uskonnonopetuksen yhteydessä. Heidän tutkimuksensa mukaan lapset lähestyivät ja nauttivat olennaisesti enemmän merkityksellisestä ja elämyksellisestä oppimisesta. Tutkimustulokset osoittivat reflektiivisen tarinankerronnan olevan tehokas opetustyökalu esimerkiksi muistamisen osalta (Keeble & Burton 2013, s.10). Valteri-koulu Onervan oppilasmateriaalin myötä (koulussa on sekä, kuulo-, näkö-, että monivammaisia oppilaita) kerronnan vaikutus oppijan kykyyn visualisoida kuulemaansa, tai näkemäänsä on uskomamme mukaan vähintään yhtä merkittävää kuin normaaleille oppijoille. Tutkimuksen mukaan reflektiivinen tarinankerronta lisää myös visualisaation tehoa verrattuna tavalliseen tarinankerrontatyöliiniin. (Keeble & Burton 2013, s.11.)

2.3. Yhteiskuntakriittisyys

Yksi keskeisistä teemoista luomiemme keskiaikaisten hahmojen tarinoissa on yhteiskuntakriittisyys. Pyrimme eri henkilöiden tarinoilla valottamaan heidän asemaansa yhteiskunnassa kuvailemalla heidän henkilökohtaisia ominaisuuksiaan, vastuitaan yhteisössä sekä tapaa, jolla he itse näkevät heitä ympäröivän maailman. Eräänlaisena tarinoiden alakontekstina toimii myös keskiaikainen perhe-elämä. Hahmot ovat sikäli epärealistisia, että keskiaikana elänyt tavan kansalainen tuskin kykeni vastaavaan kriittisyyteen ja pohdintaan jo pelkästään matalan koulutustason vuoksi. Uskomme kuitenkin, että oppiminen keskiajasta, sekä yhteiskunnallisista muutoksista on tätä kautta tehokkaampaa, sillä tekstit herättelevät kuuntelijaa/lukijaa hahmottamaan kokonaiskuvaa.

Projektimme lähtökohtia ovat ilmiölähtöisyys ja elämyksellisyys. Keskeisin ilmiö on keskiaika, josta johdatellaan oppilasta pohtimaan myös toista ilmiötä, eli yhteiskunnallista asemaa sekä siinä tapahtunutta ja edelleen tapahtuvaa kehitystä. Valteri-koulun oppilaat elävät pääasiallisesti kuulo- ja näkövammaisten rakentamassa yhteiskunnassa. Käytännössä yhteiskunnan fyysisestä ympäristöstä on pyritty rakentamaan niin esteetön kuin mahdollista. Elämyksellisyys ilmiönä on tästä syystä tärkeää projektilemmelle, sillä se auttaa oppilasta asettumaan keskiaikaiseen kontekstiin ja vertailemaan omia mahdollisuuksiaan ja erilaisuuttaan kahdessa hyvin erilaisessa yhteiskunnassa. Tämän lisäksi pyrimme havainnollistamaan yhteiskuntaluokkiin jakautumista keskiaikaisessa yhteiskunnassa ja siihen vaikuttavia syitä sekä näiden syiden oikeudenmukaisuutta.

Yksi yhteiskuntakriittinen näkökulma, minkä pyrimme luomaamme kokonaisuuteen sisällyttää, on rajattavissa vähemmistöjen oikeuksiin ja mahdollisuuksiin yhteiskunnassa. Tar-

kempi konteksti löytyy vammaistutkimuksesta. Vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan vammaisuuden syy sijaitsee yhteiskunnassa, ei elimellisiä vammoja omaavissa ihmisissä. Nämä yhteiskunnalliset syyt liittyvät fyysisiin rakenteisiin sekä sosiaaliseen todellisuuteen, jossa heidän mahdollisuuksiaan rajataan ja heidät nähdään työkyvyttömyydestään johtuen taakkana (Vehmas 2005, 120-121). Sosiaalinen mallin oikeellisuuden perustelut liittyvät teollisen kapitalismin syntyyn, jolloin tehdastyöläisyys nousi merkittäväksi tulonlähteeksi tavan kansalaiselle. Vammaiset ihmiset jäivät tämän työmuodon ulkopuolelle, sillä työ edellytti yhdenmukaista kätevyyttä, nopeutta ja voimakkuutta (Vehmas 2005, 121).

Vaikka vammaisuuden sosiaalinen malli on syntynyt selittämään 1700-luvulla kasvannutta eriarvoisuutta vammaisten ja vammattomien välillä, ovat sen keskeisimmät ajatukset siirrettävissä myös keskiaikaiseen kontekstiin. Keskiajalla vammaiset ihmiset eivät olleet automaattisesti työelämän ulkopuolella, vaan he olivat osa yhteisönsä työläisiä omien mahdollisuuksiensa mukaan. Jos he eivät kuitenkaan kyenneet työntekoon, jäivät he perheensä tai yhteisönsä hoidettavaksi tai aloittivat kerjäämisen tapana hankkia elantonsa. Tärkeä tuen lähde vammaisille ihmisille keskiajalla oli nunnien ja munkkien antama köyhänapu ja lähetystyö, minkä nähtiin olevan Jumalan velvoittamaa toimintaa.

Vähemmistön aseman pohdintaa laajemmin yhteiskuntakriittisyys näkyy tekstien pyrkimyksessä herättää lukija/kuuntelija pohtimaan feodaalijärjestelmän oikeudenmukaisuutta. Keskiajalla mahdollisuudet liikkua yhteiskunnallisessa hierarkiassa riippui paljolti syntyperästä, sukupuolesta ja sotilaallisesta aktiivisuudesta. Keskiaika toimii hyvin ponnahduslautana yhteiskuntaluokkien pohdintaan, sillä jaot luokkiin ja luokkien väliset erot olivat erittäin selkeitä (Brunner 1992, 22-32). Pyrkimyksenä on saada oppilaat pohtimaan mahdollisia sosiaalisia jakautumia nykyajan yhteiskunnassa, syitä näiden taustalla sekä ihmisten mahdollisuuksia toimia muuttaakseen asemaansa verrattuna siihen, mitä nämä ovat keskiajalla olleet.

3. POHDINTA

Tavoitteenamme oli siis tiivistettynä luoda viihdyttävä, oppilaan omaa uteliaisuutta aiheeseen herättelevän (tutkiva oppiminen) moniulotteisen oppimistehtävän luominen. Valitsemamme tapa työstää keskiaikaa ilmiönä historiportaikon keskiaikakuvan hahmojen elämäntarinoiden kautta oli, ja on yhä mielestämme tavoitteeseen hyvin sopiva toimintamalli.

Projektin edetessä kohtasimme kuitenkin myös haasteita, joita emme ehkä osin kokemattomuuttamme osanneet ottaa huomioon.

Yksi keskeisistä huomioista kohderyhmän erityistarpeista tuli vastaan, kun tapasimme muiden aikakausien parissa työskentelevien ryhmien kanssa seminaarin merkeissä noin puolessa välissä projektia. Jouduimme huvittuneina toteamaan, että tietyt kuvailun keinot eivät sovi tietyille erityisryhmille. Esimerkiksi sokeaa ei voi kehoittaa katsomaan mitä tapahtuu tai käyttää fraaseja kuten “näetkö miten maailma makaa” ja niin edespäin. Asiaa emme olleet osanneet ajatella aikaisemmin, kun emme ole olleet sokeiden kanssa tekemisissä, mutta tästä eteenpäin tulemme kyllä muistamaan nämä lainalaisuudet.

Toinen projektin edetessä ja ajatuksia Valteri-koulu Onervan puolen opettajan kanssa vaihdettaessa vastaan tullut odottamaton pulma oli lukunopeus. Meille kaikille huomautettiin, kuinka hitaasti ja selkokielellä puhetta pitää tuottaa, jotta jokainen oppilas pysyy luomiemme hahmojen ajatuksenjuoksussa mukana. Tämä asetti meille uuden ongelman, sillä koimme hahmojen ajatuksenjuoksun kuvaamisen selkokielellä hieman tönköksi. Ajattelimme, että tekstitämme hahmojen ajattelun selkokieleksi, jotta hahmojen ajatuksenjuoksu pysyy luontevana. Tämän tekemiseksi valitettavasti aikaresurssi ja tekniset taitomme eivät tulleet vastaan. Tekstit ovat valmiita, mutta niiden liittäminen videoon on vielä vaiheessa.

Hahmojen ajatuksia kirjoittaessa jouduimme paneutumaan tarkkaan keskiajan sääty-yhteiskunnan rooleihin ja ajatusmaailmaan. Huomasimme, miten ajatuksia on mahdoton kuvailla käyttämättä käsitteitä, jotka ovat olleet hyvin tuttuja keskiaikaiselle henkilölle, mutta voivat olla vieraita lapselle nykypäivänä. Tällaisista sanoista esimerkkeinä voi mainita esimerkiksi “kisällin”, “raatihuoneen” ja “herttua”. Hahmot eivät kuitenkaan voi jäädä avaamaan auki käsitteitä, ettei kerronta takeltelisi. Keskeinen oivallus projektin kannalta olikin hyödyntää sähköisen oppimisympäristön muokkaantuvuutta; tarkoitus olisi, että erinäisten avainsanojen kohdalla olisi tagi, joka johdattelisi lisätietoon kyseisestä käsitteestä. Tämä lisätieto voisi olla valmiina jollain webbisivulla tai vaihtoehtoisesti materiaalia voisi luoda itse. Olennaista kuitenkin on, että juurikin tällaisten linkkien kautta oppilas voi suuntautua hakemaan tietoa itseään kiinnostavasta teemasta niin, että se on hyvin matalan kynnyksen toimintaa. Mielenkiintoisen tarinan kohdalla voi vain hakea linkkiä, ja siirtyä tutustumaan syvemmin aiheeseen.

On vähättelyä sanoa, että projektin myötä opimme paljon erityisopetukseen sisältyvistä tarpeista ja oppimistehtävien luomisesta. Projektissa heräsivät henkiin ne koulukirjat, joita olemme selanneet läpi akateemisen uramme. Samalla, kun loimme oppimistehtävää tutkivan oppimisen periaatteiden pohjalta, opiskelimme itse tutkivalla otteella, minkä koimme hedelmälliseksi. Voi sanoa, että tutkivalle oppimiselle keskeiset piirteet eli yhtei-

seen (tutkimus)hankkeeseen osallistuminen ja sekä tietojen että osaamisen jakaminen yhdessä tehtävän avoimen luonteen kanssa ohjasivat asiantuntijalle tyypilliseen tiedonhankintaan, mikä on tutkivan oppimisen ytimessä (Hakkarainen ym. 2005, 29-30). Toivomme, että luomamme oppimistehtävä suuntaa Valteri-koulu Onervan koulun oppilaita samalla lailla. Tutkivan oppimisen menetelmin oppiminen oli meille haastavaa, miksi toivommekin, ettei luomamme tehtävä ole liian hankala Onervan oppilaille. Tästä saataneen kuitenkin kokemuksia jatkossa, jolloin olemme innokkaina kuulemassa palautetta tehtävämme käytännöllisyydestä, ja kuulemaan mitä emme mahdollisesti huomioineet riittävästi. Tulemme jatkamaan opintojamme arvokasta oppimiskokemusta rikkaampana - toivottavasti näin tekevät myös Valteri Onervan koulun oppilaat.

LÄHTEET

- Brunner, O. 1992. Euroopan keskiajan sosiaalhistoria. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K. Bollström-Huttunen, M. Pyysalo, R. Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Helsinki: WSOY.
- Keeble, N & Burton, N. Julkaisussa: Education 3-13 2013, Vol.41, (1) p.5-14 Viitattu 20.05.2016
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2012.710094>
- Löfström, J. Rautiainen, M. 2013. Kohti tutkivampaa historian opiskelua. Viitattu 20.05.2016. 6.
<http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/11/Kohti-tutkivampaa-historian-opiskelua.pdf>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 257. Viitattu 20.04.2016.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rauste-von Wright, M. von-Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ruokolainen, R. 2008. Tutkiva oppiminen : tapaustutkimus menetelmän sovelluksesta peruskoulun 4. luokan opiskeluun. 66. Viitattu 20.05.2016 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19216/URN_NBN_fi_jyu-200811195884.pdf?sequence=1
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

TUTKIVAN JA TOIMINNALLISEN OPPIMISEN
HISTORIAPORTAIKKO VALTERI-KOULU
ONERVASSA - NÄKÖKULMANA RENESSANSSI

LOTTA KÄRKI, REETTA LEIVISKÄ, JENNI PUTTONEN,
SANNA TIUSANEN, SIIRI VAINIO

I. JOHDANTO

Viime aikoina on puhuttu paljon opetuksen toiminnallistamisesta ja perinteisen pulpetin ääressä istumisen vähentämisestä. Myös historian opetuksessa toiminnalliset työtavat, kuten esimerkiksi tutkiva oppiminen, nähdään vastaavan paremmin oppimistavoitteisiin. Perinteinen sisältötiedon ulkoa opettelu koetta varten nähdään vanhanaikaisena ottaen huomioon nykyajan tieto- ja viestintätekniset mahdollisuudet oppimisen kannalta. (Rantonen & Ylönen 2013.) Myös vuonna 2016 voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan historian opetuksen toiminnallisuutta ja elämyksellistä puolta ja kannustetaan tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia itse tutkia historiallisia lähteitä ja tehdä niistä tulkintoja. Historia nähdään myös hyvänä mahdollisuutena eri oppiaineiden integroimiselle toisiinsa. (POPS 2014, 258.) Esimerkiksi elämäntutkimustiedon ja uskonnon aiheet ovat helposti integroitavissa historian oppiaineeseen.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos on mukana hankkeessa, jossa opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat uuteen Valteri-koulu Onervaan toiminnallista, tutkivaa ja monikanavaista oppimista tukevan historiaportaikon. Valteri-koulu Onervan historiaportaikko-projektin, koska oli mielenkiintoista päästä mukaan tekemään jotain konkreettista ja luovaa historian oppiaineen puitteissa. Erityisluokanopettajaopiskelijoina projektin valintaamme ohjasi myös luonnollisesti kiinnostuksemme projektin erityispedagogiseen näkökulmaan. Valteri-koulu Onervahan tarjoaa asiantuntemusta erityisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin, tarkemmin näkemiseen, kuulemiseen, kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvien tuen tarpeiden kohdalla. Lisätietoa Valteri-koulu Onervasta löytyy koulun verkkosivuilta (<http://www.onerva.fi/onerva/>). Projektissa tavoitteenamme oli siis huomioida ideoinnissa ja toteutuksessa kaikenlaiset oppijat ja tarjota monipuolinen ja kattava mahdollisuus tutustua ja oppia historiasta historiaportaikon avulla. Tässä artikkelissa tarkastelemme historian opetusta ja opiskelua sekä raportoimme Valteri-koulu Onervan historiaportaikko -hankkeen ideointia ja toteutusta.

2. HISTORIAN OPETUS

Historian opiskelun merkitys oppilaille

Historiakuva – eli uskomukset ja käsitykset menneistä tapahtumista – saattaa olla monelle oppilaalle hämärän peitossa. Historian tapahtumat nähdään mustavalkoisina ja entisaikojen ihmisten asemaan on vaikea eläytyä. Oppilaiden tiedot historiasta tulevat usein koulun historian tunneilta, mutta yhä enemmän käsitykset muotoutuvat koulun ulkopuolella viihdekulttuurin vaikutuksesta. Erilaisista peleistä ja elokuvista opitaan historian tapahtumista ja maailmankuvasta. Myös vanhempien ja isovanhempien kertomat tarinat muovaavat lasten käsitystä historiasta. (Rantala 2012, 12–14.)

Koulun historian opetusta kuvataan usein “tylsäksi” tai “merkityksettömäksi” (Rosenzweig & Thelen 1998, 12; Rantala 2012, 14). Opiskelua leimaa suoritusmotivaatio: asioita opiskellaan palkkioiden ja numeroiden perässä, eikä oman oppimisen ja mielenkiinnon vuoksi. Koetta varten ulkoa opetellut asiat eivät jää muistiin, vaan ne unohdetaan samantien. Oppilaat opiskelevat kuitenkin itseään kiinnostavia asioita ahkerasti. Historiaan suhtaudutaan mielenkiinnolla: vanhoja satuja ja tarinoita kuunnellaan mielellään ja moniin leikkeihin otetaan vaikutteita menneisyydestä. Lapset ottavat myös aktiivisesti itse selvää heitä kiinnostavista asioista. (Rantala 2012, 16, 35.) Pedagogisesti olisikin siis järkevää ottaa historian opetuksessa huomioon lasten kiinnostuksen kohteet.

Rantalán (2012) tutkimuksen mukaan lasten mielestä olisi tärkeää tietää, miten menneisyyden arki erosi nykyajasta. Heitä kiinnostaa, miten arki on muuttunut vuosien saatossa. Lapset ovat myös kiinnostuneita erilaisesta historiatietoudesta, ja haluavatkin vastauksia kysymyksiinsä. Lasten kysymykset liittyvät erityisesti ihmisten toiminnan selittämiseen, maailman syntyyn sekä luonnonhistoriaan. Yksittäisistä ilmiöistä oppilaita kiinnostaa kulluisat historian henkilöt sekä etenkin he, jotka ovat keksineet jotain. (Rantala 2012, 67–68.)

Millaista historian opiskelun tulisi olla?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nykypäivän tavoiteltavina taitoina – historian oppiaineen näkökulmasta – pidetään muun muassa tiedonhaun taitoja, asioiden syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä, ihmisten tuottaman tiedon kriittistä arviointia, sekä menneisyyden ja nyky-yhteiskunnan välisten tapahtumien, ja niiden yhteyksien ymmär-

tämistä (POPS 2014, 257). Historian ja yhteiskuntaopin opiskelun tulisikin olla syiden ja seurausten aktiivista tulkintaa ja ymmärtämistä. Koulussa annettujen tehtävien tulisi ohjata oppilaita itse etsimään tietoa ja kiinnostumaan aiheesta, kuitenkin antamatta mahdollisuutta suoriin vastauksiin tai totuuksiin. Tällaiset tutkimiseen johdattelevat tehtävätyypit tarjoavat elämyksiä, haasteita ja kehittävät oppilaan opiskelun taitoja. Erityisesti soveltamisen taidot tulevat arvokkaiksi koulumaailman ulkopuolella. (Rautiainen ym. 2012.)

Historian opetuksessa tulisi hyödyntää erilaisia toiminnallisia ja elämyksellisiä harjoitteita, kuten draamaa, leikkejä, pelejä ja lähteiden tutkimista (POPS 2014, 257–258). Nykyään historian opetuksessa tutkiva oppiminen nähdään monipuolisesti taitoja kehittävänä työtapana. Onnistuneelle tutkivalle oppimiselle voidaan asettaa edellytyksiksi oppilaan oma aktiivinen ote tiedonkäsittelyyn, mutta myös kiinnostuneisuus toimintaa kohtaan (Löfström & Rautiainen 2013, 9, 19). Historian tapahtumia ja ilmiöitä on luonnollista lähestyä tutkivalla otteella: etsien tietoa erilaisista lähteistä, verraten niiden sisältöjä aiemmin opittuun ja tehden niistä omia tulkintoja. Oppilaille tulisikin antaa mahdollisuus tulkita itse menneisyyden tapahtumia ja niiden vaikutusta yhteiskunnallisiin tapahtumiin (Rautiainen ym. 2012, 14).

Nykyään monipuoliset tiedonhaun kanavat mahdollistavat nopean ja tehokkaan tiedon hakemisen. Läheskään aina tiedon alkuperästä ja oikeellisuudesta ei kuitenkaan ole varmuutta, joten tarvitaan myös kriittisen arvioinnin taitoja. (Rautiainen ym. 2012, 26.) Lähteiden alkuperän luotettavuuden arvioiminen on kuitenkin lapsille vielä haastavaa. Rantalan (2012) tutkimuksen mukaan lapset pitävät tietokirjoja ja museoita luotettavina, sillä niissä tieto on peräisin ”historiantietäjiltä”. Opettajaa pidettiin luotettavana, sillä luotettavuuden katsottiin kuuluvan työnkuvaan ja koulutuksen kautta hankittuun asiantuntijuuteen. Vanhempiakin pidettiin pääasiassa luotettavina ja heiltä varmistettiin kirjan asioita, mutta vanhemmilta lapset saattoivat odottaa myös ”huijaamista”. (Rantala 2012, 72–75.) Tiedon kriittisen arvioinnin taidot korostuvat, kun ymmärretään historiallisen tiedon olevan tulkittua, ja siitä johdetun tekstin olevan jonkun tuottamaa (Rautiainen ym. 2012, 26). Tiedon hakemiseen, arvioimiseen ja käyttämiseen liittyviä taitoja opitaan käytännössä, etenkin koulumaailmassa.

Historian opetusta voidaan myös monipuolistaa integroimalla historiaa muihin oppiaineisiin. Historiaan voidaan luontevasti integroida esimerkiksi Suomen ja Euroopan katsoimuksellisen ja uskonnollisen taustan sekä nykytilan tarkastelu (ks. POPS 2014, 247). Monet uskontoihin liittyvät tapahtumat ovat merkittäviä tekijöitä ihmisten historiassa, ja ne vaikuttavatkin edelleen arjessamme. Opetuksen tulisi olla mahdollisimman oppilaslähtöistä: oppilaille merkityksellistä ja koskettaa juurikin heidän arkeaan. Katsomusaineissa kes-

keisenä tavoitteena on selvittää oppilaalle hänen omaa uskonnollista perintöään sekä antaa eettisiä valmiuksia elämään ja kannustaa itseohjautuvuuteen omana persoonanaan. (Kallioniemi 2007, 48.) Katsomusaineiden luonteen mukaisesti oppilaita rohkaistaan ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan sekä perustelevaan niitä. Opetuksen tavoitteena on myös saada oppilaat keskustelemaan etiikkaan liittyvistä kysymyksistä ja pohtimaan omia arvojaan. (POPS 2014, 247.) Näitä sisältöjä voidaan hyvin tarkastella myös erilaisten historiallisten tietojen valossa.



Historiaportaikon renessanssi-tasanne

Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen historian opetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ohjataan hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa osana historian opetusta (POPS 2014, 258). Sen avulla pystytään hyödyntämään erilaisia multimodaalisia materiaaleja: tekstiä, kuvaa, videota ja ääntä. On olemassa valmiita oppimismateriaaleja sekä opetusohjelmia, joita pystytään käyttämään historian opetuksessa. (Ouakrim-Soivio 2009, 15.) Tieto- ja viestintäteknologian avulla oppilaiden on mahdollista myös itse suunnitella ja toteuttaa erilaisia oppimateriaaleja. Sen kautta oppimisesta voidaan tehdä vuorovaikutuksellista ja tukea yhteisöllistä oppimista (Ouakrim-Soivio 2009, 15).

Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa kehittää oppilaiden verkkokäyttötaitoja sekä monipuolistaa opetusta. Riippuen oppijasta, sekä hänen tarpeistaan ja motivaatiostaan, teknologisissa lähteissä on saatavilla äänimateriaalia, kuvia, videoita ja animaatioita. Mahdollisuus erilaisiin esitystapoihin parhaassa tapauksessa elävöittää ja tuo sisällön lähelle lapsen maailmaa. (Ouakrim-Soivio 2009, 15; Lehtinen 2012, 145–146.)

Historian opetus erityispedagogiikan näkökulmasta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppimisympäristöjen suunnittelussa tulee huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet; opetuksessa on oppiaineesta riippumatta huomioitava oppilaiden ja oppimistyylien moninaisuus, eli on tiedostettava, että ihmiset eroavat asioiden työstämisen suhteen toisistaan (POPS 2014, 30).

Oppimistyyliä on tavallisesti jaettu kolmeen osa-alueeseen; visuaaliseen, auditiiviseen ja kinesteettiseen, ja näistä osa-alueista oppijalla ajatellaan usein olevan jokin vahvuusalue. Oppilaita eri vahvuusalueineen on monia, ja näin ollen opetuksessa on pyrittävä monikanavaisuuteen. (Saarinen 2014, 15.) Opetuksessa on kyettävä löytämään sellaisia menettelytapoja, että oppimisvalmiuksiltaan heikoimpienkin oppilaiden ymmärtäminen, itseilmaisuus ja osallisuus on tuettu (Launonen 2007, 168). Erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla oppimistavoitteita mukautetaan tietenkin yksilöllisesti, mutta osallisuuden toteutumiseksi oppilaiden on esimerkiksi historian oppiaineen kohdalla päästävä toimimaan historiallisen tiedon luonteen oppimiselle ominaisesti – tutkimaan, keskustelemaan ja pohtimaan. On pyrittävä sellaisiin työskentelytapoihin, että oppilaat löytäisivät kiinnostuksen oppiainetta kohtaan ja innon itsensä kehittämiseen myös koulumaailman ulkopuolella. (POPS 2014, 17, 257.)

Oppimista vaikeuttavien ja oppimisvalmiuksia heikentävien tekijöiden kirjo on laaja. Tässä yhteydessä tuodaan lyhyesti esiin, mitä oppimisen tukikeinoja historian opetuksessa voidaan käyttää aistivammojen ja näistä mahdollisesti aiheutuvien kielellisten vaikeuksien, heikkonäköisyyden tai huonokuuloisuuden kohdalla. Kuulovammaisten ja kielellisiä vaikeuksia omaavien oppilaiden kohdalla voidaan käyttää puhetta tukevia ja korvaavia viestinnän keinoja, joista esimerkiksi kuvat ja symbolit ovat hyviä opetusta selkeyttäviä keinoja (Launonen 2007, 55). Kuvien avulla oppilas pystyy esimerkiksi kertomaan historiallisista tapahtumista tai itsestään. Näkövammaiselle kuultu äänimaailma on erityisen tärkeä tiedon vastaanottamisen kannalta. Näkövammaisten oppimisen tukemiseksi tulee ennen kaikkea kiinnittää huomiota ympäristön esteettömyyteen, esimerkiksi valaistukseen ja muihin tila-

ratkaisuihin sekä tekstien ulkoasuun. Opetettavasta asiasta voi pyrkiä luomaan kokonaiskuvaa havaintomateriaalien, kuten pienoismallien sekä ääni- ja kohokuvien avulla. (Takala & Kontu 2006, 100–101; Launonen 2007, 64.) Kaikkien oppilaiden on helpompi oppia ja muistaa asioita itse tehden ja kokien, ja opetuksessa tulisikin painottaa elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja, kuten draamaa, leikkiä ja pelejä (Takala & Kontu 2006, 101; Launonen 2007, 64–65; POPS 2014, 257).

Huomionarvoista on, että monikanavaisen oppimisen mahdollistavista työtavoista ja opetusmenetelmistä hyödytään oppimistyylistä riippumatta; opetuksessa annettavan informaation ja ohjeistuksen monikanavaisuus, selkeys ja ytimekkyys tukevat kaikkien oppilaiden oppimista (ks. esim. Takala & Kontu 2006, 113). Monikanavainen oppiminen toimii kurssiprojektimme johtavana lähestymistapana.

3. RENESSANSSI -PROJEKTIN TOTEUTUS KÄYTÄNNÖSSÄ

Projektimme oli osa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen suurempaa hanketta, jossa opiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat uuteen Valteri-koulu Onervaan historiaportaikon historian opetuksen tueksi. Hanke sai alkunsa lukuvuonna 2014–2015, jolloin ensimmäinen ryhmä opiskelijoita suunnitteli historiaportaikon visuaalisen ilmeen: tässä vaiheessa opiskelijat päättivät, mitkä aikakaudet portaikkoon valitaan ja mitkä keskeiset tapahtumat tai elementit kustakin aikakaudesta nostetaan esille. Tämän suunnitelman pohjalta kuvataiteilija Päivi Latvala maalasi portaikkoon kullekin porrastasanteelle yhden aikakauden tärkeimpine tapahtumineen. Aikakaudesta kuvattiin kivikausi, antiikin aika ja muinainen Egypti, keskiaika, renessanssi sekä 1800-luku. Näiden lisäksi portaikkoon poimittiin yksittäisiä tapahtumia niin Suomen kuin maailmanhistoriastakin.

Historiaportaikon toteutus jatkui uuden opiskelijajoukon voimin lukuvuonna 2015–2016. Tarkoituksena oli kehittää historiaportaikkoa eteenpäin siitä, mihin edellinen ryhmä opiskelijoita oli jäänyt: tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa portaikkoon elämyksellistä, toiminnallista ja ennen kaikkea moniaistista oppimateriaalia historian oppimisen ja opettamisen tueksi. Keskeisenä ajatuksena oli tuottaa materiaalia, josta oppilaat voisivat saada uudenlaisia kokemuksia näkö- tai kuulovammastaan tai kielihäiriöstään huolimatta. Valmis materiaali sijoitettiin osaksi historiaportaikon maalauksia tagien ja bluetooth-majakoiden

avulla. Tämänkaltaisen teknologian ansiosta oppilaille on vapaa-ajallaankin mahdollisuus perehtyä portaikon materiaaleihin niin halutessaan – kyse ei ole siis vain oppitunneilla hyödynnettävästä materiaalista.

Tässä vaiheessa hanketta jakauduimme pieniin ryhmiin ja jaoimme suunnitteluvastuuta kunkin ryhmän keskittyessä yhteen maalaukseen tuotettavaan sisältöön. Portaikon punaiseksi langaksi sovittiin perheen näkökulma, jota jokainen ryhmä pyrki tuomaan tuottamassaan materiaalissa esille parhaaksi katsomallaan tavalla. Meidän ryhmämme aiheeksi valikoitui renessanssi, jossa houkutteli erityisesti aikakauden vahva kulttuuripainotteisuus. Perheen näkökulman kannalta renessanssi osoittautui kuitenkin melko haastavaksi valinnaksi: Renessanssin aikaa värittäivät vahvasti erilaiset suuret ilmiöt, kuten löytöretket ja tieteen saavutukset, joihin perhenäkökulma ei yhdisty erityisen luontevasti. Samalla renessanssin ajan hedelmistä pääsi nauttimaan lähinnä ylimystö, eivät niinkään niin sanotut keskimääräiset perheet. Tästä syystä perhe ei ole erityisen suuressa roolissa tuottamassamme materiaalissa.

Renessanssia kuvaavaan maalaukseen (liite I) valitsimme sisällöksi viisi teemaa. Nämä olivat kirjallisuus ja kirjapainotaito, renessanssin taide (käsittäen musiikin ja kuvataiteen), tie-de ja keksinnöt, löytöretket sekä uskonpuhdistus. Aiheita valitessamme pyrimme löytämään aikakauden keskeisimmät ilmiöt ja tarkastelemaan niitä kiinnostavalla tavalla oppilaiden näkökulmasta ”oppikirjamaisuutta” välttämällä. Kuhunkin teemaan toteutimme lyhyen tietopaketin, josta oppilaan on helppo saada yleiskuva käsiteltävänä olevasta teemasta. Tietopaketin lisäksi sisällytimme teemoihin erilaisia toiminnallisia tehtäviä ja harjoituksia, jotka sopivat sekä yksin että yhdessä tehtäviksi. Näkövammaisten ja kielihäiriöisten oppilaiden tarpeisiin kaikki sisältö on myös äänitetty. Seuraavaksi esittelemme hieman tarkemmin yhden teeman sisältöä sekä syitä siihen, miksi päädyimme rakentamaan teemaa kyseisellä tavalla.

Yksi teemoistamme oli tie-de ja keksinnöt. Valitsimme teeman sen suuren merkityksen vuoksi: renessanssin aikana tie-de kehittyi ratkaisevasti, ja tuolloin alkunsa saivat myös monet yhä edelleen tärkeät keksinnöt. Tie-de ja keksinnöt -teeman keskeiseksi henkilöksi nostimme oikeutetusti Leonardo da Vincin, renessanssin yleisneron. Da Vincin töistä kokosimme tiiviit kuvaukset lennokin keksimisestä sekä ihmisen anatomiaa kuvaavasta Vitruviuksen miehestä. Näiden arvelimme kiinnostavan oppilaita ja tulevan lähelle heidän kokemusmaailmaansa, minkä lisäksi aiheisiin oli helppo liittää tutkimista ja toiminnallisuutta. Tehtävät oli myös helppo rakentaa erilaisille oppijoille sopiviksi. Lisäksi toimimme kokonaisuudessa esiin aurinkokeskeisen maailmankuvan, johon saimme yhdistettyä kiinnostavalla tavalla hieman paikallisuutta kertomalla tähtiharrastamisen mahdollisuuksista Jyväskylässä.

Tie-de ja keksinnöt -teemaan suunnittelimme kaksi tehtävää. Lennokkitehtävässä oppilaiden tehtävänä on rakentaa ohjeen mukaisesti lennokki ja kokeilla sen toimivuutta. Teh-

tävä sopii tällaisenaan niin kuulovammaisille kuin kielihäiriöisillekin oppilaille, näkövammaisille tehtävä sopii hieman sovellettuna. Vitruviuksen mies -tehtävässä tarkoituksena on tutkia ihmisen anatomiaa ja mittasuhteita oman kehon avulla. Toiminnallisuuden ja oman kehon hyödyntämisen ansiosta tehtävä sopii sellaisenaan kenen tahansa tehtäväksi. Molemissa tehtävissä tehtävänannot on jätetty tarkoituksella riittävän väljiksi: Tarkoituksena ei ole vain teettää harjoituksia, vaan tarjota mahdollisuuksia kokea, ajatella ja ideoida. Väljällä tehtävänannolla jätetään myös tilaa opettajan ja oppilaiden mielikuvitukselle, näin tehtäviä on mahdollista soveltaa paremmin omiin tarpeisiin sopiviksi. Esimerkki tiede ja keksinnöt -teeman sisällöstä löytyy liitteestä 2. Koko renessanssi-kokonaisuuteen voi tutustua kokoamallamme Peda.net-sivulla (<https://goo.gl/rAslc8>).

4. POHDINTA

Valteri-koulu Onervan historiaportaikko-projektissa oli tavoitteena tarjota oppilaille mahdollisuus tutustua ja oppia historiaa monikanavaisesti, tutkivasti ja toiminnallisesti. Tavoitteena oli myös tehdä oppimisesta mielenkiintoista. Renessanssi aiheena oli hyvinkin otollinen oppilaiden mielenkiinnon kannalta, sillä aikakauden historia pitää sisällään monia suuria henkilöitä, joista lapset usein juuri ovatkin kiinnostuneita. Renessanssin aikainen tieteen kehitys ja siihen liittyvät henkilöt vastaavat hyvin lasten mielenkiinnon kohteisiin. Toisaalta ryhmämme tuottamassa materiaalissa perhenäkökulma jäi vähäiseksi, mikä olisi vastannut hyvin lasten kiinnostukseen arjesta eri aikoina. (ks. Rantala 2012, 67–68.) Perhenäkökulman jättäminen vähäisemmälle huomiolle oli tässä tapauksessa kuitenkin perusteltua. Projektin pääpaino oli historiassa, mutta oman ryhmämme aiheissa oli mukana myös elämänkatsomuksellisia ja uskonnollisia näkökulmia. Esimerkiksi Martti Luther ja uskonpuhdistus -teema on oivallinen paketti, jossa voi yhdistää myös uskonnon ja elämänkatsomustiedon oppiaineiden teemoja historian opetukseen. Tehtävissä oppilaat pääsevät harjoittelemaan omien mielipiteidensä perustelemista sekä pohtimaan omia arvojaan (ks. POPS 2014, 247).

Tuottamamme materiaali vastaa tulevan opetussuunnitelman vaatimukseen toiminnallisesta ja elämyksellisistä harjoitteista. Tuottamamme tehtävät sisältävät monipuolisesti esimerkiksi kuvien tutkimista, draamaharjoitusta, kehollisia harjoituksia sekä tari-

nallisuutta. Oppilaat joutuvat myös etsimään itse tietoa ja luomaan itse materiaalia. (ks. POPS 2014, 257–258.) Monipuoliset tehtävät toteuttavat myös erilaisten oppijoiden kannalta tarvittavaa monikanavaisuutta. Materiaalit sisältävät tekstejä ja kuvia, ja kaikki tekstit myös äänitettiin. Näin pyrimme varmistamaan myös oppimisvalmiuksiltaan heikompien oppilaiden mahdollisuuden osallistua ja ymmärtää historiportaikon sisältöjä (ks. Launonen 2007, 168).

Projektin ideana oli tuottaa kaikki materiaali hyödyntäen tieto- ja viestintäteknologiaa, ja ryhmämme tuottama materiaali onkin koottu Peda.net-sivulle. Tällä tavalla mahdollistui paremmin monikanavaisen materiaalin, kuten ääni- ja kuvamateriaalin luominen. Uskomme, että luomamme ympäristö on oppilaille mieleinen ja harjoittaa myös heidän verkonkäyttötaitojaan. (Ks. Ouakrim-Soivio 2009, 15; Lehtinen 2012, 145–146.) Ennen kaikkea projektin lopputuotos tarjoaa sekä oppilaille että opettajille monipuolisen ja myös muokattavan oppimis- ja opetusympäristön. Tulevaisuutta ajatellen luomaamme materiaalia pystyy helposti täydentämään ja kehittämään edelleen.

MATERIAALEJA JA LISÄTIETOJA

Renessanssi-opetuskokonaisuus: <https://goo.gl/rAs1c8>

Valteri-koulu Onerva <http://www.onerva.fi/>

LÄHTEET

Kangasaho, Riitta 2006. Sokea oppilas ja hänen koulunkäyntinsä tukeminen. Teoksessa Takala, Marjatta & Kontu, Elina (toim.) Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kallioniemi, Arto 2007. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa Kallioniemi, Arto & Salmenkivi, Eero (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Tutkimuksia 279. Helsingin yliopisto, 41–54. <<http://www.helsinki.fi/vokke/english/katsomus.pdf>> (Luettu 16.5.2016.)

- Launonen, Kaisa 2007. Vuorovaikutus. Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Lehtinen, Erno. 2012. Teknologian kehitys ja oppimisen utopiat. Teoksessa Tuuli Asunmaa & Jorma Vainionpää (toim.). 2012. Samalta viivalta 6. Valtakunnallisen kasvatusalan valintakoe yhteistyöverkoston (VAKA-VA) kirjallisen kokeen aineisto 2012. PS-kustannus, 141–159.
- Löfström, Jan & Rautiainen, Matti 2013. Kohti tutkivampaa historian opiskelua. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 4. Helsinki. <<http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/11/Kohti-tutkivampaa-historian-opiskelua.pdf>> (Luettu 16.5.2016.)
- POPS (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) 2014. Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> (Luettu 16.5.2016.)
- Ouakrim-Soivio, Najat 2009. Tieto- ja viestintätekniikka historian opetuksessa. Teoksessa Löfström, Jan & Rantala, Jukka & Rautiainen, Matti & Virta, Arja (toim.) Historian ja yhteiskuntaopin harjoituksia ja opetusideoita. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 3, 15–16. Helsinki. <<http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2010/12/HY-harjoituksia.pdf>> (Luettu 16.5.2016.)
- Rantala, Jukka 2012. Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12. Helsinki. <<http://blogs.helsinki.fi/historiallis-yhteiskunnallinen-kasvatus/files/2012/01/Lapset-historiakulttuurin-kuluttajina.pdf>> (Luettu 16.5.2016.)
- Rautiainen, Matti & Hiljanen, Mikko & Ranka, Rene & Rantonen, Matti 2012. Historian opetuksen mieli ja mielettömyys. Jyväskylä: Jyväskylä. <http://users.jyu.fi/~rpvalta/pdf/Historian_opetus.pdf> (Luettu 16.5.2016.)
- Saarinen, Sanna 2014. Aistiseikkailu. Elämyksiä ja toimintaa koko vuodeksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

PORTAITA PITKIN 1800-LUVULLE –
HISTORIAPORTAIKON TOTEUTUS VALTERI-
KOULU ONERVASSA

ANNAMAIJA ESKOLA, JULIA HANSSON, ESSI LAPATTO, PAULA
LEHTINEN, MERJA MARTTINEN, MARJU MOILANEN,
RIIKKA RAUTIO, NUUTTI SORVILA

I. JOHDANTO

Erityiskasvatus ja -opetus ovat vuosien myötä kehittyneet yhä yksilöllisempään suuntaan. Tämän kehityssuunnan yhtenä viitoittajana ja mahdollistajana voidaan pitää teknologian kehitystä sekä hyödyntämistä opetuksessa. Ahvenaisen (1998, 276) mukaan teknologian rooli erityiskasvatuksessa tulisi ilmetä luonnollisesti osana oppimisympäristöä. Erityisopilaille tulisi tarjota yksilöllinen mahdollisuus käyttää teknologiaa oppimisensa apuna. Tämä vaatii opettajalta teknologian hallintataitoja sekä kykyä ohjata oppilaita teknologian käytössä. (Ahvenainen 1998, 276.)

Tietotekniikan hyödyntämistä erityisopetuksessa aloitettiin kehittää suunnitelmallisesti 1980-luvulla (Ahvenainen 1998, 277). Ahvenainen (1998, 280) arvuuttelee 1990-luvun loppupuolella ilmestyneessä artikkelissaan, saadaanko tietoteknisistä käyttöliittymistä tehtyä tarpeeksi yksinkertaisia kehitysvammaisten oppilaiden käyttöön. Kun vertaamme tätä ajatusta raportissamme käsiteltävään projektiin, jossa suunnittelimme Valteri Onervan historiaportaiden historiallisia aikakausia esitteleviin maalauksiin interaktiivisia tageja, on teknologiassa tultu suuri askel eteenpäin.

Valteri-koulu Onerva on Jyväskylässä sijaitseva näkö-, kuulo- ja monivammaisille tarkoitettu erityiskoulu, jonka uusi ja monipuolinen koulurakennus otettiin käyttöön vuoden 2016 tammikuussa. Opettajaopintoihimme kuuluvan historian ja katsomusaineiden soveltavalla kurssilla tehtävänämmä oli suunnitella koulun historiaportaitaan sisältöä, jota oppilaat voivat työstää iPadeillaan tai tableteillaan.

Kuulovammaisten opetuksessa on huomioitava opetuksen selkeys, uusien ja vieraiden käsitteiden selittäminen sekä visuaalisuus (Kärkkäinen 2016, 171-172). Lisäksi kuunteleusuuksien pituuteen tulisi kiinnittää opetuksessa huomiota, sillä pitkäjänteinen kuulolaitteella kuunteleminen aiheuttaa oppilaalle väsymystä (Kärkkäinen 2016, 177) ja sitä kautta tuottaa keskittymis- ja ymmärtämisvaikeuksia. Näkövammaisten kohdalla taas auditiivinen oppiminen on suuressa osassa. Opetuksen tulisi verbaalisien selitysten lisäksi myös korostaa fyysisiä selityksiä, jolloin oppilaalle syntyy konkreettinen kokemus esimerkiksi esineestä tai aineesta. Tämä auttaa asioiden muistamista. Ideaali kasvuympäristö olisi virikerikas, erilaisia toimintamahdollisuuksia sisältävä ympäristö. (Poussu-Olli & Keto 1999, 82-84.)

Nämä vaatimukset loivat kehyksen, jonka puitteissa suunnittelimme historian sisältöä koulun oppilaille. Jakauduimme suuresta ryhmästä useaan pienempään ryhmään, jotka valitsivat kukin tietyn aikakauden käsiteltäväkseen. Ryhmämme aiheeksi valikoitui 1800-luku. Etsimme tietoa aikakauden ilmiöistä, kehitimme niistä tarinaa englantilaisen perheen ym-

pärille ja liitimme tarinaan tehtäviä oppilaille. Kehitimme ”käsikirjoitusta” huomioiden visuaalisuuden ja auditiivisuuden sekä selkokielisen tekstin tarinassa ja tehtävissä. Lisäksi pyrimme laatimaan tehtävät nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaisesti tutkivaa oppimista soveltaen ja lasten kiinnostuksen kohteet huomioiden.

2. HISTORIAN OPETUS JA VALTERI-KOULU ONERVAN HISTORIAPORTAIKKO

Monilukutaitoa historiassa ja uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Historia oppiaineena mahdollistaa monilukutaidon käyttämistä monipuolisesti. Historian oppisisältöjä voidaan tutkia ilmiöpohjaisesti tutkivan oppimisen sekä laajan menetelmävalikoiman avulla. Tekstin tuottamisen ja tutkimisen lisäksi voidaan käyttää kuvataiteen ja draaman menetelmiä sekä järjestää vierailuja ja muita elämyksellisiä opiskelutapoja. Rautiaisen, Hiljasen, Rangan ja Rantosen (2012) mukaan populaarikulttuurin menetelmät kuten romaanit, elokuvat, sarjat, pelit, sarjakuvat ja fanfiction voivat olla historian opetuksen keinoja. Esimerkiksi Cicero muistetaan elokuvasta, mutta ei oppikirjoista. (Rautiainen ym., 2012, 25, 27.) Leikit, pelit, vanhat esineet, erilaiset äänimaailmat jne. voivat virittää oppilaan kiinnostusta oppiainetta kohtaan. Näillä keinoin ohjataan oppilasta ymmärtämään yksilön merkitys historiallisena toimijana.

Erityisopetuksen puolella on jo pitkään kehitelty monipuolisia menetelmiä oppilaiden oppimisen vahvistamiseksi. Erilaisia oppimisen tapoja vahvistetaan eri aistikanavien kautta. Kokemuksellinen oppiminen motivoi ja auttaa oppilasta sisäistämään opittua. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan monilukutaito on taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla.

Opettaja on oman oppiaineensa kielen asiantuntija. Historian tekstitaidot ovat sitä, että oppilas kykenee lukemaan ja analysoimaan lähteitä menneistä ajasta sekä tulkitsemaan niiden merkitystä nykyaikaan. (OPS 2014.) Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtä-

mään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiä. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä, joka voi olla kirjoitettua, puhuttua, painettua, audiovisuaalista tai digitaalista.

Valteri-koulu Onervan historiaportaikko

Valteri-koulu Onervan koulussa idea eri oppiaineita edustaviin portaikkoihin tuli suunnitteluryhmältä vuonna 2014. Eri oppiaineportaikkoihin valittiin vastuuhenkilö Onervasta, jotka käynnistivät suunnitteluprosessin. Historian portaikon toteuttaminen aloitettiin yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kanssa. Mukaan toteutukseen saatiin opettajankoulutuslaitoksen, erityispedagogiikan ja historian laitoksen opiskelijoita. Syksyllä 2014 opiskelijat pääsivät hahmottelemaan, mitä portaikko voisi olla. Asia ja sisällöt kehittyivät opiskelijoiden ryhmätöiden pohjalta. Opiskelijat saivat valita portaikkojen tasanteiden sisällöt sekä mitä kuvallisia objekteja kuvat sisältäisivät. Heidän suunnitelmiensa pohjalta kuvat maalasi lehmätaiteilija Päivi Latvala Uraisilta syksyn 2015 ja alkutalven 2016 aikana.

Tammikuussa 2016 ryhmämme pääsi tutustumaan juuri avattuun Valteri-koulu Onervaan. Historian portaikossa maalattuja historian aikakauden kuvataideteoksista valmiina olivat 1800-luku, renessanssi, keskiaika ja kivikausi. Projektimme aikana niitä valmistui vielä muutama lisää. Tämän lukuvuoden projektiryhmämme jakautui useaksi pienryhmäksi taidemaalausaiheiden mukaisesti. Ryhmien vastuulla oli suunnitella maalauksen pohjalta historian opiskeluun soveltuvaa sähköistä materiaalia, joka linkitettäisiin kuvaan tageilla. 1800-luku, eli meidän ryhmämme kokosi materiaalin Peda.net-sivustolle. Sivusto jakautuu seuraaviin osioihin: perhe, kansallisuusaate Euroopassa, koulutus, vesireitit, kaupankäynti, rautatiet, kaupungistuminen, teollistuminen, maailman tapahtumat ja sanomalehdet. Tieto on saatavilla sivustolta sekä teksteinä, äänitiedostoina, kuvina että selkomateriaalina. Sivustolta löytyvät myös linkit alkuperäismateriaaleihin sekä joihinkin lisämateriaaleihin, joita koulussa voidaan hyödyntää opetuksessa. Jokaiseen aihealueeseen liittyy myös tehtäviä tai tehtäväpaketteja oppilaille.

1800-luku

1800-luku oli vuosisata, jolle oli ominaista voimakas teollistuminen sekä brittiläinen imperiumi. Yhdistynyt kuningaskunta oli Euroopan johtavia maita halliten laajoja alueita ympär-

ri maailmaa kaupankäynnin ja sotien kautta. 1800-luku voidaan nähdä myös aatteiden vuosisatana, jota sävyttivät liberalismi, sosialismi ja nationalismi. Yhteiskunnallisesti tämä merkitsi muun muassa keskustelua kansalaisoikeuksista, työläisten asemasta ja kansakuntien merkityksestä. Britannia oli teollistumisen edelläkävijä. Teollistuminen ja kaupungistuminen muuttivat yhteiskunnan rakenteita sekä vaikuttivat ihmisten elämään. Höyryvoiman hyödyntäminen tehtaissa, liikenteessä sekä kirjapainoissa veivät kehitystä vauhdilla eteenpäin.

Lähestyimme aikakautta ryhmätyössämme maalauksesta nousevien teemojen välityksellä. Höyryveturi, perhe, kaupungistuminen, sanomalehti sekä kanaalilaivat ohjasivat tutustumistamme 1800-luvulle. Perhe valikoitui yleiseksi näkökulmaksi, joka tarkentui vielä lapseen ja hänen tapaansa nähdä ja rakentaa maailmaa. Tavoitteenamme oli rakentaa oppimissisältöjä, jotka huomioivat lapsen luontaisen uteliaisuuden ja mahdolliset kiinnostuksen kohteet. Lisäksi halusimme rakentaa oppimista, jossa voi peilata menneen ajan tapahtumia ja asioita nykyhetkeen: millaista on ollut olla lapsi 1800-luvun Englannissa verrattuna nykyhetkeen, esimerkiksi Suomessa?

Peda.net-sivustolla oleva materiaali mahdollistaa oppilaalle monipuolisen tutustumisen 1800-luvun tapahtumiin. Rajasimme käsiteltävät teemat yhdenmukaisiksi maalauksen kanssa. Perhekuvaus, koulutus, vesireitit ja kaupankäynti, rautatiet, kaupungistuminen ja teollistuminen, maailman tapahtumat, sanomalehdet sekä kansallisuusaate Euroopassa muodostavat näin laajan kokonaisuuden, joka kannustaa erilaisia oppijoita tutustumaan historiaan.

3. ERITYISPEDAGOGINEN NÄKÖKULMA

Heikkonäköisen ja sokean oppilaan koulutyöskentelyä

Hännikäisen (2006, 94-95) mukaan heikkonäköisten oppilaiden opiskelusujuvuuteen vaikuttavia tekijöitä yksilöllisen näkötilanteen lisäksi on käytettävät apuvälineet sekä opiskelelutekniikoiden hallinta. Oppilaan koulunkäynnin perustaitoja näkövammaisen kannalta ovat esimerkiksi apuvälineiden käyttö, tietotekniset taidot, kuuntelutaidot, systemaattiset työtavat sekä tiedonhankintataidot tuntityöskentelyssä.

Heikkonäköinen oppilas voi saada suurennoksen materiaalimme teksteistä tai kuvista eri tavoin. Esimerkiksi hän voi ottaa tekstin tai kuvan lähemmäksi silmiään, käyttää suu-

rentavia apuvälineitä tai saada teksteistä tai kuvista suurennoksen paperisena. Tarvittaessa oppimateriaalia voi rajata, muuttaa sen väriä tai kontrastia näkemisen ja/tai ymmärtämisen parantamiseksi. Koulutyöskentelyssä heikkonäköisellä oppilaalla näönvarainen työskentely on hitaampaa kuin muilla oppilailla; työskentely väsyttää silmiä ja on siten aikaa vievää. (Hännikäinen 2006, 89, 95.)

Kangasahon (2006, 99, 101) mukaan pistetekniikoin opiskeleva oppilas on joko syntymäsokea tai myöhemmin näkönsä menettänyt. Pistetekniikoin opiskelevien oppilaiden joukossa osa on kahden tekniikan oppilaita. Tällaisilla oppilailla on jäljellä hieman näköä ja he voivat hyödyntää sitä optisilla apuvälineillä. Näkövammaisopetuksessa moniaistinen lähestymistapa helpottaa oppilaan oppimista ja tekee siitä ymmärrettävämpää.

Myös vaikeasti heikkonäköiset ja sokeat oppilaat voivat siirtyä tietokoneen ja pistenäytön käyttäjiksi yksilöllisten valmiuksien mukaan. Kangasaho (2006, 107-108) toteaa, että mikrotietokoneet tarjoavat pistekirjoituksen hyödyntämiseen jatkuvasti kehittyviä ratkaisuja. Mikrotietokoneeseen liitetään pistenäyttö, tällöin näyttöruudulla olevan tekstin voi lukea myös pistekirjoituksena. Pistenäytöltä voi lukea 40 tai 80 pistekirjoitusmerkkiä kerrallaan. Pistenäytön lisäksi voidaan käyttää puhesyntetisaattoria. Mikrotietokoneeseen voidaan tulostimeksi liittää myös pistekirjoitin, joka tulostaa tekstin paperille pistekirjoituksena.

Kuulohavainnot osana oppimisen perustaa

Korpilahden (2012) mukaan kuulotiedon nopea välittyminen korostuu jokapäiväisissä kommunikaatiotilanteissa. Monilla kieli- ja oppimishäiriöisillä oppilailla kuulon perusvalmiudet, kuten automaatiot sekä kuulon suuntaaminen, eivät ole kehittyneet normaalisti. Havaintojen valikoituminen ja integroituminen eivät ohjaa tehokkaasti puheen vastaanottoa. Vaikka kielihäiriöinen oppilas olisi luokiteltu normaalikuuloiseksi, hänellä voi olla esimerkiksi puheen ymmärtämisen vaikeuksia. Tällöin oppilaan kuulemisen häiriöt ovat keskushermostoperäisiä.

Havaintojen vääristymät esiintyvät vaimentuneina tai yliaktiivisina kuulemisen piirteinä. Tarkka kuulokyky ei takaa ongelmattonta kuulon havaitsemista. Ympäristön vaikutukset korostuvat oppilailla, joiden on vaikea erotella puheen kannalta keskeisiä äänitaajuuksia. Häly-ympäristöissä tarkka kuuleminen häiriintyy entisestään, jolloin oppilaasta voi tulla levoton tai jopa itkuinen. Puheen vastaanoton ongelmat tulevat esille myös emotionaalisina ja käyttäytymiseen liittyvinä häiriöinä. (Korpilahti 2012, 43-44; Haynes, Moran & Pindzola 2006, 66.)

Valteri-koulu Onerva ja 1800-luvun oppimateriaali

Valteri Onerva keskittyy oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin. Koulun oppilaiden haasteet liittyvät näkemiseen, kuulemiseen, kieleen sekä vuorovaikutukseen. Koulun tavoitteena opetuksessa on muun muassa luoda uusia toimintamalleja, innovaatioita sekä hyödyntää aktiivisesti uutta teknologiaa.

Uusi yhdenvertaisuuslaki (1325/2015) tuli voimaan 1.1.2015. Jokisen, Kauppisen ja Selin-Grönlundin (2016) mukaan opetuslalla yhdenvertaisuutta on edistettävä. Oppilaitoksen toiminta- ja oppimisympäristöt tulisi olla sellaisia, että kaikki oppilaat käyttävät samoja opetuksen tarkoitettuja tuotteita ja ohjelmia mahdollisimman paljon. Opetuksen suunnittelu ei sulje pois yksittäisten vamma ryhmien tarvitsemia apuvälineitä. Digi aika, oppimisympäristöjen muutos ja uudet digiajan tuotteet mahdollistavat yhdenvertaisuutta.

Valteri-koulu Onerva tarjoaa oppilaille, joilla on haasteita eri aistialueilla, mahdollisuuden oppia nykyaikaisessa oppimisympäristössä. Tieto- ja viestintäteknologian avulla mahdollistuvat monipuoliset työskentelytavat. Yhtenä näistä esimerkkinä on Nfc-tagien käyttö yhdistettynä historian aikakausien maalaus kokonaisuuksiin. 1800-luvun historian oppiainesissä otimme huomioon oppilaiden haasteet eri aistialueilla ja oppimisen kolmiportaisen tuen. Oppilaiden oppiminen mahdollistuu oppilaskeskeisesti, yhteisöllisesti ja yksilöllisesti.

Ryhmämme valmistamassa 1800-luvun oppimateriaalipaketissa on valittavissa materiaalia ääni-, teksti-, kuva tai selkomateriaalina. Selkotekstissä lauseiden rakenne, sisältö ja sanasto muokattiin helpommin ymmärrettävään muotoon. Lisäksi valmiit tekstit ja kuvat voidaan tehdä suurennoksiksi, tai tekstit voidaan muuttaa pisteteksteiksi ja kuvat kohokuviksi. Kuvat voivat auttaa myös tekstin ymmärtämisessä tai toimia muistin tukena. Tehtäväsioissa on puolestaan muun muassa askarteluohjeet juna-askarteluun, joka mahdollistaa esimerkiksi sokealle oppilaalle yksinkertaisen pienoismallin toteuttamisen käsillä tutkittavaksi. Oppimateriaaleihin on lisätty myös valmiita linkkejä, joiden kautta on saatavilla enemmän tietoa aiheesta ja näin myös ylöspäin eriyttäminen mahdollistuu tarvittaessa.

4. POHDINTA

Avoin tehtävä antoi vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa omaa visiota oppimateriaalista, mutta vaikeutti aiheen rajausta ja tehtävän toteutusta. Lähtökohtina Historiaportaikon maalaus ja perhe olivat hyvät, ja niiden kautta oli helppo lähestyä tuotettavaa materiaalia. Toisaalta, koska projekti oli aloitettu jo aiemman ryhmän puolesta, maalauksen aiheenvallinnan ja suunnittelun muodossa, oli ajoittain vaikea löytää maalauksesta niin sanottua punaista lankaa. Tämä nousi esiin, kun pohdimme 1800-luvun tapahtumia ja ilmiöitä; suunnitteluryhmän lähtökohdat olivat erilaisia kuin meillä, ja työskentelyä olisi varmasti helpottanut, jos suunnitelmasta olisi ollut kirjallinen tuotos johon tutustua – tätä kautta olisi tullut selväksi mitä kuvassa on haluttu painottaa, ja toisaalta mitä ilmiöitä ei ole tarkoitus käsitellä ko. kuvan kautta.

Haasteellista työskentelystä teki myös se, että projektin vaatimukset tuntuivat muuttuvan eri vaiheissa. Aluksi tarkoituksena oli suunnitella perheen elämään liittyvä käsikirjoitus, joka käy läpi aiheen teemoja. Lopulta oppimismateriaalin tuli olla valmista, vaikkakaan ei kaiken kattavaa. Virtuaalisen oppimisympäristön luomisessa piti ottaa kaikki oppijat huomioon (ja hyvä niin), samalla kuitenkin myönnettiin, että ryhmien osaaminen tuskin riittää monimuotoisten ja -mutkaisten verkkoympäristöjen luomiseen. Lopullinen tulos – vaikka varmasti toimiva ja oppimista tukeva, sekä erilaiset oppijat huomioon ottava - tuntuu kuitenkin perinteiseltä historian tehtäväpohjalta, joka on siirretty verkkoon. Tietenkin verkkoalusta mahdollistaa helpommin asioiden linkittämisen toisiinsa ja ”ylimääräisen” tiedon tarjoaminen helpottuu, mutta omat taitomme rajoittivat varsinaiset virtuaaliset ympäristöt projektista pois. Jatkossa voisi olla aiheellista pohtia kurssin toteuttamista yhteistyössä esimerkiksi tietotekniikan opiskelijoiden kanssa, mikä varmasti lisäisi mahdollisuuksia luoda innostavia ja innovatiivisia oppimisympäristöjä kaikkien oppijoiden tarpeisiin.

Ryhmämme projekti eteni hyvin, alun epäselvyyksistä huolimatta. Ensimmäinen iso tapaaminen antoi lähtökohdan suunnittelulle, vaikka ei varsinaisesti selkeyttänytkään projektin tavoitteita. Kuitenkin, kun materiaalin tuottaminen ja tehtävien suunnittelu saatiin käyntiin, työskentely oli sujuvaa ja kivutonta. Jaoin kuvasta poimimamme aihealueet ryhmäläisten kesken, ja jokainen työsti yksin tai pienemmässä ryhmässä omaa teemaansa. Yhteisissä kokoontumisissa päivitettiin muita työn edistämisestä ja pyrittiin löytämään yhtenäinen linja työskentelylle ja sen aikataulutukselle. Koska tarkoituksena ei ollut tuottaa opetusmateriaalia kaikkien 1800-luvun asioiden opettamiseen, koemme että tämä työskentelymuoto toimi hyvin. Aiheiden jakaminen mahdollisti sen, että kaikki ryhmäläiset saivat kes-

kittyä itse mielekkäiksi kokemiensa teemojen työstämiseen omalla ajallaan, yhteisen aikataulun puitteissa. Erityistarpeiden huomioiminen materiaalia työstäessä oli varmasti mielenkiintoisin ja opettavaisin asia kurssilla; miten huomioida ja tuottaa materiaalia niin näkö-, kuulo- kuin monivammaisille oppijoille? Pohdimme myös ylöspäin eriyttämisen toteutumista, verkkoalustojen kun puhutaan olevan joustavia ja yksilölliset tarpeet huomioivia. Päädyimme lopulta siihen, että pyrimme luomaan kaikesta materiaalista monta versiota eri aistikanaville ja taitotasoille, muun muassa selkokielliset versiot ja nauhoitteet teksteistä, sekä hyödyntämään oikeita historiallisia lähteitä, kuvia ja videoita opetuksessa.

Oppiainesisällön rakentaminen ositetulla aikajanalla mahdollisti 1800-luvun sisältökehityksen, jonka aikaansaannokseemme olemme tyytyväisiä. Tämän tyyppinen oppiminen opettaa mielenkiintoisesti ja innostavasti historian oppiainetta niin “sisältörakentajille” kuin myös toivottavasti vastaanottajilleen, eli oppilaille. Projektityöskentely mahdollistaa työn eteenpäin kehittämisen, jolloin oppiainesisällöissä voidaan mennä vieläkin yksilökohtaisempaan suuntaan huomioiden oppilaiden oppimisen tuen tarpeellisuuden.

Lopputulokseen olemme ryhmänä tyytyväisiä. Työskentelyn aikana työmäärä yllätti kaikki, mikä osaltaan johti siihen, että lopputuloksesta tuli suppeampi kuin olimme aluksi ajatelleet. Tähän vaikutti myös oma taitotaso, erityisesti tietoteknisen osaamisen puute ja epäselvyys siitä, millainen ja millä alustalla lopputulos tulee olemaan. Uskomme kuitenkin, että olemme onnistuneet luomaan pohjan historian opetukseen soveltuvasta verkkoympäristöstä, jota uudet ryhmät voivat laajentaa ja tarkentaa tulevaisuudessa. Työ on nyt saatettu alkuun, ja vaikka se vaikuttaa osin tilkkutäkiltä asioita, on sitä hyvä lähteä täydentämään ja laajentamaan jatkossa.

LÄHTEET

Ahvenainen, O., Ovaskainen, T. 1998. Tietotekniikka kehittäväenä tekijänä erityiskasvatuksen työvälineenä.

Teoksessa Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. (Toim.) Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. Jyväskylä; Atena Kustannus, 276-287.

Haynes, W., Moran, M. & Pindzola, R. 2006. Communication disorders in the classroom. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.

Hännikäinen, T. 2006. Heikkonäköinen oppilas koulussa. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), Näkökulmia

- näkövammaisten opetukseen. Juva:WS Bookwell Oy.
- Jokinen, M., Kauppinen, L., Selin-Grönlund, P. 2016. Viittomakielen ja viittomakielisten huomioiminen opetuksessa. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. Oy Finn Lectura Ab.
- Kangasaho, R. 2006. Sokea oppilas ja hänen koulunkäyntinsä tukeminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), Näkökulmia näkövammaisten opetukseen. Juva:WS Bookwell Oy.
- Korpilahti, P. 2012. Kuulohavainnot puheen omaksumisen perustana. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.), Pienet sanat - Lasten äänteellinen kehitys. Juva: Bookwell Oy.
- Kärkkäinen, P. 2016. Toimivia järjestelyjä oppiaineittain. Teoksessa Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. (Toim.) Takala, M. & Sume, H. Helsinki; Finn Lectura, 171-188.
- Poussu-Olli, H.-S. & Keto, L. 1999. Näkövammaisuus. Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja kuntoutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:66. Turku; Painosalama Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 20.04.2016.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Raitanen, J. 2016. Onerva Mäen koulun rakennusprojekti ja Historia -portaikon synty. [Haastattelu 21.4.2016].
- Rautiainen, M., Hiljanen, M., Ranka, R. & Rantonen, M. 2012. Historian opetuksen mieli ja mielettömyys. Jyväskylä: Osuuskunta Jyvä-Ainola.

TEEMAPÄIVÄ PAKOLAISUUDESTA

VEERA RAUHALA, ALINA PIILONEN, JOHANNA TEINONEN,
NOORA HOLOPAINEN, KAISAMARI MACZULSKIJ,
KRISTIINA LEHTOLUOTO-TOIVANEN, MARIA SUIKKANEN,
ANNA RUHANEN, REETTA HONKAVUORI, EMILIA HÄKKINEN,
HANNA KETTUNEN, HENNA ÅMAN, NIINA INGMAN,
JANNIKA MUILU, MOONA HOLLSTRÖM, KATARIINA TANSKANEN,
HARRI HAUTALA, JYRI MÄKELÄ, EMMI RAUTAKORPI, JENNY KEIJONEN

I. JOHDANTO

Pakolaisuus ja turvapaikanhakijat ovat olleet vahvasti esillä mediassa kasvaneen pakolaisvirran takia. Halusimme tarjota oppilaille inhimillisemmän näkökulman pakolaisuuteen, sillä mediassa näkökulmat usein kärjistyvät ja antavat aiheesta yksipuolisen kuvan. Aihe on tärkeä myös meille opettajaopiskelijoille, sillä pakolaiskriisin vaikutukset tulevat näkymään tulevassa työssämme. Koska kohderyhmänä oli koko koulu ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan, päädyimme toteuttamaan päivän rastiratatyypisesti, mikä mahdollisti tehtävien eriyttämisen eri ikäryhmille sopiviksi. Tässä artikkelissa kuvaamme ensin teemapäivän ideaa, suunnittelua ja rastien toteutusta, ja lopuksi käsittelemme saamaamme palautetta ja mietimme, kuinka teemapäivää voitaisiin soveltaa ja kehittää. Pohdimme teemapäivää toiminnallisen oppimisen näkökulmasta.

Teemapäivämme tarkoituksena oli lisätä Jyväskylän Kristillisen ala- ja yläkoulun oppilaiden tietoisuutta pakolaisuudesta. Koska pakolaisuus-teema on ollut viime aikoina esillä mediassa, halusimme antaa oppilaille mahdollisuuden tutustua aiheeseen syvemmin toiminnallisen oppimisen menetelmien avulla. Toiminnallinen oppiminen on oppimisen malli, joka korostaa tekemisen tärkeyttä oppimisessa (Palasmaa, 2011). Teemapäivään osallistuvien oppilaiden määrä ja ikähaitari oli suuri (1.-9.lk), joten päätimme toteuttaa päivän ohjelman rasteilla, jolloin jokainen oppilas pääsee osallistumaan kaikkeen toimintaan. Ennen teemapäivää asetimme sille tiettyjä tavoitteita. Tärkeimmäksi tavoitteeksi asetimme ymmärryksen ja tietoisuuden lisäämisen pakolaisuudesta (mistä turvapaikanhakijoita tulee, miksi turvapaikkaa haetaan, mitä kotimaassa tapahtunut). Uskoimme, että tarkastelu pakolaisen näkökulmasta ja asemasta auttaisi oppilaita luomaan pakolaisuudesta mahdollisimman aidon ja todellisuutta vastaavan kuvan. Se on mielestämme avain hyväksyvien ja avarakatseisten asenteiden syntymiselle.

Ryhmässämme oli 20 henkeä, mikä toi haasteita suunnitteluun. Teemapäivän pakolaisaiheen käsittelytapa eli rastityöskentely päätettiin melko nopeasti, mutta yksityiskohtia oli isolla joukolla haasteellista ideoida. Päätimmekin jakautua pienempiin ryhmiin heti projektin alussa rastien määrän mukaan: kehitimme ideat viidelle erilaiselle rastille, ja jakauduimme rastiryhmiin, joissa suunnittelimme tarkemmin rastien sisällöt. Lisäksi päätimme jokaiselle rastiryhmälle oman vastualueen teemapäivään liittyen. Vastuualueita olivat päivän aikataulutus, opettajien ohjeistus, päivän aloitus ja lopetus sekä loppukysely. Tapaamisessa sovimme myös päivämäärän, johon mennessä kaikkien rastiryhmien suunnitelmat tuli olla valmiita. Tämän jälkeen kokoonnuimme yhdessä koko ryhmällä ja esittelimme kunkin

rastiryhmän suunnitelmat. Tapaamisessa kehitelimme vielä rastien yksityiskohtia eteenpäin niin, että rasteista muodostui hyvä yhteinen kokonaisuus. Kävimme myös Kristillisellä koululla suunnittelemassa, miten päivä käytännössä toimisi. Pohdimme esimerkiksi, miten rastit olisi järkevintä sijoittaa ja mitä materiaaleja kukin rastiryhmä tarvitsi. Olimme koko projektin ajan tarvittaessa yhteydessä Kristillisen koulun yhteyshenkilön ja kurssin ohjaajan kanssa. Koska ryhmämme oli suuri, päädyimme pitämään tapaamistemme välissä yhteyttä Google Driven avulla, mikä toimi hyvin.

2. TOTEUTUS

2.1 Pakolaisleiri

Pakolaisleiri-rastilla tavoitteenamme oli tutustuttaa oppilaita pakolaisleireihin ja niiden olosuhteisiin. Gissler ym. (2014, 138) on haastatellut maahanmuuttajanuoria, jotka kertovat kokeneensa Suomessa ennakkoluuloja itseään ja alkuperäänsä kohtaan. Pyrimme rastillamme poistamaan lapsilta näitä ennakkoluuloja, jotta tietämys korvaisi väärät ennakkoluulot tulevaisuudessa. Esittelimme syitä, miksi pakolaisleirejä syntyy ja miten ihmiset niille päätyvät. Tarkoituksenamme oli korostaa pakolaisleirin asettamia lähtökohtia pakolaisten elämässä, sekä ohjata lapsia vertaamaan näitä omaan arkipäiväänsä.

Rastillamme oli samanaikaisesti kaksi ikäryhmää (30-40 oppilasta) ja rasti sisälsi kahden aktiviteetin lisäksi herättelevän videon sekä keskusteluosuuden. Molemmissa aktiviteeteissa toistui toiminnallisen oppimisen yksi periaate: kokemuksellisuus. Andersenin, Boudin ja Cohenin (2000) mukaan kokemuksellisuus korostaa oppilaslähtöistä oppimista, jossa painottuvat rikkaat oppimiskokemukset ja merkityksen rakentaminen oppilaiden toimesta.

Aloitimme näyttämällä lyhyen videon, jossa kuvattiin Jordanian al-Zaatarin pakolaisleiriä. Tällä herättelimme ja motivoimme oppilaita teemaamme, ja samalla halusimme näyttää autenttista tunnelmaa pakolaisleiriltä. Videon jälkeen jakauduimme kahteen ryhmään luokkatason mukaan, joissa toteutimme keskusteluosuuden. Kävimme läpi videon ja keräämämme faktat pakolaisleireistä, jotka sisälsivät muun muassa lukuja pakolaisten määristä ja leirien sijainneista. Keskustelun tarkoituksena oli auttaa oppilaita refleктоimaan esiteltyä tietoa omaan ymmärrykseensä ja tietopohjaansa pakolaisleireistä.

Ensimmäinen aktiviteetti oli lelun tai pelivälineen valmistus. Oppilaiden tuli itse suunnitella ja rakentaa kierrätysmateriaaleista ja eri jätteistä itselleen lelu tai peliväline. Tällä havainnollistettiin pakolaisleirien rajallisia materiaalisia mahdollisuuksia, ja tarjottiin tilaisuus asettua pakolaisleirillä elävän lapsen asemaan. Aktiviteetti innosti kaikkia ikäryhmiä, mikä ei ole itsestäänselvyys.

Toinen aktiviteetti rastillamme havainnollisti pakolaisleirien mahdollista ruokailua. Jaoimme oppilaille kattilasta riisiä pienen määrän, joka kuvasti niukimmillaan saatavaa ruoka-annosta. Riisi myös syötiin pieneltä paperin palalta käsin. Annosta verrattiin oppilaiden omiin ruokatottumuksiin ja kärjistettiin ajatusta ruoan vähyydestä. Aktiviteetti aiheutti paljon keskustelua ja oppilaiden kysymysten määrästä päätellen tavoitteemme ajattelun herättelystä onnistui. Aktiviteetin haaste oli vastata kysymyksiin tarkasti, koska tarkkaa yleistettävää tietoa ei ollut.

Saamamme palautteen mukaan rasti oli mielekäs ja lapset pitivät sen toiminnallisuudesta. Opettajat näkivät rastin monipuolisena ja näin ollen hyvin onnistuneena. Lisäkiitosta saimme loppupalautteen keräämisestä, jonka toteutimme yhdistämällä isot ja pienet oppilaat pareiksi.

2.2 Pakolaisen matkaa simuloiva lautapeli

Tällä rastilla tavoitteena oli antaa oppilaille kuva pakolaisen matkasta omasta kotimaastaan Suomeen. Tarkoituksena oli havainnollistaa matkan aikana kohdattavia vastoinkäymisiä, kuten kulku-aitteja ja kielteisiä turvapaikkapäätöksiä, pelinomaisesti. Toisaalta matka saattoi sujua kohdullisen jouhevastikin, jos onni oli suotuisa.

Rastillamme käytettiin toiminnallista oppimista, jossa oppilaat olivat itse aktiivisia toimijoita. Oppilaat toimivat läheisessä vuorovaikutuksessa yhteistoiminnallisesti toisten oppilaiden kanssa, pelaten heidän kanssaan lautapeliä. Yhteistoiminnallisuus auttaa erityisesti niitä oppilaita, joiden on vaikeaa työskennellä itsenäisesti ja hiljaa (Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18 vuotiaalle 2008). Kokemuksemme mukaan kaikki oppilaat työskentelivätkin hyvin ja keskittyneesti tuokiossamme.

Lautapelin idea oli seuraava: kartoitimme yleisimmät pakolaisten lähtömaat ja muodostimme niistä reittejä kohti Eurooppaa ja Suomea. Reiteistä toinen kulki Pohjois-Afrikasta Saksan ja Ruotsin kautta Tornioon. Toinen reitti kulki Lähi-Idästä Itä-Euroopan halki Lappeenrantaan. Pelin alussa kukin oppilas nosti hahmokortin, jossa luki kuvaus esimerkiksi Syyrialaisesta miehestä, joka joutuu pakenemaan terrorismia. Kortti määritteli siis oppilaalle lähtömaan ja elämäntilanteen, minkä vuoksi hän joutui pakolaiseksi. Oppilaan tuli eläytyä hahmon asemaan.

Suunnittelemamme rasti oli ajankäytöllisesti hyvä, sillä oppilaat ehtivät saada jonkinlaisen kuvan pakolaisen kulkemasta pitkästä matkasta, aina lähtömaasta Suomeen saakka. Koska kyseessä oli peli, pystyimme käsittelemään vaikeitakin asioita ilman traumatisoitumisen riskiä, pelinomaisesti. (Oppimis)pelien idea onkin juuri se, että niiden avulla voidaan rakentaa myös sellaisia vaihtelevia ja yllättäviä tilanteita ja ongelmia kohdattaviksi, joita todellisessa maailmassa ei ole mahdollista kohdata oppimishetkellä (Mannila ym. 2007).

Onnistuimme simuloimaan pakolaisen matkan toiminnallisesti siten, että oppilaat pääsivät itse asettumaan pakolaisen asemaan. Oppilaat olivat pelistä innostuneita ja palautteen mukaan se auttoi hahmottamaan pakolaisen matkaa.

2.3 Prosessi rajan ylityksen jälkeen

Rastin tavoitteena oli tutustuttaa oppilaita turvapaikan hakemisen prosessiin ja antaa heille kokemusta maahan juuri saapuneena turvapaikanhakijana olemisesta. Lähestyimme aihetta draamallisin keinoin ja pyrimme jäljittelemään rastilla aitoa turvapaikanhakuprosessia, vaikka tehtävät olivat tietysti leikkilisiä. Halusimme myös huomioida oppilaiden ennakkokäsityksiä turvapaikanhakijoista ja muuttaa niitä, jos ne olivat virheellisiä. Ennakkokäsitysten huomioon ottaminen on tärkeää, jotta oppilaat saavat mahdollisuuden täydentää alustavaa käsitystään ja suhtautua siihen kriittisesti (National Research Council 2004, 28). Joillakin oppilailla oli hyvin stereotyyppinen käsitys turvapaikanhakijoista ja toivomme käsitysten muuttuneen. Osa oppilaista myös kertoi turvapaikanhakijoiden herättäneen heissä pelkoa. Siksi halusimme korostaa mediakriittisyyttä siitä, minkälaisia asioita mediassa ja sosiaalisessa mediassa turvapaikanhakijoista levitetään.

Aluksi oppilaat saivat täyttääkseen henkilökortit, joihin he saivat keksiä itselleen aivan uuden henkilöllisyyden. Halusimme antaa oppilaille mahdollisuuden käyttää mielikuvitustaan henkilökortin täyttämässä. Oppilaiden kesken syntyi paljon iloista keskustelua, kun he kertoivat toisilleen vastauksistaan ja muutamissa selvästi heräsi tiedonhalu, sillä he kyselivät mistä pakolaisia tulee ja miksi he lähtevät maastaan. Välttämällä tiedon suoraa siirtämistä herätimme oppilaissa oman halun saada vastauksia pakolaisuudesta. Kyselimmekin oppilailta, mitkä voisivat olla hyviä syitä turvapaikan myöntämiselle. Käytimme keskustelun pohjana oppilaiden henkilökortteja, sillä joillakin vastaukset olivat olleet humoristisia ja halusimme kuitenkin tuoda esiin aitoja syitä turvapaikan hakemiselle, ja että kaikki hakijat eivät saa turvapaikkaa, jos perusteet eivät ole riittävät.

Kortin täyttämisen jälkeen oli vuorossa draamallisempi osuus, kun oppilaat pääsivät maahanmuuttoviranomaisen haastatteluun. Ohjaaja puhui itse keksimäänsä vierasta kieltä ja toinen ohjaaja toimi tulkkina kysymyksille. Tavoitteena oli hausalla tavalla tuoda esiin, millaista on joutua viranomaisen haastateltavaksi ja kohdata vierasta kieltä. Owens ja Barber (1998) määrittelevät harjoituksen haastattelu-työtavaksi, sillä sen tarkoituksena oli rakentaa itselle turvapaikanhakijan roolia. Toiminnan kautta opittava asia konkretisoituu, sillä oppilaat elävät tilanteessa sitä todellisuutta, johon opiskelu kohdistuu (Vuorinen 1993, 180). Oppilaita kiinnosti kovasti, hyväksyttiin heidän hakemuksensa ja monet odottivat innolla omaa vuoroaan, jossa heidät henkilökohtaisesti kohdattiin.

Viimeisenä tehtävänä oli salakirjoituksia, joiden kerroimme kuvaavan sitä, kuinka maahan saapuneet lapset menevät mahdollisimman pian kouluun opettelemaan suomen kieltä. Erityisesti ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat innostuivat tehtävistä ja halusivat ne mukaan rastin päätteeksi jatkaakseen niitä myöhemmin. Vanhemmille oppilaille tehtävä oli ehkä hieman helppo, mutta he kuitenkin sisäistivät tehtävän idean uuden kielen opetteluhaasteellisuudesta. Tehtävä oli ainoastaan leikillinen, mutta toivomme oppilaille jääneen mieleen, kuinka turvapaikanhakijatkin käyvät koulua.

Vanhemmille oppilaille osa tehtävistä oli ehkä hieman lapsellisia, mikä näkyi esimerkiksi siinä, että osa oppilaista ei viitsinyt täyttää henkilökorttia panostaen siihen. Vanhemmille oppilaille toimme kuitenkin eriyttävänä tehtävänä tapauskertomukset, jossa oppilaat saivat pohtia lyhyiden kuvailuiden perusteella olisiko turvapaikanhakijoille perustetta myöntää turvapaikkaa. Nämä tapauskertomukset kirvoittivatkin keskustelua eniten, sillä oppilaille heräsi omia henkilökohtaisia mielipiteitä aiheesta. Tämä oli tehtävän tarkoitus, sillä oppilaita kiinnosti aidosti, miten tapaukset oikeasti ratkaistaisiin.

Palautteen mukaan pakolaisen asemassa oleminen oli kiinnostavaa ja uutena tietona tuli se, että monille ei myönnetäkään turvapaikkaa. Joku olisi halunnut lisää tietoa siitä, mistä maista pakolaisia tulee. Tätä olisimme siis voineet painottaa paremmin rastillamme. Esimerkiksi henkilökorttia varten olisimme voineet rajata maita, joita siihen voi kirjoittaa.

2.4 Pakolaisen asemassa/kulttuurierot

Tällä ratilla aiheena oli kulttuurien väliset erot. Rastit oli suunnattu sekä pienille että isoille oppilaille ja näissä sisällöt hieman vaihtelivat. Rastin tavoitteena oli tutustua kulttuurien välisiin eroihin. Tehtävien avulla pyrittiin asettumaan pakolaisen asemaan ja miettimään, millaista olisi tulla vieraaseen maahan, jossa kieli, tavat, kulttuuri ja ihmiset ovat hyvin erilaisia kotimaahan verrattuna.

Isojen ryhmässä aloitimme tutkimalla kuvia erilaisista ihmisistä. Jokainen sai valita yhden kuvan ja kertoa siitä muille. Oppilaat miettivät mistä maasta kyseinen henkilö olisi voinut olla kotoisin ja millä tavalla ulkonäkö poikkeaa kantasuomalaisesta. Toisessa tehtävässä otimme yhden kuvan ja siihen sopivan tarinan, jonka luimme ääneen. Itkosen ja Talibin mukaan lasten- ja nuorten kirjallisuuden avulla voidaan avartaa oppilaiden maailmankuvaa ja tutustuttaa heitä erilaisiin elämänmuotoihin ja kulttuureihin. (Itkonen & Talib 2013, 23.) Tarinan avulla pyrimmekin lisäämään lasten ymmärrystä ja samaistumista pakolaisen asemaan. Laitoimme kuvan taululle ja oppilaat saivat pohtia minkälaisia vaikeuksia kyseinen henkilö voisi kohdata tultuaan Suomeen. Oppilaat kirjoittivat kuvan viereen, mitä vaikeuksia heidän mieleensä tuli. Tämä selvästi sai oppilaat pohtimaan asiaan ja aiheesta syntyikin hyvää keskustelua. Puolet ajasta rastillamme oli mukana myös ulkomaalainen henkilö, jolta lapset saivat haastatella ja kysellä kulttuurien välisistä eroista. Lapset pitivät tästä työtavasta ja kyselivät häneltä paljon erilaisia kulttuuriin ja suomeen tuloon liittyviä kysymyksiä.

Pienten oppilaiden rastilla tehtävät olivat osittain samoja kuin isojen rastilla. Ensimmäisessä tehtävässä lattialle levitettiin kuvia tutkittaviksi samoin kuin isompien oppilaiden rastilla. Oppilaille annettiin tehtäväksi keksiä lyhyt tarina valitsemansa kuvan henkilöstä. Tarinasta tuli selvitä esimerkiksi kuka henkilö on, mistä maasta hän on kotoisin ja mitä ongelmia hän voisi kohdata tullessaan Suomeen. Lopuksi jokainen sai lyhyesti kertoa tarinansa. Ensimmäisten ryhmien jälkeen muokkasimme tehtävää niin, että lasten tuli keksiä, mitä itselleen outoja tai vieraita asioita kuvien henkilöt voisivat Suomessa kohdata. Tehtävän tavoitteena oli asettaa pakolaisen asemaan vieraaseen maahan tullessa. Lähes kaikki oppilaat vaikuttivat olevan motivoituneita tehtävästä.

Samoin kuin toisella rastilla, myös tämän rastin toisella puoliskolla oli ulkomaalainen vierailija, jolta lapset saivat kysellä haluamiaan kysymyksiä. Kysymykset liittyivät mm. vierailijan viihtymiseen Suomessa, hänen kotimaahansa ja sen tapoihin, eroihin joita Suomen ja kotimaan välillä on sekä kieleen. Suurin osa ryhmistä keksi hyvin kysymyksiä. Vierailija puhui vain hieman suomea, joten samalla oppilaat saivat miettiä tapoja, joilla kommunikoida ulkomaalaisen henkilön kanssa, jos yhteistä kieltä ei löydy.

Rastimme työtapana käytettiin paljon dialogisuutta. Keskustelimme oppilaiden valitsemien kuvien pohjalta pakolaisen kohtaamista eroista Suomen ja kotimaan välillä, ja oppilaat keskustelivat myös vierailijan kanssa kulttuurien eroavaisuuksista ja siitä, millaista on tulla ulkomaalaisena Suomeen. Lakan (2006, 102) mukaan keskustelu opetuksessa edesauttaa kehittämään omaa reflektiivisyyttä sekä ymmärrystä elämästä.

Molemmissa tehtävissä ja molemmilla rasteilla keskustelun määrä ja laatu riippui paljon ryhmästä ja sen aktiivisuudesta. Tämä liittyi erityisesti keskusteluun ulkomaalaisen kans-

sa. Tehtävänantoa olisi voinut muuttaa niin, että kulttuurierot ja esimerkiksi kielimuuri olisivat tulleet enemmän esille. Parit olisivat esimerkiksi käydä itse kysymässä kysymyksensä vierailijalta ilman ohjaajien apua, jolloin kielimuurin tuomista ongelmista olisi täytynyt selvittää omin neuvoin. Kokonaisuudessaan tämä rasti oli onnistunut, mutta yhteneväisemmän teemapäivän kannalta olisimme voineet suunnitteluvaiheessa pohtia muiden rastien suunnittelijoiden kanssa, miten saada vieläkin yhteneväisempi kokonaisuus.

2.5 Erilaisuuden kohtaaminen ja hyväksyminen

Valitsimme rastillamme käytettäväksi toiminnallisen oppimisen työmuodoksi draamakasvatuksen ja näytelmien tekemisen annetuista aiheista. Aiheet liittyivät erilaisuuden kohtaamiseen ja hyväksymiseen, joka liittyy olennaisesti yhteiseen pakolaisteemaan. Valitsimme draamakasvatuksen työskentelytavaksi, sillä sen avulla voidaan saavuttaa erilaisten tapahtumien tai ilmiöiden tunnetasolla kokeminen ja eläytyminen. Lisäksi fiktiivisten tilanteiden näyttelemisen kautta voidaan kokea aitoja tunteita ja oppia siten tunnetaitoja oikeiden tilanteiden kohtaamiseen. (Heikkinen & Viirret 2003, 62.)

Oppilaiden tehtävänä oli siis tehdä pienissä ryhmissä näytelmät erilaisista valmiiksi annetuista tilanteista, jotka käsittelivät ulkopuolisuutta ja erilaisuutta. Pohjustimme aihetta keskustelemalla oppilaiden kanssa heidän omista ulkopuolisuuden kokemuksistaan ja tunteistaan. Näytelmässä tuli keksiä annettuun tilanteeseen jokin ratkaisu: miten erilaisuutta voi kohdata ja esimerkiksi ulkopuoliseksi jääneen ihmisen oloa helpottaa. Samalla oppilaat oppivat sosiaalisia taitoja ja yhdessä toimimista, mikä onkin draamakasvatuksen yksi tärkeä tavoite (Heikkinen & Viirret 2003 16).

Rasti pidettiin erikseen nuoremmille ja vanhemmille oppilasryhmille. Nuoremmat olivat 1-6-luokkalaisia ja vanhemmat 7-9-luokkalaisia. Nuorempien rastilla tavoitteemme täyttyivät vaihtelevasti - osa ryhmistä selvästi heräsi ajattelemaan ulkopuolisuuden tunteita ja eläytyi näytelmiin, josta voi päätellä oppimista tapahtuneen. Jotkut ryhmät taas eivät malttaneet pysähtyä ajattelemaan aihetta tarpeeksi syvällisesti, eli ainakaan siinä hetkessä suuria oppimiskokemuksia ei saavutettu.

Isompien rastilla mietimme aluksi, ovatko aiheet liian helppoja ja haluavatko oppilaat lähteä mukaan draamaan. Huomasimme kuitenkin, että he noudattivat hienosti annettuja ohjeita ja pystyivät heittäytymään näytelmiin. Joissain ryhmissä huomasimme kuitenkin, että näytelmää yritettiin aluksi heittää vitsiksi, mutta toisaalta draamaa ei kuuluisi ottaa liian vakavasti, vaan huumori on yksi hyvä keino hankalien asioiden käsittelyssä (Heikkinen &

Viirret 2003, 18). Nämä oppilaat olisivat ehkä kaivanneet tilanteita, joihin pystyisivät paremmin samaistumaan, jotta olisivat ottaneet tehtävän vakavammin.

Sitä, kuinka paljon rastilla opittiin uutta, on vaikea sanoa. Draamakasvatus tässä tehtävässä ei niinkään tuonut uutta opittavaa aineista, vaan oppilaat saivat dialogien avulla jäsentää ajatuksiaan erilaisuudesta ja pakolaisuudesta. Toisaalta oppilaat saivat myös hetken aikaa kokea, miltä ulkopuolisuuden tunne mahdollisesti tuntuu sekä näytelmän jälkeen sanoittaa tunteitaan yhdessä ohjaajien kanssa.

3. PALAUTE JA ARVIOINTI

Teemapäivän loppuun teetimme oppilaille palautekyselyn siitä, mikä oli päivässä kiinnostavaa, mistä ei pidetty, mitä uutta oli opittu, mistä haluttiin tietää lisää, miten käsitys pakolaisuudesta muuttui ja millainen olo oppilaalle päivästä jäi. Kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, joissa vain esitettiin kysymys ja vastausta varten oli tyhjä tila. Avoimella mallissa vastauksissa saattaa tulla esiin asioita, joita kyselyn laatija ei osannut odottaa. Avoimia kysymyksiä perustellaan myös tässä kohden sillä, että ne antavat mahdollisuuden sanoa, mitä todella ajatellaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 199-201.)

Palautteiden mukaan oppilaat pitivät erityisesti oman lelun tai pelivälineen rakentamisesta sekä matkapelistä. Oppilaiden mielestä oli myös kiinnostavaa eläytyä pakolaisen asemaan, esimerkiksi pienen riisimäärän syömisellä. Aiemmin mainittu kokemuksellisuus (Andersen ym. 2000) painottaa oppilaslähtöisyyttä ja se näkyy palautteissa mielekkäimpinä tehtävinä. Eräs asia mitä palautteissa oli toivottu, oli että vierailija olisi ollut oikea pakolainen. Se olikin alunperin tarkoituksena, mutta kun emme valitettavasti saaneet pakolaista rastillemme, ajattelimme ulkomaalaisen vierailijan havainnollistavan kulttuurien eroja. Mikään rasteista ei kuitenkaan saanut murskakritiikkiä, mutta luonnollisesti sama rasti oli jonkun mielestä paras, ja toisen oppilaan mielestä huonoin. Toivoaksemme teemapäivä antoi jokaiselle jotakin.

Monet oppilaista olivat vastanneet, etteivät oppineet mitään uutta, tai eivät tiedä mitään uutta oppivat. Todennäköisesti kaikki kuitenkin oppivat jotain, tai heidän tietonsa ainakin syvenivät. He eivät ehkä osaa vielä täysin reflektoida omaa oppimistaan, ainakaan niin lyhyessä ajassa. Oman oppimisprosessin tiedostamisen taito, reflektointi ei kehity hetkessä vaan vaatii paljon opettelua (Annevirta 2010). Harjoittelun jälkeenkin voi olla vaikea arvi-

oida omaa oppimista, emmekä me pysty vertaamaan lopputilannetta lähtötilanteeseen, sillä emme teettäneet alkukyselyä.

Palautteissa sävy oli yleisesti positiivinen. Oppilaiden antamat palautteet olivat kuitenkin melko lyhyitä ja yksipuolisia. Loppukyselyn olisi ehkä voinut toteuttaa jollakin toisella tavalla, jotta palautteista saisi enemmän irti. Opettajilta saamamme palautteen mukaan teemapäivässä oli hyvä pedagoginen soveltuvuus erityisesti pienille oppilaille ja pedagoginen ohjaus oli sujuvaa. Ryhmät olivat opettajien mielestä sopivan kokoisia. Opettajienkin mielestä erityisesti peli oli tykätty.

Projektin toteuttaneilla opiskelijoilla oli melko yhteneväiset mielipiteet päivän toteutuksesta. Kurssin ryhmä oli iso ja se jakautui useisiin suunnitteluryhmiin. Ryhmillä oli omat vastualueet, joista ne huolehtivat. Tämän takia opiskelijoilla oli pirstaleinen kuva teemapäivän kokonaisuudesta. Useampi tapaaminen koko suuren ryhmän kesken olisi voinut helpottaa hahmottamaan kokonaisuutta. Omat rastit olisi voitu esitellä muille ennen teemapäivää, jolloin kaikilla olisi ollut konkreettisempi kuva siitä, mitä päivä pitää sisällään. Myös yhteistyö koulun kanssa olisi voinut olla tiiviimpää, jolloin käytännön asiat olisivat olleet selkeämpiä jo ennen teemapäivää. Suunnittelun hajanaisuudesta huolimatta opiskelijat kokivat, että suunnittelu ja etenkin käytännön toteutus olivat onnistuneita.

Toisaalta suuri ryhmä myös auttoi vastuun jakamista ja helpotti aluksi suurelta vaikuttaneen työtaakan keventämistä. Suuri ryhmä myös mahdollisti ison projektin toteutumisen. Suuressa projektissa oli kuitenkin paljon yksityiskohtia pohdittavana ja opiskelijat kokivat, ettei kaikkiin pystytty panostamaan samalla tavalla. Esimerkiksi eriyttäminen etenkin isompien oppilaiden kohdalla olisi voitu toteuttaa vielä paremmin.

Opiskelijat kokivat mielekkäänä kurssin suoritustavan. Vierailu koululla koettiin motivoivaksi ja opettavaiseksi opiskelutavaksi. Myös koululta saatu vapaus suunnittelun ja toteutuksen suhteen koettiin motivoivana. Toisaalta myös koulun henkilökunnan kiinnostus projektia ja sen etenemistä kohtaan olivat positiivinen osa projektia.

4. SOVELLETTAVUUS JA KEHITYSIDEAT

Yksittäinen luokanopettaja pystyisi toteuttamaan teemapäiväämme vain soveltuvin osin, joten koko koulun yhteistyötä ja panosta tarvitaan. Teemapäivää olisi pystynyt soveltamaan

kokonaiseksi teemaviikoksi, jolloin aktiviteetit olisi voitu jakaa pidemmälle aikavälille. Tällöin oppilaat saisivat enemmän aikaa sulatella aktiviteettien antia ja syventää pohdintaa heidän ajatuksista. Pidemmällä aikavälillä myös eriyttäminen olisi helpompaa ja tehokkaampaa, jolloin esimerkiksi eri ikätasolle saataisiin kohdennetumpaa sisältöä.

Pakolais-teemaa voisi myös käyttää loistavana väylänä jatkaa yhdenvertaisuuden teeman ja syrjinnän ehkäisyn käsittelyä koko koulussa. Itkonen ja Talib (2013, 12) toteavatkin Sisäasiainministeriön julkaisussa "Aito yhdenvertaisuus koulussa", että kouluissa tulisi luoda tilanteita, joissa vähemmistöt tuotaisiin näkyväksi osana yhteisöä ja heidän äänensä kuuluviin.

Teemapäivän kehittämiseksi ehdotamme autenttisuuden lisäämistä ja moniammatillisen yhteistyön hyödyntämistä. Autenttisuutta päivässä olisi voinut lisätä oikeiden pakolaisten osallistuminen ja heidän kokemuksensa. Moniammatillinen yhteistyö voisi tarkoittaa vaikkapa yhteistyötä eri avustusjärjestöjen työntekijöiden kanssa, joilla on kokemusta esimerkiksi pakolaisleirillä työskentelystä.

Ahosen (2008) tutkimuksen mukaan nuoret pitivät kansainvälisyyskasvatusta tarpeellisenä ja halusivat sitä koulussa lisää (Ahonen 2008, 88-94). Toteuttamamme teemapäivän avulla ja sitä soveltaen on mahdollisuus vastata tähän tarpeeseen. Toiminnallinen teemapäivämme oli tavoitteidemme mukainen ja onnistunut kokonaisuus.

LÄHTEET

Ahonen, K. 2008. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten ulkomaalaisasenteet Hämeenlinnassa.

Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Hämeenlinna.

Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience-based learning. *Understanding Adult Education and Training*, 2, 225-239.

Annevirta, T. 2010. Miten arviointi tukee oppilaan oppimisen taitoa? Opetushallituksen ohjeita koulutuksen järjestämiseen. Viitattu 31.3.2016. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/miten_arviointi_tukee_oppilaan_oppimisen_taitoa

Gissler, M. Kekkonen, M. Känkänen, P. Muranen, P. & Wredw-Jäntti, M. 2014. Nuoruus toisin sanoen.

Nuorten elinolot –vuosikirja 2014. Juvenes Print – SuomenYliopistopaino OY. Tampere

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Itkonen, T. & Talib, M.-T. 2013. Sisäasiainministeriön julkaisu 24/2013. Aito yhdenvertaisuus koulussa. Syrjinnän vastainen pedagogiikka. Viitattu 5.4.2016.
<http://yhdenvertaisuus-fi-bin.directo.fi/@Bin/af64172256db7c5977b57817835ad55a/1459837040/application/pdf/309882/Aito.pdf>
- Lakka, J. Dialogiopetuksen keskeisiä lähtökohtia. Dialogi ja dialogisuus peruskoulun 1.-6. -luokkien opetuksessa. Chydenius-instituutti, Kokkolan yliopisto. 2006.
- Mannila, B., Hämäläinen, R., Oksanen, K. Toim. Pelaa ja opi. Räätelöityjä verkkopelejä ammatilliseen oppimiseen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto 2007.
- National Research Council. 2004. Miten opimme. Aivot mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Draama toimii. Helsinki: JB-kustannus.
- Palasmaa, J. 2011. Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Ps-kustannus
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Tampere: Resurssi.
- UKK -instituutti. Opetusministeriö. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18 vuotiaille. 2008.

ETIIKAN TYÖPAJOJA 6. LUOKKAISILLE

LAURA ANNALA, IIRIS KALTIALA, KATI KANTONEN,
NINA KORAKOSKI, ANNINA KOVANEN, HEIDI MAARANEN,

BEA MYLLYKANGAS, MILLA MÄKIKYRÖ, MARI PESU

I. JOHDANTO

Katsomusaineiden sekä historian ja yhteiskuntaopin soveltavan osan kurssilla valitsimme aiheeksemme etiikan työpajan. Työpajaamme kuului yhteensä yhdeksän opiskelijaa, jotka suunnittelivat ja pitivät seitsemän työpajakertaa Jyväskylän normaalikoulun 6 A -luokkalaisille. Kurssin ensimmäisellä kokoontumiskerralla valitsimme ryhmästämme yhteyshenkilön, joka oli yhteydessä projektiryhmän puolesta normaalikoulun opettajaan. Jaoimme kerralla myös opiskelijajoukkomme pienempiin ryhmiin ja sovimme seuraavien tapaamiskertojen aikataulut.

Suunnittelimme tapaamiskerroillamme jokaiselle pienryhmälle kaksi eri etiikan aihetta, josta jokainen pienryhmä haluaisi pitää työpajakerran. Työpajakertojen aiheet pohjautuivat elämänskatsomustiedon opetussuunnitelmaan sekä aiheisiin, jotka olivat mielestämme 6 -luokkalaisille läheisiä ja motivoivia. Opetuskokonaisuutemme esittelimme normaalikoulun opettajalle, jonka jälkeen muokkasimme työpajoja oppilaille sopiviksi. Normaalikoulun tapaamiskerralla opettaja esitteli meille luokan toimintatavat ja saimme tietää, että kyseisen ryhmän oppilaat ovat heittäytyviä, innostuvia ja aktiivisia. Oppilaat olivat opettajan mukaan tottuneet esimerkiksi draamatunteihin ja väittelyihin, jonka pohjalta muodostimme ryhmillemme aktiviteetti-ideoita. Näitä olivat esimerkiksi pistetyöskentely, (oppilaat kiertävät eri pisteitä) tietokilpailut, ohjatut ryhmäväittelyt sekä draamatyöskentely (näytelmät ja roolipelit).

Omien pajasuunnittelukertojen sekä opettajan tapaamisen perusteella valikoimme tuntiemme teemoiksi seitsemän erilaista etiikan aihetta. Ensimmäisen tunnin aiheeksi muodostui etiikan perusteet, toiselle tunnille KiVa-koulu sekä kolmannelle tunnille rasismi. Neljännen tunnin teemana oli some-etiikka, viidennellä sukupuoliroolit sekä kuudennella tunnilla kestävä ja eettinen elämäntapa. Viimeisellä tunnilla käsittelimme vuorovaikutusta sekä toisten kunnioittamista. Tunnit perustuivat pääosin toiminnalliseen työpajatyöskentelyyn sekä aktivoivaan keskusteluun. Tässä raportissa avaamme jokaisen tuntimme sisältöjä ja aiheita tarkemmin.

2. ETIIKAN OPETUS PERUSKOULUSSA

Etiikan opetuksemme pohjautui pitkälti elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Opetussuunnitelmassa oppiaineen tehtävä määritellään näin:

“Elämäkatsomustiedon opetuksen ydintehtävänä on edistää oppilaiden kykyä etsiä hyvää elämää. Elämäkatsomustiedossa ihmiset ymmärretään kulttuuriaan uusintavina ja luovina toimijoina, jotka kokevat ja tuottavat merkityksiä keskinäisessä toiminnassaan ja kanssakäymisissä ympäröivän maailman kanssa. Katsomuksia, inhimillisiä käytäntöjä ja niitä koskevia merkityksiä pidetään yksilöiden, yhteisöjen ja kulttuuriperinnön vuorovaikutuksen tuloksina. Elämäkatsomustiedossa painotetaan ihmisten kykyä vaikuttaa aktiivisesti omaan ajatteluunsa ja toimintaansa. Tämä koskee myös oppilaiden opiskelua ja oppimista. Siksi on keskeistä sovittaa opetukseen ja opiskeluun oppilaan oma ajattelu- ja kokemusmaailma. Elämäkatsomustiedon opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden valmiuksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaisiksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi. Tavoitteena on täysivaltainen demokraattinen kansalaisuus globalisoituvassa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa. Tämä edellyttää elämäkatsomustiedon opetukselta monipuolisen katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kartuttamisen lisäksi eettisen ja kriittisen ajattelu- ja toimintakyvyn sekä oppimisen taitojen kehittämistä. Elämäkatsomustiedossa kriittinen ajattelu ymmärretään perusteita etsivänä, asiayhteydet hahmottavana ja tilannetajuisena sekä itseään korjaavana. Siihen liittyy avoin ja pohdiskeleva asenne. Elämäkatsomustieto tukee laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, erityisesti ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun taitoja, itsestä huolehtimista ja arjentaitoja sekä osallistumista, vaikuttamista ja vastuullisuutta.”

Kuudennella vuosiluokalla elämäkatsomustiedon opetuksen tehtävänä on erityisesti rohkaista ja tukea oppilaan identiteetin sekä elämäkatsomuksen rakentumista.

Käytimme opetuksessa elämäkatsomustiedon sisältöalueita sekä tavoitteita soveltamalla niitä sopiviksi omaan aiheeseemme. Pohdimme myös, kuinka uskonnonopetuksessa olevat ovat hieman eriarvoisessa asemassa, jäädessään paitsi elämäkatsomustiedon opetuksen sisällöistä. Vaikka kummassakin oppiaineessa on tavoitteena oppilaan identiteetin ja kokonaisvaltaisen kasvun rakentuminen, tapahtuvat ne täysin eri perusteista. Uskonossa lähtökohtina ovat vain oppilaan oma uskonto ja sen kautta opettaminen, kun taas elämäkatsomustiedossa lähtökohta on oppilaan oma kasvu ja identiteetti (Sakaranaho & Jamisto 2007, 85). Nämä aineet yhdistämällä kaikilla oppilaille olisi samat lähtökohdat ja mahdollisuudet oman eheän identiteetin ja maailmankuvan rakentumiselle. Tämän takia päädyimme ottamaan etiikan projektin pohjaksi elämäkatsomustiedon opetussuunnitelman.

3. ETIIKAN PERUSTEET

Aloitimme opetuskokonaisuuden etiikan käsitettä ja sen perusteita käsittelevällä oppitunnilla. Tavoitteenamme oli pohjustaa tulevia oppitunteja ja varmistaa, että kaikki oppilaat tuntevat etiikan käsitteen sisällön ja erottavat toisistaan etiikan, moraalin sekä arvot.

Koska halusimme antaa oppitunnilla tilaa oppilaiden omille ajatuksille ja omakohtaisille kokemuksille, lähdimme lähestymään tavoitteitamme keskustelemaan otteen kautta ja jättämällä tietoisesti tuntisuunnitelmaan ajankäytöllistä liikkumavaraa. Aihepiirinä etiikka sisältää paljon henkilökohtaisia, yksilöllisiä, jopa arkoja kysymyksiä ja mielipiteitä, joten näimme opetussuunnitelmassakin korostetun oppilaslähtöisyyden erityisen arvokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi menetelmäksi aihepiirin työstämisessä. Tämä osoittautuikin onnistuneeksi valinnaksi, sillä ryhmän keskustelutaidot olivat hyvät ja saimme nostettua esiin juuri oppilaita kiinnostavia kysymyksiä. Käytimme paljon esimerkkejä liittyen kouluun ja oppilaiden omaan arkielämään tuodaksemme aiheet mahdollisimman omakohtaisiksi ja käytännönläheisiksi, vaikka tavoitteena olikin käsitteen määrittely.

Elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmaan viitaten oppitunnilla korostuivat eritoten ajattelun, keskustelun ja mielipiteen ilmaisun taitojen kehittäminen. Oppilaslähtöisesti esiin nousivat myös eri yhteisöjen ja kulttuurien ymmärtämisen taidot käsitellessämme eettisiä kysymyksiä ja arvoeroja eri kulttuurien välillä. Pyrimme luomaan opetustilanteeseen avoimen ja pohdiskelevan ilmapiirin, jossa erilaisten mielipiteiden ja näkökantojen ilmaiseminen olisi helppoa ja riskitöntä.

4. KIVA KOULU JA KIUSAAMINEN

Kiusaamisaiheisella tunnilla käytimme tuntipohjana valmista KiVa Koulu –materiaalia. KiVa Koulu –hanke on opetusministeriön rahoittama ja se tähtää koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn sekä vähentämiseen. Kiusaamisesta puhuminen sekä ennaltaehkäisevä työ kuuluu väistämättä koulun arkeen, sillä opetussuunnitelmassa (2014, 34) luvataan jokaiselle oppilaalle turvallinen oppimisympäristö. Myös oppilaita veloitetaan arvostamaan luokkatovereitaan sekä kohtelevaan heitä reilusti (POPS 2014, 34). On tärkeää tiedostaa, että kiusaa-

mista tapahtuu. Sen kieltäminen antaa kiusaajille paljon valtaa ja laiminlyö kiusattuja lapsia (Whitson 2015, 54). Keskustelimme tunnin alussa sääntöjen ja sopimusten merkityksistä sekä missä kaikkialla niitä tarvitaan. Mietimme yhdessä myös mitä tapahtuisi, jos yhteiskunnassa ei olisi minkäänlaisia sääntöjä. Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmassa (2014, 254) yhtenä tavoitteena onkin oppilaan perehtyminen ihmisten yhteiselämän perusteisiin tutkimalla esimerkiksi sääntöjä.

Paras tapa ennaltaehkäistä kiusaamista on jutella oppilaiden kanssa kiusaamisesta mahdollisimman paljon niin, että he tunnistavat kiusaamisen ja osaavat toimia tilanteessa oikein. Suuri osa kiusaamisesta tapahtuu luokahuoneen ulkopuolella kuten välitunnilla, koulumatkalla tai vaikkapa netissä, jossa aikuinen ei ole vahtimassa (Whitson 2015, 51). Oppilaiden on helpompi tunnistaa kiusaaminen luokastaan, sillä he viettävät enemmän aikaa luokkansa kanssa kuin opettaja. Mikäli oppilaalla on tietoa kiusaamistilanteesta toimimisesta on hänen luultavasti helpompi puolustaa kiusattua. On myös tärkeää, että oppilaille opetetaan kiusaamisen tunnusmerkit, sillä jokainen lasten välillä sattuva konflikti ei ole kiusaamista. Koulukiusaaminen voidaan määritellä vuorovaikutusprosessiksi, jossa oppilas joutuu toistuvasti yhden tai useamman oppilaan vahingoittamisen, loukkaamisen tai syrjijämisen kohteeksi (Pörhölä 2008, Herkaman 2012, 11 mukaan).

Keskustelimme Kiva Koulu –tunnilla kiusaamisen tunnusmerkeistä sekä kiusaamistilanteesta toimimisesta. Jokainen oppilas myös allekirjoitti KiVa Koulu –sopimuksen, joka velvoittaa allekirjoittanutta olemaan kiusaamatta. Tunnin tavoitteena oli kerrata kiusaamistilanteesta toimimista mutta myös antaa oppilaille rohkeutta toimia kiusaamista vastaan. Uskonnon opetussuunnitelmassa (2014, 246) kannustetaan oppilaita ystäväyhteyden, turvallisen ja avoimen luokan ja kouluyhteisön rakentamiseen sekä toimimaan syrjintää vastaan.

5. SOME-ETIIKKA

Sosiaalista mediaa käsittelevällä tunnilla pyrimme pohtimaan oppilaiden kanssa sen hyviä ja huonoja puolia sekä sitä, kuinka “somessa” on turvallista toimia. Uskonnon opetuksessa käsitellään lasten oikeuksia sekä yksilön vastuita omista teoistaan (POPS 2014, 146). Vaikka internetissä on helppo esiintyä ilman omaa nimeä, on jokainen silti vastuussa kaikesta siitä, mitä internettiin päätyy lisäämään. Tunnin aikana pyrimme herättelemään oppilaita pohti-

maan sitä, minkälainen käyttäytyminen on sopivaa netissä ja minkälainen ei. Hankimme ennakkotietoja lasten tietämyksestä kyselemällä heiltä heidän käyttämiään some-palveluja ja tietoja somessa käyttäytymisestä. Oppilaiden tietämystä pyrittiin havainnoimaan myös tietokilpailun kautta. Lapsilla tuntui olevan melko hyvä tietämys erilaisista palveluista ja siitä, kuinka niissä tulisi käyttäytyä. Koska internet on nykyään osa lähes jokaisen lapsen päivittäistä elämää, oli selvää, että oppilaat ovat keskustelleet netin käytöstä kotona vanhempien kanssa ja saaneet sitä kautta tietämystä asiasta.

Tunnilla toteutetun väittelyn kautta oppilaat pääsivät muodostamaan ja perustelemaan erilaisia näkemyksiä sosiaalisen median käytöstä. Oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, joissa he perustelivat joko somen hyötyjä tai haittoja. Uskonnon opetuksessa oppilaita tulisi-kin tukea ja kannustaa muodostamaan omia näkemyksiä sekä perustelemaan niitä (POPS 2014, 246). Tässä luokassa väittely toimi erinomaisena keinona tuoda esiin somen hyviä ja huonoja puolia. Oppilaat pääsivät samalla harjoittelemaan vuorovaikutustaitojaan kun he joutuivat odottamaan omaa puheenvuoroaan ja kommentoivat toisten puheita. Keskustelu herätti monessa oppilaassa erilaisia kysymyksiä sosiaalisen median eettisistä näkökulmista. Väittelyn jälkeen oppilaat saivat muodostaa tunnilla keskusteltujen asioiden pohjalta omat “reilun somen säännöt”, jotka auttaisivat heitä toimimaan somessa turvallisemmin ja niin, että toiminta ei vahingoita ketään muuta.

Some-etiikan tunnilla oppilaita pyrittiin ohjaamaan ajattelemaan sosiaalisessa mediassa käyttäytymistä siitä näkökulmasta, mikä on sallittua ja mikä ei. Vaikka lapset tietäisivät, kuinka somessa tulee toimia, voi se helposti unohtua arjessa ja jatkuvassa netin käytössä. Oppilaiden kanssa on tärkeää keskustella siitä, miksi eettiset kysymykset koskevat myös sosiaalista mediaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitteiden mukaan 3-6-luokilla tulee luoda oppilaalle mahdollisuuksia keskustella eettisistä kysymyksistä, ilmaista rakentavasti ajatuksiaan ja tunteitaan sekä harjoitella perustelemaan omia näkemyksiään. Näiden tavoitteiden pohjalta toteutimme some-etiikan tunnin.

6. RASISMI

Opetussuunnitelman (2014) tavoitteena on ohjata oppilaita arvostamaan muita vieraita kulttuureja ja kieliä, ja maahanmuuton ollessa pinnalla mediassa, tuntui rasismi ajankohtai-

selta aiheelta. Tartuimme rasismiin kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta, joka oli yhteenkuuluvuuden käsite. Halusimme päästä käsiksi nimenomaan lasten ajatuksiin aiheesta. Tunnin aikana herättelimme lasten ajatuksia näyttämällä videon, jossa maahanmuuttajataustaiset suomalaiset henkilöt puhuivat kohtaamisestaan ongelmistaan ja korostivat ajatusta, että olemme kaikki samanlaisia erilaisista ominaisuuksista huolimatta. Ajatusten herättämisen lisäksi halusimme saada aikaan keskustelua siitä, miten oppilaat kokivat videon, sillä oli tärkeää päästä vieraan luokan oppilaiden ajatuksista kiinni. Sitä mukaa pystyimme muokkaamaan opetustamme johonkin tiettyyn suuntaan.

Tunnin “päätehtävänä” olivat draamanäytelmät ryhmissä liittyen ulkomaalaistaustaisiin ja heidän kohtaamiseensa. Oppilaita ohjattiin keksimään lyhyt näytelmä, jossa nousi esille jokin epäkohta. Näytelmiä suunniteltiin ryhmässä ensimmäisellä ja toisella tunnilla, jonka jälkeen toisen tunnin lopuksi näytelmät esiteltiin muille. Näytelmien jälkeen yleisö sai kertoa, mitä tilanteessa näkyi ja miten se oltaisiin voitu ratkaista paremmin. Yllätyimme oppilaiden kypsistä ajatuksista sekä näytelmistä, aiheina olivat muun muassa “huntutähtien” oppilaan saapuminen luokkaan ensimmäistä kertaa ja hänestä ennakkoluuloisesti puhuminen, sekä oletukset ulkomaalaistaustaisesta pojasta varkaana. Olisi ollut mielenkiintoista vielä kuulla, mistä nämä ajatukset nousivat!

Kerkesimme vielä keskustelemaan luokan kanssa rasismista ja keskustelu kääntyi siihen, millaisia vaikutteita suomalaiset saivat ottaa ulkomaalaisista. Kaikilla keskustelijoilla oli suvaitsevainen käsitys ja ymmärrys toisia ihmisiä kohtaan, ja heistä aisti kriittisyyden maahanmuuttovastaisia ihmisiä kohtaan.

7. SUKUPUOLIROOLIT

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yksi perusopetuksen tehtävistä on tyttöjen ja poikien välisen yhdenvertaisuuden kannustaminen sekä ymmärryksen lisääminen sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta tulisi auttaa rakentamaan oppimispolkuja ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Sukupuolirooleihin viitataan POPS:issa myös koulun toimintakulttuuria käsittelevässä kappaleessa. Sen mukaan toimintakulttuuria muovaavat tiedostettujen tekijöiden lisäksi tiedostamattomat tekijät. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa opettajiin ja oppilaisiin riippumatta siitä, tunnustetaan-

ko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Oppilaat omaksuvat koulu yhteisön arvoja, asenteita ja tapoja aikuisten toiminnan kautta. Myös sukupuoliroolit siirtyvät oppilaille. Tästä syystä toimintakulttuurin vaikutuksia tulisi yhdessä pohtia ja sen ei-toivottuja piirteitä tunnistaa ja korjata. Myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa L6 “Työelämätaidot ja yrittäjäyys” mainitaan, kuinka oppilaiden ammatillisia kiinnostuksia ja jatko-opintovalintoja tuetaan sukupuoliroolien vaikutukset tiedostaen. (POPS 2014, 18, 24, 26.)

Oppilaiden käsitys omasta sukupuoli-identiteetistä kehittyy runsaasti peruskoulun aikana (POPS 2014, 28). Tästä syystä onkin tärkeää, että sukupuolitematiikkaa käsitellään jo alakoulussa. Media ja koko yhteiskunta vaikuttavat käsityksiimme sukupuolirooleista ja muokkaa ajatuksiamme siitä, minkälaisia meidän tulisi olla tai miten meidän tulisi käyttäytyä. Tämä saattaa aiheuttaa oppilaissa ahdistusta ja tietynlaisia paineita. Tämä ajatus ja POPS mielessämme päädyimme pitämään tunnin myös sukupuolirooleista.

Koska tiesimme oppilaiden keskustelutaitojen olevan hyvät, halusimme hyödyntää sitä ja rakentaa tunnin keskustelun ympärille. Tuntirakenne oli melko vapaamuotoinen ja se antoi mahdollisuuden muokkautuvuudelle. Tunti alkoi toiminnalla: oppilaat saivat hetken pohdinnan jälkeen kirjoittaa taululle, minkälainen on heidän mielestään tyttö ja minkälainen on poika. Kysyimme, minkälaisia ominaisuuksia, harrastuksia ja mielenkiinnon kohteita heillä on. Vastaukset olivat todella syvällisiä - oppilaat jo ymmärsivät, kuinka muun muassa kulttuuri ja historia muokkaavat käsityksiämme sukupuolesta. Keskustelua herätti muun muassa se, kuinka naiset ovat entisaikaan toimineet keräilijöinä ja miehet ovat olleet metsästäjän roolissa. Kävimme oppilaiden vastaukset läpi, mutta emme vielä perehtyneet niihin sen enempää.

Katsoimme jopa hieman provosoivan aloituksen jälkeen videon, jonka tarkoituksena oli herättää ajatuksia ja johdattaa oppilaita keskusteluun. Videossa näytettiin, kuinka aikuisilla on tiettyjä käsityksiä siitä, miten tietyn sukupuolen edustajat toimivat, mutta lapsilla näitä oletuksia ei vielä ole. Tämän avulla siirryimme keskustelemaan siitä, miksi lasten ja aikuisten käsitykset sukupuolen ominaisuuksista erosivat niin paljon. Pohdimme yhdessä, onko taululle kirjatut tyttöjen ja poikien ominaisuudet synnynnäisiä ja biologisia vai kulttuurin luomia. Päädyimme siihen, että piirteet olivat suurimmaksi osin muokkautuneet ajan saatossa ympäristön vaikutuksesta. Kerroimme oppilaille tässä vaiheessa myös lyhyesti sosiaalisen sukupuolen ja biologisen sukupuolen eroavaisuudesta.

Videosta saimme aasinsillan sukupuoliroolien syntyyn: mistä ne voisivat johtua? Tätä pohdimme ryhmissä. Oppilaat toivat tapetille muun muassa lelumainokset, eri uskonnot, median ja sosiaalisen median sekä aikamme “idolit” ja julkisuuden henkilöt. Eräs oppilas tokaisi, kuinka vanhemmat ostavat lapsilleen tietynlaisia sukupuoleen sidottuja leluja. Tämän jälkeen

hän kysyi muilta: “Mutta mistä on peräisin vanhempien tarve ostaa lapsilleen tietynlaisia leluja?” Keskustelu oli kaikin puolin rikasta. Tunnin lopussa jaoin ryhmille vielä omat keskustelunaiheet. Ryhmät keskustelivat sukupuolirooleista koulussa ja mediassa, sukupuoliroolien eroavaisuuksista eri kulttuurien välillä sekä sukupuoliroolien positiivista ja negatiivisista vaikutuksista. Lopuksi kokosimme keskustelut. Emme opettajina tehneet aiheesta loppupäätelmää, vaan halusimme jättää aiheen oppilaiden ajatuksiin ilman opettajien ohjailua.

8. KESTÄVÄ JA EETTINEN ELÄMÄNTAPA

Koimme tärkeäksi valita yhden opetuskertamme aiheeksi kestävän ja eettisen elämäntavan, sillä ylikulutus ja ihmisten aiheuttama ilmastonmuutos uhkaavat maapalloamme. Maapallon kantokyky on ylittynyt jatkuvan kulutuksen ja väestönkasvun seurauksena jo vuonna 1980 (Loukola 2007, 6). Maapallon väkiluku on tällä hetkellä noin 7,5 miljardia ja luku kasvaa koko ajan. Siitä päivästä, jolloin luonnonvarojemme kulutus ylittää maapallon kyvyn tuottaa uusiutuvia luonnonvaroja kyseisen vuoden aikana, käytetään nimitystä ylikulutuspäivä (WWF, 2016). Suomalaisten ylikulutuspäivä oli tänä vuonna 17. huhtikuuta, aikaisemmin kuin koskaan ennen. Jos kaikki kuluttaisivat yhtä paljon kuin me suomalaiset, tarvitsisimme kolme maapalloa. Koko maapallon ylikulutuspäivä oli viime vuonna 2015 13. elokuuta. Ylikulutuksen lisäksi ja vuoksi maapalloamme uhkaa ilmastonmuutos, joka myöskin on ihmisten aiheuttama (WWF, 2015). Ilmastonmuutos on niin voimakas ja äkillinen, että luonnolla on vaikeuksia sopeutua muutoksiin. On siis selvää, että oppilaiden kanssa on nyt jos koskaan hyvin tärkeä käsitellä kestävä elämäntapaa.

OPS:ssa kestävä kehitys ja luonnon kunnioittaminen on otettu huomioon sekä uskonnon että elämäntietämisen kohdalla (OPS 2014, 248, 253-256). Oppilaita tulee kannustaa miettimään oman toimintansa merkitystä luonnolle. Elämäntietämisen osuudessa painopiste onkin ihmisen kyvyssä vaikuttaa omaan toimintaansa. Aineen tehtävänä on kasvattaa oppilaita vastuullisiksi ja tukea oppilaiden eettisten ajattelutaitojen kehitystä. Oppilaita ohjataan myös kantamaan vastuu luonnosta ja tutustumaan kestäväan kehitykseen. Oppilaita haastetaan myös erittelemään ja perustelemaan omia näkemyksiään suhteessa kestäväan kehitykseen. Sekä uskonnossa että elämäntietämisen osuudessa opetusmentelminä mainitaan draamaa, kiireetöntä keskustelua ja toiminnallisuutta.

Rakensimmekin kestävä ja eettinen elämäntapa -tuntimme nimeonmaan keskustelun ja draaman varaan. Aloitimme tuntimme herättelevällä videolla aiheeseen liittyen ja jo video sai aikaan paljon pohtivaa keskustelua siitä, mitä ihminen tekeekään maapallolle ja sen asukkaille. Lähdimme osaksi videon kautta pohtimaan lihankulutuksen eettisyyttä ja vaikutusta maapallollemme, sillä karjatalous aiheuttaa suurimman osan kasvihuonekaasupäästöistä maapallolla (WWF, 2011). Lihansyönti ja sen ekologisuus ja eettisyys ovat arka aihe, mutta uskalsimme lähteä käsittelemään sitä varovasti ja mahdollisimman neutraalisti. Oppilailta tuli loistavia mielipiteitä aiheeseen liittyen ja he tuntuivat tietävän jo paljon.

Hedelmällisen keskustelun jälkeen jaoimme oppilaille kuvia liittyen tunnin aiheeseen ja oppilaiden tuli pareittain tulkita kuvien sanoma. Käytimme paljon puolalaisen taitelijan Pawel Kuczynskin maalaamia kuvia, jotka ottavat kantaa sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin kysymyksiin. Opetuskerran viimeisessä tehtävässä sukellettiin Neuvokkaat -korttisarjan (Motiva) perheiden pariin. Pelikortit on suunniteltu nimenomaan ympäristökasvatus- ta varten ja niiden tarkoitus on saada oppilaat pohtimaan kulutusta ja elämäntapoja. Kortit sisältävät viisi eri perhettä, joilla kaikilla on oma tapansa kuluttaa. Jaoimme oppilaat ryhmiin ja kukin ryhmä sai yhden perheen. Oppilaat pohtivat perheen tapaa kuluttaa ja keksivät näytelmän jostain perheen mahdollisesta arkitilanteesta.

Opetuskerta osoittautui onnistuneeksi ja keskusteleva ote kantoi läpi koko kaksoistunnin. Tämän luokan kanssa toimi draamatyöskentely ja pohtiva keskustelu työskentelymuotoina. Aihe herätti keskustelua odotettua enemmän ja oppilaiden tietämys aiheesta oli myös positiivinen yllätys. Opetuskerran aihe oli hyvin laaja ja sen käsitteleminen vain yhdellä kaksoistunnilla oli haastavaa, mutta uskomme oppilaiden saaneen eväitä käsittelemiemme aiheiden pohtimiseen. Kestävä ja eettinen elämäntapa ovat nykyään tapetilla ja syystäkin. Ympäristötietoisuutta tulee lisätä ja kestävä elämäntapaa opettaa ja koulutus ja kasvatus ovat tässä suhteessa avainasemassa (Loukola 2007, 6). Koulujen tuleekin huolehtia, että kasvatamme ihmisiä, jotka ovat rakentamassa kestävämpää tulevaisuutta.

9. VUOROVAIKUTUS JA TOISTEN KUNNIOITTAMINEN

Ihmisten välinen vuorovaikutus sekä siihen liittyvä toisten kunnioittaminen valikoituivat yhdeksi aiheeksi melko luontevasti, sillä ne ovat erityisen tärkeitä asioita jokapäiväises-

sä arjessamme. Yhä monikulttuurisemmaksi muodostuva Suomikin on jatkuvan muutoksen alla, sillä maahanmuuttajia on viimeisten vuosien aikana saapunut maahan enemmän kuin aikaisemmin. Tämän vuoksi kaikkien olisi hyvä kartuttaa omaa tietämystään sekä suvaitsevaisuuttaan erilaisia kulttuureja sekä kansalaisuuksia kohtaan. Elämänkatsomustiedon opetuksen tavoitteisiinkin kuuluu kasvaminen suvaitsevaisiksi, vastuulliseksi sekä hyvät yhteistyö – ja vuorovaikutustaidot omaaviksi yksilöiksi (OPS 2014, 139, 253).

Elämänkatsomustiedon yhtenä painopisteenä on yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen (OPS2014, 139). Päätimmekin lähteä toteuttamaan opetustuokioitamme toiminnallisella otteella, sillä koimme sen olevan kaikista tarkoituksenmukaisinta, kun aiheenamme oli vuorovaikutus. Aloitimme tunnin tehtävällä, jossa oppilaat saivat piirtää ennakkokäsitystensä varassa yhden ominaisuuden avulla henkilöhaamon, esimerkiksi miltä oppilaan mielestä näyttää hauska tai rikas ihminen. Piirtämisen jälkeen siirryimme keskustelemaan ryhmissä heidän kuvittamistaan hahmoista ja siitä minkä vuoksi heillä on sellainen ennakkokäsitys juuri tällaisesta ihmisestä. Oppilaat oivalsivat melko nopeasti sen ajatuksen, ettei koskaan voi pelkän yhden piirteen tai kuvan perusteella alkaa luokittelemaan ihmistä tietynlaiseksi. Oppilaat osasivat myös kertoa ja perustella hyvin, miksei ennakkoluulojen saisi antaa vaikuttaa toisia ihmisiä kohdatessa. Ennakkoluulot muodostuvat usein vain kuulopuheista ja aikaisemmin opituista tiedoista, eivätkä ne usein pidä paikkaansa (WWW-lähde, luettu 18.5.2016). Opettamamme luokan oppilaat olivat onneksi tietoisia tästä asiasta, joten heidän kanssaan oli helppoa keskustella aiheesta.

Alun motivoivan ja keskustelua herättäneen tehtävän jälkeen siirryimme näytelmäharjoitukseen. Tässä tehtävässä oppilaat pääsivät kokeilemaan miltä tuntuu olla vuorovaikutuksessa, jossa ei ole mahdollisuutta käyttää yhteistä kieltä. Jaoin oppilaat kahteen eri heimokulttuuriin sekä yksi ryhmä sai toimia tarkkailijoina. Ryhmät saivat aikaa sisäistää oman heimonsa tavat, jonka jälkeen heimot kohtasivat. Ohjeena oli yrittää ratkaista mahdolliset ongelmat ja selviytyä kohtaamisista. Kummallakin heimolla oli omat merkkinsä miten reagoida tutustuessa ja muutenkin toisia kohdattaessa. Näytelmäharjoituksen jälkeen keskustelimme yhdessä ongelmatilanteista, mistä ne olivat syntyneet ja kuinka ne voidaan selvittää ilman yhteisiä tapoja tai kieltä. Oppilaat saivat myös jakaa omia kokemuksiaan aiheeseen liittyen, jonka avulla oli mielekästä purkaa tehtävää. Tunnin perusteella voisi sanoa, että kyseisen luokan oppilaille on erittäin hyvät valmiudet toimia monimuotoisissa yhteisöissä toisia kunnioittamalla. Hyvän opetuksen ja kannustuksen avustuksella oppilaista kehittyy varmasti oikeudenmukaisia ja toisia kunnioittavia kansalaisia

10. LOPUKSI

Kysyimme viimeisellä oppitunnilla oppilaiden tuntemuksia ja ajatuksia projektista. Mitä ajatuksia tunteilla heräsi ja saivatko tuntien aiheet ajattelemaan? Saimme paljon positiivista palautetta toiminnallisista tunteista, jossa oppilaat pääsivät pois pulpeteistaan. Tunteilla käytiin paljon keskusteluja ja pohtimista, joihin suhtauduttiin todella positiivisesti ja ne saivat oppilaat ajattelemaan etiikan kysymyksiä. Oppilaista tuntui, etteivät he oppineet etiikan projektissa paljoa uusia asioita, mutta eivät kokeneet sitä huonoksi asiaksi. Tärkeintä projektissa oli omien ajatusten ja keskustelun herättäminen. Kysyimme myös, kuinka oppilaat suhtautuivat siihen, että projektissamme jokaisella tunnilla oli eri aihe. Oppilaat kokivat että projektimme olisi voinut jatkua pidempään ja joitain aiheita olisi voinut käydä pidempään läpi, mutta toisaalta monen tärkeän aiheen käsittely koettiin hyväksi. Tunnit eivät tuntuneet oppilaista myöskään liian toisistaan irrallisilta.

Projektiluokkamme oppilaat vaikuttivat hyvin paljon projektin onnistumiseen. Pääsimme toteuttamaan paljon haluamiamme asioita, sillä oppilaat lähtivät heti mukaan niin keskusteluihin kuin myös toiminnallisiin tehtäviin. Oppilaat osasivat toimia itsenäisesti esimerkiksi keskustellen. Tällöin meidän ei tarvinnut "kaataa" omia ajatuksiamme etiikan asioista oppilaiden päähän tai ohjata keskusteluiden kulkua, vaan keskustelut ja niiden aiheet muokkautuivat oppilaiden mukana. Aktiivisen luokan kanssa oli ilo työskennellä ja toteuttaa projektia.

LÄHTEET

Herkama, S. 2012. Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa.

Jyväskylän yliopisto.

Loukola, M-L. 2007. Käsikirja kouluille ja oppilaitoksille: Kestävän elämäntavan oppiminen - Kestävä

kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin. Opetushallitus. Viitattu 16.05.2016. http://www.oph.fi/download/46869_Kestava_elamantapa.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus 2014.

Punaisen Ristin tietosivu 2011. Viitattu 18.5.2016. https://www.punainenristi.fi/sites/frc2011.mearra.com/files/tiedostolataukset/ennakkoluuloista_tietosivu.pdf

Sakaranaho, T. & Jamisto, A. Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus.

Painotalo Casper, Kurikka 2007

Whitson, S. 2015. Bringing an End to Bullying. Haettu 9.5.2016 osoitteesta: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d2af8823-6fd8-45c4-b88c-518addc7d454%40sessionmgr4001&vid=11&hid=4201>

WWF:n nettisivusto. Ilmastonmuutos, 2015. Viitattu 16.05.2016. <http://wwf.fi/uhat/ilmastonmuutos/>

WWF:n nettisivusto. Karjalaitumet, 2011. Viitattu 16.05.2016. <http://wwf.fi/vaikuta-kanssamme/metsat/sademetsat/uhat/Karjalaitumet-930.a>

WWF:n nettisivusto. Ylikulutus, 2016. Viitattu 16.05.2016. <http://wwf.fi/uhat/ylikulutus/>

HYVÄN ELÄMÄN RAKENNUSPALIKAT – ETIIKKA 4. LUOKKALAISILLE

HEIDI ERKINHEIMO, LAURA KYKKÄNEN, JOHANNA LAHTIOLA,
LIISI MÄKELÄ, LINDA NORRENA, JOEL PÖNTINEN, ROOSA SIMBERG,
VEERA TYNKKYNNEN, ANNA VILHUNEN

I. JOHDANTO

Opetussuunnitelman mukaan elämäkatsomustiedon opetuksen ydintehtävä on edistää oppilaiden kykyä etsiä hyvää elämää. Erityisesti vuosiluokilla 3-6 korostetaan oppilaiden identiteetin ja elämäkatsomuksen rakentumisen tukemista. (OPS 2014, 253.) Päädyimme valitsemaan projektimme kantavaksi teemaksi hyvän elämän ”rakennuspalikat”, sillä tämä tukee hyvin oppilaiden eettisen ajattelun kehittymistä sekä oikean ja väärän ymmärtämistä. Olimme suunnittelun aikana yhteydessä luokan opettajaan ja keskustelimme erilaisista toteutusvaihtoehdoista. Halusimme ottaa huomioon hänen toiveensa projektin osalta, sillä oppilastuntemus korostuu etenkin syvällisempiä teemoja käsiteltäessä. Päätimme lähteä liikkeelle yksilön arvokkuudesta ja omaan itseen tutustumisesta ja laajentaa työskentelyä koskemaan koko luokkaa ja yhteiskuntaa. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on ja jokaisella on oikeus kasvaa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että koulussa häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. (OPS 2014, 15.)

2. AIHEESEEN TUTUSTUMINEN

Projekti käynnistyi yhteisellä tutustumisella ja oppilaiden herättelyllä projektin teemoihin. Halusimme selvittää lasten ennakkokäsityksiä hyvästä elämästä, oikeasta ja väärästä sekä toisten kohtelusta ajatuskartan avulla. Ajatuskarttojen ohjeistus jätettiin tarkoituksella melko väljäksi, jotta saisimme mahdollisimman rehellisiä ja oppilaiden omista kokemuksista lähtöisin olevia vastauksia. Huomasimme, että 4.-luokkalaisten on vielä vaikea muodostaa käsityksiä eettisistä teemoista ja tuoda esiin omaa ajattelua. Vastauksissa näkyi hyvin konkreettisia arjen asioita, kuten nukkuminen, ruoka ja ystävät. Oikean ja väärän käsitykset olivat myös melko mustavalkoisia ja yksiselitteisiä. HavaitSIMME, että 4.-luokkalaiset ovat hyvin eri tasolla hyvän elämän teemojen käsitteellistämässä. Osalla oppilaista oma kokemusmaailma rakentui vielä leikin, ystävien ja perustarpeiden kautta ja osalla ajattelussa nä-

kyi jo syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen ja abstraktien asioiden käsittely. Voidaan tulkita, että osan 4.-luokan oppilaista ajattelu oli edennyt jo muodollisten operaatioiden kaudelle. Tässä vaiheessa lapsi kykenee käyttämään mielikuvia ja irtautumaan konkreettisista havainnoista. (Piaget, teoksessa Nurmira H., Leppämäki, P. & Horppu S., 2012.) Ajatuskarttoissa mainittiin muun muassa toisten kunnioittaminen, tunteiden ilmaiseminen ja läheisten merkitys. Kuitenkin harva oppilaista osasi vielä nimetä tällaisia asioita tai viedä ajattelua syvemmälle tasolle. Osa lapsista ei ehkä täysin käsittänyt, mitä tehtävässä haettiin. Ajattelun taso oli vielä hyvin konkreettista, mutta eri näkökulmat tiedostavaa ja toisten rooliin eläytyvää (Piaget, teoksessa Nurmira H. ym., 2012). Teetimme saman tehtävän uudelleen vielä projektin lopussa, mutta emme havainneet merkittäviä eroavaisuuksia ajatuskarttojen teemoissa. Näin lyhyessä ajassa ei varmasti tapahdu suuria muutoksia, mutta uskomme etiikkaprojektin antaneen oppilaille työkaluja omien arvojen ja eettisten kysymysten pohdintaan.

3. YKSILÖLLISYYS JA ERILAISUUS

Toisena päivänä ideana oli lähteä liikkeelle yksilön ainutlaatuisuudesta käsin ja oppia huomaamaan, että olemme kaikki erilaisia. Leikin avulla oppilaat kuuluivat toisten mielenkiinnon kohteita. Huomasimme kuitenkin, että toisen kuunteleminen piirissä oli hankalaa ja kieroksen edetessä keskittyminen herpaantui. Toisen kuuntelemisen tärkeyttä ei tässä niinkään arvostettu, vaikka myöhemmin huomasimmekin oppilaiden hienoja mielipiteitä asiasta. Yksilöiden identiteetin ja persoonallisuuden merkityksellisyyttä käsittelemme oppilaiden tuomien vauvakuvien avulla. Keskustelimme muun muassa siitä, miten oma ainutlaatuisuutemme näkyy jo vauvaikäisenä. Keskustelua olisi syntynyt varmasti lisää, jos aikaa olisi ollut enemmän.

Päätimme yksilön persoonallisuuden ja identiteetin käsittelyn oppilaiden askarteleminen aarrekarttoihin. Kuten opetussuunnitelman perusteissa elämäntiedon kohdalla sanotaan, on tärkeää kytkeä opetus lapsen ajattelu- ja kokemusmaailmaan sopivaksi (OPS 2014, 253). Lehdistä leikatuista kuvista ja sanoista oppilaat pääsivät rakentamaan oman elämänsä aarrekarttaa, jonka ideana oli kuvastaa oman elämän sisältöä, itselle tärkeitä ja merkityksellisiä asioita, jotka tekevät onnelliseksi. Luultavasti käytettävissä oleva materiaali vaikutti siihen, millaisia aarrekarttoja lopulta tuli. Toisaalta sisältö oli hyvin samankaltainen kuin aiem-

min tehdyissä ajatuskartoissa, joissa ohjeistus oli pitkälti samanlainen. Voidaan siis päätellä, että saimme aika oikeanlaisen kuvan siitä, millaisista asioista neljännen luokan oppilaat ajattelevat oman elämänsä koostuvan ja mitkä asiat vaikuttavat heidän onnellisuuteensa.

Aarrekartoissa toistuivat usein matkustelu, ystävät, ruoka, eläimet, koti, ja harrastukset. Kaunismäen (2012, 47) gradu kuudesluokkalaisten käsityksistä hyvästä elämästä antoi osittain samankaltaisia tuloksia. Hänen tutkimuksessaan eniten mainintoja saivat vertais-suhteet, jotka esiintyivät myös meidän teettämässä aarrekartoissa. Lisäksi esimerkiksi koti oli mainittu molemmissa. Muita hyvän elämän määrittäjiä Kaunismäen gradussa oli muun muassa perhe, koulu sekä yksilön luonteenpiirteet. 4.-Luokkalaisten ajattelu ei kuitenkaan keskimääräisesti yltänyt vielä näin syvälliselle tasolle. On kuitenkin huomioitava, että aikakausi- ja sanomalehdistä ei löydy välttämättä kovinkaan syvällisiä kuvia, eivätkä oppilaat välttämättä kuvia leikkellessään pohdi niiden syvempää merkitystä. Niin kuin Kaunismäkikin (2012, 72) gradussaan kuvaa, hyvän elämän ainesten pohtiminen ei välttämättä ole lapsille helppoa. Parhaiten saa vastauksia, kun kysyy asiasta suoraan lapsilta.

4. DRAAMAN KAUTTA OPPIMISTA

Kolmas projektipäivä alkoi draamaharjoituksilla. Oppilaille annettiin valmiita ongelmatilanteiden alkuja paperilapuilla, ja tehtäväksi annettiin pienissä ryhmissä valmistaa näytelmä, johon sisältyy ryhmälle annettu alkutilanne, ongelman ratkaisuun suuntaavaa toimintaa sekä jokin ryhmän yhdessä sopima ratkaisu hankalaan tilanteeseen. Pienryhmissä oppilaat pääsivät harjoittamaan omaa ongelmanratkaisutaitoaan, sekä kehittämään omaa moraalista käsitystään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vuorovaikutuksessa tapahtuvan ajatusten jakamisen sekä yhdessä toimimisen kautta oppilaiden oli mahdollista kehittää omaa kykyään asettua jonkun toisen asemaan (Edwards & Ramsey 1986, 152-153). Tehtävän tavoitteena oli tunnistaa, millaisia ratkaisumahdollisuuksia 4.-luokkalaiset oppilaat keksivät ongelmallisiin tilanteisiin. Jokaisen esityksen jälkeisen keskustelun myötä tahdoimme myös saada tietoa siitä, kuinka laaja käsitys oppilailla oli mahdollisten ratkaisujen määrästä, sekä kuulla perusteluja valituille loppuratkaisuille.

Aiheina näytelmissä olivat varastaminen, kiusaaminen, valehtelu, luottamus, tasavertaisuus sekä ulkopuolelle jättäminen. Näytelmien aiheet oli sovitettu hyvin neljäsluokkalais-

ten kokemusmaailmaan, jonka avulla pyrimme herättämään heidät pohtimaan moraalisia ongelmia. Oppilaat keksivät ratkaisun kaikkiin tilanteisiin melko nopeasti harjoitellessaan näytelmiä ilman suurta pohdintaa. Huomasimme kuitenkin havainnoissa, että osalle oppilaista tuntui olevan aluksi vaikea ymmärtää, mikä moraalinen ongelma tilanteessa oli. Esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi käytti rahansa vanhemmilta salaa pelin ostoon eikä koulu-kirjoihin, ratkaisuna oli kotiaaresti. Valehtelu kuitenkin ikään kuin sallittiin, koska äiti ei olisi luultavasti suostunut kuitenkaan ostamaan peliä.

Oppilaat vetosivat tilanteissa myös selkeästi sääntöihin, joita olivat kuulleet jossakin toisessa kontekstissa käytettävän. Onkin tutkittu, että 7-11 -vuotiaat lapset käyttävät koulun sääntöjä ja opettajan ääntä omanaan eri konteksteissa (Niemi 2016, 46). Esimerkiksi salaisuuden levittämiseen liittyvässä tapauksessa oppilaat keksivät ensin ratkaisuksi sen, että opettaja käskää oppilaan kertoa oman salaisuutensa koko luokalle, sillä seurassa ei saa kuiskia. Johdatimme heitä kuitenkin miettimään, olisiko heistä itsestään mukavaa kertoa oma salaisuus koko luokalle ja voisiko ratkaisu löytyä jostain muualta. Tämän jälkeen oppilaat ymmärsivät kyllä, että luottamuksellisesti kerrottu salaisuus tulisi pitää itsellään. Oppilaat eivät myöskään nähneet ongelmaa tilanteessa, jossa yhtä oppilasta ei kutsuttu syntymäpäiväjuhliin. Heidän mukaansa jokainen saa itse päättää, kenet juhliinsa pyytää. Keskustelun tuloksena ymmärrettiin kuitenkin, että juhlista ei silloin kuitenkaan tulisi puhua kutsumatta jääneen kuullen. Tästä on pääteltävissä, että asettuminen toisen asemaan on osalle 4. -luokkalaiselle vielä vaikeaa. Muihin näytelmien tilanteisiin oppilaat keksivät hyvin oikeudenmukaisia ratkaisuja. Esimerkiksi kiusaamistilanteen ratkaisussa muut oppilaat puolustivat kiusattua ja ratkaisussa ilmaistiin, kuinka jokainen on hyvä jossakin. Toisaalta kiusaamisesta on varmasti puhuttu koulussa paljon ja oppilaille oli luultavasti valmiit ratkaisumallit tilanteeseen.

Vaikka näytelmien aiheet olivat oppilaille ainakin osittain tuttuja ja heidän ikäisille kohdistettuja, oli yllättävää nähdä oppilaiden pohtivan ratkaisuja. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka oppilaat huomasivat, että tilanteissa tehtiin väärin, mutta ratkaisut tuntuivat osaksi valmiiksi opituilta ja toisen asemaan eläytyminen oli vielä hankalaa.

Oppilaat saivat myöhemmin samana päivänä katsoa meidän kahden opiskelijan näyttelemiä erilaisia tilanteita toisen kuuntelemisesta. Tästä harjoituksesta heräsi paljon keskustelua, ja oppilaat tunnistivat hienosti kultaisia ohjeita hyvään keskusteluun sekä hyviä tapoja olla vuorovaikutuksessa. Tärkeää oli myös, että oppilaat havainnoivat myös niitä asioita, jotka tekivät keskustelusta huonon tai yksipuolisen. Oppilaiden havainnot olivat muun muassa, että keskustelussa pitää kunnioittaa toista osapuolta, huomioida keskustelukumppanin tunteet, kuunnella toista, puhua kohteliaasti eikä saa tiuskia.

Oppilaiden herättyä moraalisten asioiden pohdiskeluun, jatkoimme päivää lukemalla oppilaille meidän keksimiä tilanteita. Luettuamme tilanteen pyysimme oppilaita nostamaan joko vihreän tai punaisen lapun ylös sen mukaan, miten he toimisivat kyseisessä tilanteessa (vihreä siis symbolisoi oikeutta ja punainen vääryyttä). Tämäkin harjoitus oli hyvin onnistunut: oppilaat kommentoivat aktiivisesti väittämiä ja osasivat perustella mielipiteitään. Oppilaiden moraalitaju tuli ilmi tässä tehtävässä juuri monen näkökulman huomioiden avulla. Tilanteet nähtiin aina kontekstiin liittyvinä. Harjoituksessa nousi esiin paljon moraalista ajattelua kehittävää keskustelua. Sääntöjen ja lakien noudattamista pidettiin tärkeänä, mutta oppilaat kokivat omat vanhemmat kuitenkin korkeimmaksi auktoriteetiksi, jotka voivat jossain tapauksessa kumota esimerkiksi jonkin säännön. Vanhempien sanaa pidettiin siis lakina tässä yhteydessä. Kohlbergin teorian mukaan lasten moraalinen kehitys onkin aina kymmeneen ikävuoteen asti hyvin alkeellista, ja moraalinen ymmärrys perustuu lähinnä auktoriteettiasemassa olevan tottelemiseen ja rangaistusten välttämiseen. Projektiin osallistuneet 4.-luokkalaiset olivat siis juuri vasta siirtymässä seuraavalle moraalisen kehityksen tasolle, jossa moraalisia arvoja ja normeja aletaan todella sisäistää. (Kohlberg, teoksessa Niemi 2016, 21.) Edellä kuvattu tilanne liittyi Instagram-sovelluksen käyttämiseen alaikäisenä. Toisen ihmisen auttamista pidettiin tärkeänä ja jopa velvollisuutena, jos ihmisen epäillään olevan hädässä. Lisäksi yhden oppilaan suusta tuli suoraan ajatus siitä, ettei pidä tehdä toiselle sellaista, mitä ei haluaisi itselle tehtävän. Ihmisen arvokkuus ja oikeudenmukainen kohtelu tuli tässä ajatuksessa näkyviin. Toisen ihmisen omaisuuden kunnioittaminen nähtiin tärkeänä ja ymmärrettiin, ettei sitä saa vahingoittaa. Erään ajattelevaisen ja todella hyvin harjoituksissa mukana olleen pojan kommentti tiivistä osuvasti onnistuneen harjoituksen. Hän kysyi kesken harjoituksen: “Kuka nämä väittämät on keksinyt? Nämä ovat aika hyviä!”

Päivän viimeisessä tehtävässä oppilaat lähtivät käsittelemään isompia moraalisia kysymyksiä, joihin he eivät itse voisi suoraan vaikuttaa. Toteutimme tämän tehtävän pienoismallien avulla, jossa oppilaat saivat pohtia jonkin haluamansa ikävän tilanteen ja lopuksi pohtia sitä, miten tapahtuman olisi voinut estää. Ajattelimme, että tähän tehtävään olisi valikoitunut hyvin oppilaiden elämän kannalta mahdollisia tilanteita, mutta yllätykseksemme oppilaiden valitsemat tilanteet olivat hyvin isoja yhteiskunnallisia ongelmia, kuten eläinräikkäys ja murha. Luulemme että oppilaille oli tarvetta käsitellä asioita, joista ovat kuulleet esimerkiksi uutisten kautta ja jotka ovat jääneet mietityttämään oppilaita. Emme tahtoneet rajoittaa liiaksi oppilaiden ideoita vaan koimme tärkeäksi ja mielekkääksi kuulla oppilaiden moraalikäsitteitä myös yhteiskunnallisesti merkittäviin ja mahdollisesti oman elämän ulkopuolisiin tapahtumiin.

Pohdittaessa sitä, miten tilanteet olisi voitu estää, nousi esiin oppilaiden moraalikäsitusten vielä kovin konkreettinen luonne. Tämän huomasimme siinä, että tilanteita pyrittiin estämään lähinnä muuttamalla ympäristö- ja tilannetekijöitä eikä syytä etsitty itse onnettomuuden aiheuttajasta. Oppilaat olivat usein sitä mieltä, että esimerkiksi ampuminen tai ryöstö eivät olisi olleet mitenkään estettävissä puuttamalla rikoksentekijän toimintaan. Tästä hyvänä esimerkkinä oli erään ryhmän tilanne, jossa presidentti tulee murhatuksi ja heidän ratkaisunsa, jonka mukaan tilanteen olisi voinut estää käskemällä presidentin pysäyttää autonsa ennen ampumispaikkaa.

Ylipäätään pienoismallitehtävä oli mielestämme osoitus siitä, että lasten ajattelu oli vielä hyvin konkreettista eikä syy-seuraussuhteiden ymmärrys ollut vielä täysin kehittynyt. Huomasimmekin, että tehtävä oli melko haastava 10-vuotiaille ja ryhmän oppilaiden ajattelutavoissa oli paljon eroavaisuuksia. Lähes kaikkien lasten ajattelu oli vielä konkreettisten operaatioiden kaudella, sillä lapset kykenivät asettumaan toisen ihmisen asemaan ja pohtimaan tapahtumia heidän näkökulmistaan, mutta eivät kyenneet irtautumaan konkreettisista havainnoista ja tapahtumista (Piaget, teoksessa Nurmirinta H., Leppämäki, P. & Horppu S., 2012).

5. VOIMAVARAPUU

Projektin viimeisenä tehtävänä toteutimme luokan yhteisen voimavarapuun. Halusimme teettää oppilaille koko projektin kokoavan työn, joka samalla toimisi konkreettisena muistona etiikkatyöpajasta. Voimavarapuun ideana oli koota oppilaiden ajatuksia hyvästä ilmapiiristä ja toisten kohtelusta sekä samalla pohtia mitkä tekijät heikentävät positiivista luokkahenkeä. Tärkeää oli kaikkien osallistuminen ja mahdollisuus pohtia itselle merkittäviä voimavaroja luokassa ja koulussa jaksamiseen.

Voimavarapuuissa tuli ilmi, että oppilaat kokevat tärkeäksi muiden huomioimisen, kunnioittamisen ja työrauhan säilymisen. Lisäksi oppilaat korostivat muiden auttamista ja kannustamista koulun arjessa ja tämä myös näkyi oppilaiden toiminnassa koko projektin ajan. Osa oppilaiden toiveista kohdistui opettajan toimintaan. Erityisesti toivottiin toiminnallisempia oppitunteita sekä rentoa ilmapiiriä. Osa toiveista ei ollut täysin realistisia tai loppuun asti mietittyjä, mutta niissä näkyi oppilaiden oma elämysmaailma. Tässäkin tehtävässä korostui selvästi se, että oppilaiden ajattelussa ja pohdinnan kypsyydessä on hyvin suuria

eroja. Osa oppilaista kykeni oivaltamaan asioiden välisiä syy-seuraussuhteita ja osalla ajattelu oli vielä hyvin konkreettisella tasolla.

Luokkahenkeä heikentävissä tekijöissä näkyi hyvin yleisiä normeja, kuten “älä tapa”, “älä kiusaa” ja “älä häiritse muita”. Oppilaat selvästi käsittävät, millaiset asiat eivät ole hyväksytyjä tai luokan ilmapiiriä tukevia, ja projekti varmasti osaltaan auttoi ymmärtämään näitä tekijöitä. Voimavarapuu toimii samalla muistutuksena oppilaille siitä, millaisista asioista positiivinen luokkahenki ja hyvä elämä rakentuvat.

6. POHDINTA

Tämän projektin aikana yhtenä suurimpana huomionarvoisena asiana oli, että neljäsluokkalaisten ajattelu on vielä melko käytännönläheistä, eikä syy-seuraussuhteita ymmärretä kovin hyvin. Luokassa, jossa projektin toteutimme, oli kuitenkin yksilöllisiä eroja. Osa oppilaista osasi ajatella asioita jo yllättävän laajasti ja monipuolisesti, mutta suurimmalla osalla ajatukset ja ratkaisut eri tehtäviin olivat yksinkertaisesti perusteltuja ja käytännönläheisiä. Oppilaat rakensivat vastauksensa ja ratkaisunsa melko samanlaisin keinoin, arkisiin asioihin ja omiin kokemuksiinsa perustuen.

Valitsemamme teema ”Hyvän elämän rakennuspalikat”, tuli esille oppilailla teetetyissä erilaisissa tehtävissä. Huomionarvoista oli, että oppilailla oli yhteneväiset näkemykset elämään ja kouluun liittyvissä asioissa. Kurssin alussa ja lopussa teetettyjen ajatuskarttojen tarkoituksena oli, että oppilaat olisivat saaneet jälkimmäiseen ajatuskarttaan laajempaa ja monipuolisempaa pohdintaa kuin ensimmäiseen versioon. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan oppilaiden molemmat ajatuskartat olivat todella samanlaisia. Tähän voi olla syynä se, että projekti toteutettiin lyhyessä ajassa ja/tai oppilaat eivät jaksaneet enää keskittyä syvällisempään pohdintaan viimeisessä tehtävässä.

Perusasiat oikean ja väärän ajattelussa näyttäisi olevan tällä ryhmällä hyvällä mallilla ja tulevaisuudessa ajattelun kehittymisen myötä oppilaat varmasti oppivat pohtimaan asioita laajemmin ja eri perspektiiveistä. Toisen asemaan asettuminen on tämän ikäisille vielä melko haastavaa, mutta yksilöllisyyden ja erilaisuuden ymmärtämisen kautta tämäkin puoli tulee lapsilla kehittymään.

Luokkahengen ja oppilaiden oman hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että he jatkavat oikean ja väärän, elämän perusasioiden, toisten kunnioittamisen ja oman käytöksen vaikutuksen pohdintaa laajasti tämän projektin jälkeenkin. Mielestämme onnistuimme hyvin johdattamaan oppilaita näihin vaikeisiin teemoihin ja herättelimme heitä laajempaan ajatteluun.

LÄHTEET

Edwards C. & Ramsey P. 1986. Promoting social and moral development in young children: creative approaches for the classroom. New York :Teachers College Press cop.

Niemi, K. 2016. Moral beings and becomings: children's moral practices in classroom peer interaction. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Opetussuunnitelma 2016 perusteet. (Viitattu 14.4.2016) http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Nurmiranta, H. Leppämäki, P. & Horppu, S. 2012. Kehityopsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

ETNISET VÄHEMMISTÖT JYVÄSKYLÄSSÄ –PROJEKTI

HEIDI SEILO, MATLEENA JÄÄSKELÄINEN, SIIRI JUVONEN,
JENNA VALTARI, DORIS KARJALAINEN,
VARPU KOTILAINEN, SAARA STARCZEWSKI

I. PROJEKTIN ESITTELY

Etniset vähemmistöt Jyväskylässä –projektin tarkoituksena oli opettaa 16-20 oppitunnin laajuinen opetuskokonaisuus Jyväskylän normaalikoulun elämäkatsomustiedon oppilaille. Normaalikoulun tuntirakenteesta ja opetussuunnitelman velvoittavista sisällöistä johtuen projektimme muotoutui kahdeksi kuuden tunnin kokonaisuuksiksi neljännelle luokalle sekä elämäkatsomustiedon oppilaille. Opetettavia tunteja tuli siis yhteensä 12. Aiheen laajuuden ja monipuolisuuden takia toteutimme oppitunnit monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta, sillä halusimme antaa oppilaille eväitä monikulttuurisuuden kohtaamiseen.

Projektin ja oppituntien aiheet ja aikataulut suunnittelimme yhteisissä tapaamisissa, joiden jälkeen jakaannuimme pareihin. Pareittain suunnittelimme tuntien tarkemmat sisällöt ja jokainen pari suunnitteli ja piti kaksi oppituntia kummallekin oppilasryhmälle. Aloitimme oppituntien pitämisen viikolla viisi ja projektin kesto oli kuusi viikkoa. Oppituntien järjestämiseen asetetut rajoitteet, kuten tilat ja oppituntien kesto, vaikeuttivat projektin sisältöjen suunnittelua. Tästä johtuen tiiviin ja toimivan kokonaisuuden luominen haastavaa ja aiheen käsittely oli suosiolla jätettävä pintapuoliseksi.

Projektin ensimmäinen oppitunti suunniteltiin sisällöltään kokonaisuutta pohjustavaksi ja käsitteitä avaavaksi. Koimme kuitenkin, ettei yksi tunti antanut riittävästi aikaa käydä läpi käsitteitä sekä hahmottaa projektin sisältöjä oppilaille. Selkeän kokonaisuuden luominen tuntui haastavalta, eikä oppituntien välille syntynyt jatkuvuutta tai yhteistä linjaa. Ajanpuutteesta huolimatta oppilaat suhtautuivat projektin aiheeseen mielenkiinnolla, eikä oppituntien toisistaan irralliset sisällöt vaikuttaneet juurikaan projektin sujuvuuteen.

Kulttuurien väliset erot ja rasismi ovat tämän hetken yhteiskunnassamme puhutuimpia teemoja. Halusimme projektissamme korostaa jo moninaista suomalaista kulttuuria sekä kulttuurien välisten erojen normaaliutta ja mahdollisuuksia. Lisäksi korostimme yksilön omaa kokemusta kulttuuristaan ja siitä, mihin kokee kuuluvansa yhteiskunnassa. Miellemme näiden teemojen käsittely on erittäin tärkeää alakoulun monikulttuurisuuskasvatuksen kannalta. Avoin keskustelu ja tietoisuuden lisääminen ovat avainasemassa suvaitsevaisuuden edistämässä.

Oppituntien tavoitteena ei ollut kertoa yksityiskohtaisia tietoja ja tarkkoja määriä Jyväskylän alueen etnisistä ryhmistä. Sen sijaan halusimme oppilaiden tiedostavan, kuinka moninaisessa yhteiskunnassa jo elämme. Lisäksi halusimme tarjota toimintamalleja ja keinoja arkielämän tilanteisiin, joissa erilaiset kulttuurit kohtaavat. Viimeisellä oppitunnilla kerättyjen palautteiden perusteella oppilaat olivat sisäistäneet projektin idean ja omasta mie-

lestään oppineet projektin teemoista. Viimeisellä tunnilla teettämämme kyselyn perusteella oppilaat olivat myös sisäistäneet yksityiskohtaisiakin tietoja, joita projekti sisälsi. Huomasimme kuitenkin oppilasryhmien välillä selkeän eron sekä oppilaiden iän, että katsomusaineen sisällön välillä. Elämäkatsomustiedon oppilaille oppituntien teemat olivat osittain tuttuja, kun taas uskontoa opiskeleville oppilaille aiheet olivat vieraampia. Tuntien teemat toimivat kuitenkin molemmilla ryhmillä hyvin.

1.1 Oppituntien sisällöt

Ensimmäisellä oppitunnilla, viikolla 5, perehdytimme oppilaat projektin aikana käsiteltäviin teemoihin ja käsitteisiin. Määrittelimme etnisen ryhmän ja selvitimme yhdessä etnisen ryhmän tunnuspiirteitä. Samalla viikolla vietettiin saamelaisen kansallispäivää, joten käsitelimme asiaa tästä ajankohtaisesta näkökulmasta, jotta oppilaat saisivat paremmin kosketuspintaa aiheeseen. Etsimme etnisen ryhmän tunnusmerkkejä, esimerkiksi tunnusomaisesta musiikista ja pukeutumistyylistä, katsomalla videon saamelaisuudesta. Aihe oli lapsille osittain ennestään tuttu ja ilmeni, että saamelaisuutta on aikaisemminkin koulussa käsitelty ainakin jollain tasolla. Tunnin aikana keskustelimme oppilaiden kanssa myös moninaisesta suomalaisesta kulttuurista siitä näkökulmasta, monellako eri kielellä uutiset on katsottavissa tai kuunneltavissa Suomessa. Toiminnallisuuden lisäämiseksi kuuntelimme oppilaiden kanssa uutiset karjalan kielellä ja annoimme heille tehtäväksi selvittää, mistä uutinen kertoi.

Toisella oppitunnilla, viikolla 6, jatkoimme aiheeseen perehtymistä keskustelemalla oppilaiden kanssa siitä, mistä eri etniset ryhmät ovat lähtöisin. Havainnollistimme etnisten ryhmien maantieteellistä taustaa maailmankartan avulla. Viikolla 7 virittelimme oppilaat aiheeseen aloittamalla tunnin keskustelemalla siitä, mitä eroa on pakolaisella ja maahanmuuttajalla. Keskustelimme myös kulttuurieroista ja ulkosuomalaisuudesta. Halusimme korostaa sitä, että suomalainenkin voi olla maahanmuuttaja ja etniseen vähemmistöön kuuluva jossain toisessa maassa ja kulttuurissa. Käsitelimme aihetta konkreetian tasolla miettimällä missä maissa asuu eniten suomalaisia Suomen lisäksi. Kävimme tunnilla läpi arkipäivän vuorovaikutustilanteita, joissa ei ole mahdollista kommunikoida yhteisellä kielellä. Harjoittelimme nonverbaalista kommunikointia elekielen ja piirtämisen keinoin. Tällä tehtävällä halusimme asettaa oppilaat ulkomaalaisen Suomeen muuttaneen kenkiin; miltä se tuntuu, kun ympärillä puhutaan itselle täysin vierasta kieltä ja tilanteissa pitäisi osata ja pärjätä?

Viikolla 8 aiheena oli etnisten vähemmistöjen tunnusomaiset piireet, joita käsitelimme pukeutumisen näkökulmasta. Kävimme läpi eri kulttuurien kansallispukuja ja annoim-

me tehtäväksi askarrella paperinuket eri kulttuurien kansallispuvuissa. Viikolla 10 jouduimme käyttämään aikaa edellisellä tunnilla aloittamien paperinukkejen tekemiseen. Ajan puutteen vuoksi emme kerenneet perehtyä niin hyvin kuin olisimme halunneet tunnin teemaan, eli monikulttuurikeskus Gloriaan ja Mami Wataan tutustumiseen. Oppilaat ehtivät kuitenkin vastata monikulttuurikeskuksiin liittyviin kysymyksiin itsenäisesti tai pareittain loppuilla.

Viimeisellä oppitunnilla viikolla 11 kävimme edellisellä kerralla tehdyt tehtävät yhdessä läpi. Annoimme oppilaille tehtäväksi kurssin aiheet kokoavan tietovisan, joka toteutettiin digitaalisella Kahoot –kyselyllä. Annoimme lisäksi oppilaille tehtävät keksiä ja esittää pantomiimit etnisistä ryhmistä. Tunnin ja koko projektin päätteeksi annoimme oppilaille mahdollisuuden antaa palautetta oppituntien sisällöistä ja kulusta. Viimeinen Etniset vähemmistöt Jyväskylässä –projektin oppitunti lopetettiin laulaen ja tanssien afrikkalainen laulu *Ziwela Mama*.

Kuten aiemmin mainitsimme, ajankäyttö oli niukkaa verrattuna projektin laajaan aiheeseen. Olisimme halunneet käsitellä enemmän pakolaisuutta ja maahanmuuttajia ja keskustella enemmän erilaisuudesta Suomessa; kuinka etninen erilaisuus vaikuttaa olosuhteisiin ja esimerkiksi työmahdollisuuksiin. Jos aikaa olisi ollut enemmän, olisimme käsitelleet enemmän myös suomalaisia vähemmistön edustajina ulkomailla ja sitä, millaisia stereotyyppioita suomalaisista on ulkomaalaisten silmin. Teemojen käsittely jäi jokseenkin pintapuoliseksi, mutta täytimme tavoitteen tiedon lisäämisestä ja sen kautta suvaitsevaisuuden lisäämisestä ja ennakkoluulojen vähentämisestä.

1.2 Oppilaiden palautteet

Opetusryhmiä oli kaksi, joten keräsimme palautteet projektin päätteeksi erikseen uskontoa opiskelevilta oppilailta ja elämäkatsomustietoa opiskelevilta oppilailta. Molemmat ryhmät pitivät mukavimpana projektissa käytännön tehtäviä, kuten Kahoot –kyselyä, paperinukkejen askartelua ja pantomiimiesitystä kysyttäessä ”*Mikä oli etniset vähemmistöt –tunneissa mukavinta?*”. Uskontoryhmäläisistä osa mainitsi myös mukavimpana osana opettajat ja tietovisan. Elämäkatsomustiedon opiskelijat mainitsivat parhaana puolena lisäksi sen, että sai uutta tietoa erilaisista etnisistä vähemmistöistä ja oppi tuntemaan erilaisia kulttuureita. Kysyttäessä projektin huonoja puolia sanoin ”*Mistä et tykännyt etniset vähemmistöt –tunneissa?*”, moni uskontoryhmäläinen vastasi, ettei tiedä tai ei ollut mitään sellaista, mistä ei tykätty. Yksi oppilas ei pitänyt pantomiimista ja toinen ei pitänyt joistain tietovisan kysymyksistä. Elämäkatsomustiedon oppilaat olivat vastauksiltaan kriittisempiä; huonoina puolina koettiin ryhmäjako ja se, että tietoa tuli liian vähän. Yhden oppilaan mukaan

sisältö oli itseään toistavaa; ”En tykännyt siitä että samoista asioista jauhettiin aina uudestaan”. Projektin huonoina puolina mainittiin myös yksittäisiä tehtäviä, kuten karttapallon tutkiminen ja paperinukkejen tekeminen. Huonoina puolena koettiin myös opettajan vaihtuvuus: erään oppilaan sanoin ”opettajat vaihtuivat koko ajan”.

Kolmantena kysymyksenä oli ”Opitko tunneilla uusia asioita? Sano jokin esimerkki, jos opit uutta.” Moni uskontoryhmän oppilas vastasi oppineensa enemmän etnisistä vähemmistöistä, mutta he eivät antaneet yksittäistä esimerkkiä. Muutama kertoi oppineensa sen, kuinka rasvapalon kuuluu sammuttaa. Sekaan mahtui myös muutama ”en oppinut mitään” – vastaus. Muutama kertoi oppineensa, mitä etninen vähemmistö tarkoittaa. Yksi oppilas kertoi oppineensa erilaisia tapoja tehdä pantomiimia ja toinen kertoi oppineensa sen, että myös suomalaiset voivat kuulua etniseen vähemmistöön jossain toisaalla. Elämäkatsomustiedon oppilaista moni vastasi myös yleisesti oppineensa etnisistä vähemmistöistä ja uskontoista ja siitä, miten erilaiset etniset vähemmistöt elävät. Eräs oppilas vastasi ”Opin niitä ryhmiä tai mitä ne nyt onkaan” ja yksi oppilas vastasi ”ei nyt tule mieleen mutta paljon opin”.

Neljäntenä kysymyksenä kysimme oppilailta ”Haluaisitko osallistua tällaisille tunneille uudestaan? Miksi, miksi et?”. Vastaukset menivät uskontoryhmäläisillä aika lailla tasan – osan mielestä oli kivaa ja opettajat oli hauskoja ja toinen puoli ryhmästä vastasi joko lyhyesti ”en” tai kertomalla, ettei aihe ollut kiinnostava. Eräs oppilas vastasi ”en, koska en jaksais”. Muutama vastasi, ettei tiedä. Elämäkatsomustiedon oppilaiden vastaukset olivat myönteisempiä – suurin osa vastasi myönteisesti ja tunnit saivat kehuja käytännölläheisistä tehtävistä. Joukossa oli myös muutama sellainen, joka ei haluaisi osallistua uudestaan ja osa vastasi, ettei tiedä haluaisiko osallistua jatkossa vai ei.

1.3 Ihanteena kriittinen monikulttuurisuuskasvatus

Toteutimme projektiin sisältyvät oppitunnit monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Monikulttuurisuuskasvatus on käsitteenä varsin moniselitteinen. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuuskasvatus tarkoittaa olemassa olevaa asiantilaa, sitä, että jossakin maassa asuu useaan eri kulttuuriin kuuluvia ihmisiä. Normatiivisena käsitteenä se tarkoittaa toivotua tai tavoiteltavaa asiantilaa – se koskee eri tasoisia ilmiöitä lähtien yksittäisten käyttäytymisestä ja asenteista, päättyen valtioiden ja kansainvälisten järjestöjen politiikkaan. (Puuronen 2001, 11-12).

Tässä tapauksessa näemme monikulttuurisuuskasvatuksen kriittiseen pedagogiikkaan pohjautuvana kasvatusajatteluna (Moisio & Suoranta, 2009). Kriittisen monikulttuurisuus-

kasvatuksen ihanteena on yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus sekä tasa-arvo, johon pyritään kasvatuksen kautta. Kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen kuuluu, että kulttuurinen moninaisuus kattaa erilaisuuden muodot laajimassa merkityksessä, joka sisältää etnisyyden ja kielen lisäksi muun muassa myös luokan, sukupuolen, seksuaalisen suuntautumisen ja uskonnon (Moiso & Suoranta, 2009). Projektissamme keskitymme näistä etnisiin vähemmistöihin. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen pyrkimyksenä on Moision ja Suorannan (2009) mukaan luoda kouluihin sellaiset oppimisen ja vuorovaikutuksen puitteet, joissa muutkin kuin valtakulttuurin edustajat tulevat nähdyiksi ja kuulluiksi. Toisena tavoitteena on yleisellä tasolla purkaa epätasa-arvoiset valtasuhteet yhteiskunnassa.

Monikulttuurisuuskasvatuksen haasteena on koululaitosten ylläpitämät monokulttuurisen kasvatuksen perinteet, jotka Niedon (2000) mukaan estävät oppilaita näkemästä kulttuurien todellista moninaisuutta. Kouluissa pidetään Moision ja Suorannan (2009) mukaan kiinni homogeenisyyden ja normalisoinnin projekteista. Kasvatuksessa tuotetaan yhä yksinkertaistavia käsityksiä ja representaatioita kulttuureista ja identiteeteistä, jolloin vähemmistökulttuurit jäävät alistetuiksi. On kritisoitu opetussuunnitelmia, joita konstruoidaan monologisten ja etnosentristen tulkintojen varassa, jotka näin ollen johtavat kapea-alaisten intressien keskinäiseen kilpailuun ja pirstaloituneeseen tietoon (Moisio & Suoranta, 2009). Kulttuurin ja identiteetin kysymyksiä tulisi ottaa koulun konstruoimassa tiedossa sen sijaan, että kulttuuri nähtäisiin tietyn kulttuuriryhmän selkeästi rajattuina ja muuttumattomina tapoina, jolloin nämä tavat muodostuvat ainoiksi oikeiksi, leimaaviksi määritelmiksi kyseisestä kulttuurista jättäen hyvin vähän liikkumatilaa vähemmistökulttuureille (Moisio & Suoranta, 2009).

Monikulttuurisuuskasvatukseksi ajatellaan usein Niedon (2001) mukaan riittävän yksittäinen teemapäivä tai -viikko, jossa vähemmistökulttuureja esitellään stereotypisesti. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan monikulttuurisuuskasvatus on toteutettava laaja-alaisena koulun uudistumisena. (Nieto, 2001). Projektimme oli hyvin lyhyt ja yksittäinen opetuskokonaisuuksuus, joten emme voi odottaa, että oppilaat olisivat oppineet suvaitsevaisemmiksi. Projektin puitteissa pidettyjen oppituntien sisällöt eivät täyttäneet kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen kriteerejä, emmekä siihen pyrkineetkään, vaan onnistuimme tiedon lisäämisen tavoitteessamme ja toivomme, että se osaltaan vaikuttaa oppilaiden ajatuksiin etnisistä vähemmistöistä.

2. RASISMI JA KIUSAAMINEN KOULUMAAILMASSA – TIEDON PUUTE VAHVISTAA NEGATIIVISTA ASENNOITUMISTA JA ENNAKKOLUULOJA

Olisi tärkeää, että kouluissa keskusteltaisiin ja tuotaisiin esille enemmän erilaisia etnisiä kulttuureja ja tietoa erilaisista etnisistä vähemmistöistä, sillä tiedon lisääminen vähentää tutkitusti ennakkoluuloja. Suvaitsemattomuus ja etninen syrjintä saa helposti jalansijaa, jos luotetaan ennakkokäsityksiin sen sijaan, että kohtaisimme jokaisen ihmisen yksilönä. Tiedon puute lisää rassistista ajattelua, jossa korostuu ryhmien jakaminen ”meihin” ja ”niihin”. (Anne-Mari Souto, 2011). Luokan toimivuuden ja ilmapirin kannalta on erittäin tärkeää, että luokka on yhtenäinen erilaisista kansalaisuuksista ja elämäntapomuksista huolimatta.

Rasismia ei kuulu koulussa sietää ja sen ehkäisy onkin tärkeää. Rasismia kuitenkin useimmiten pyritään ehkäisemään positiivisesti virittyvien termien, kuten suvaitsevaisuuden kautta, mutta rasismia on mahdotonta vastustaa, ellei siitä puhuta sen omalla nimellä vaan kaunistellen. Oppilaiden on tärkeää osata tunnistaa ja nimetä rasismi, jotta sitä voidaan välttää. Jos rasismia ei tunnisteta tietoisesti kunnolla, se saattaa johtaa rasismin uhrien kokemusten vähättelyyn. (Souto, 2011). Rasismista on kouluissa pitkälti vaiettu kokonaan ja monet tutkimukset ovat Soudon (2011) mukaan osoittaneet koulun olevan yksi keskeisimmistä rasismin ympäristöistä. Pidämme erikoisena sitä, ettei nykypäivän opetussuunnitelmassa ajan hengestä huolimatta mainita rasismia tai siihen liittyviä teemoja lainkaan.

Monikulttuuristuvan koulun haasteiden tarkastelussa on keskitytty pitkälti opetuksellisiin kysymyksiin. Kysymyksen nuorten ryhmädynamiikasta, arkisesta syrjinnästä ja suomalaisnuorten valmiuksista kohdata monikulttuuristuvaa arkea ovat jääneet toissijaisiksi. (Souto, 2011). Valitsimme projektimme aiheeksi Etniset vähemmistöt Jyväskylässä juuri siitä syystä, että halusimme tuoda näitä asioita ja kysymyksiä enemmän esille alakoulun opetuksessa ja koulumaaailmassa, tässä tapauksessa Jyväskylän normaalikoulun elämäntapomustiedon ja uskonnon oppilaille.

Lasten kanssa on osattava keskustella rasismista ja erilaisuuden kohtaamisesta, sillä juurtuneita asenteita ja ennakkoluuloja on huomattavasti vaikeampi lähteä murtamaan myöhemmässä vaiheessa. Kulttuurisen kohtaamisen ja rasismin yhteydessä puhutaan usein pelosta, mutta kouluissa ei juurikaan käsitellä tätä pelkoa tunteena ja ilmiönä. Olisi tärkeää keskustella avoimesti siitä, mistä tässä pelosta puhutaan ja mistä vaietaan, sillä pelolla piirrettyjä rajoja on vaikea ylittää. Kun puhutaan syistä pelon takana, saatetaan huomata, että pelko on kuvitteellista ja ennakkokäsityksiin perustuvaa. Pelon herättäminen on myös vahva voimakeino, jossa Soudon (2011) mukaan puhutaan myös vallasta. Jos ulossulkemisen

ja ryhmän ulkopuolelle jäämisen peloista ei lainkaan puhuta, lapset jäävät yksin pelkojensa kanssa ja tällöin viha on yksi keino käsitellä näitä tunteita. Ulkopuoliseksi jäämisen pelko on myös pelkoa jäädä suomalaisuuden ulkopuolelle. Myös pelkoa synnyttävistä stereotyyppioista olisi tärkeää keskustella kouluissa enemmän. (Souto, 2011).

2.1 Rasismi vertaissuhteiden ja opettaja-oppilas –suhteiden tasolla

Jos kielteinen suhtautuminen vieraiden kulttuurien edustajiin pohjautuu ideologisiin käsityksiin ihmisten etnisestä eriarvoisuudesta, on kyseessä rasismi (Pitkänen & Kouki 1999, 60). Rasismi on kielteisiä uskomuksia ja kielteistä käyttäytymistä jotakin ihmisryhmää kohtaan. Rasismia voi ilmetä niin yksilö-, kulttuuri- kuin instituutioidenkin tasolla (Kovács 2000, 9).

Nuoret ja lapset kokevat rasismia kouluissa vertaissuhteiden tasolla eri muodoissa, joita ovat esimerkiksi katseet, tuijotukset, huomiotta jättäminen, töniminen, lyöminen, nimitely, piirretyt symbolit, ivalliset naurut, etäisyyden ylläpito, uhkailu, osaamisen epäilemistä, tyhmänä pitämistä, tunnetta siitä, ettei ole tervetullut, kulttuurisen taustan solvaamista sekä vähättelemistä (Souto, 2011). Kiusaaminen on Salmivallin (1998, 30-31) mukaan toista ihmistä kohtaan systemaattisesti ja toistuvasti vahingoittavaa käyttäytymistä, mille on tyyppillistä kiusatun heikompi asema puolustautua kiusaajaa tai kiusaajia vastaan. Useiden tutkimusten mukaan noin kymmentä prosenttia oppilaista kiusataan ja kiusaaminen on tutkimusten valossa yleisempää alakoulussa kuin yläkoulussa. (Salmivalli 1998, 98-99). Monia rasismien ja kiusaamisen muotoja voi olla opettajan vaikea huomata ja puuttua tilanteisiin. Maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamaa kiusaamista on vaikea arvioida, sillä tutkimuksissa ollaan saatu ristiriitaisia tuloksia heihin koskevan kiusaamisen yleisyydestä. Etenkin Suomessa tutkimusta maahanmuuttajien kokemasta kiusaamisesta on hyvin vähän. Kiusaamis- ja rasismiteemaa on sivuttu muissa tutkimuksissa (Kovács 2000, 11).

Erityisen valitettavaa on se, että oppilaat saattavat kokea rasismia myös opettajan toimesta. Opettajan harjoittama rasismi ilmenee muun muassa suomalaisuusperspektiivin läpitukenavuutena, vähemmistökokemusten sivuuttamisena, solvaamisena, yksinomaan vain negatiivisten asioiden esille nostamisena monikulttuuristumisen yhteydessä, maassa maan tavalla –periaatteeseen vetoamisena, rasismiin puuttumattomuutena, rasismien vähättelynä ja niin edelleen (Souto, 2011). Myös opettajien tietämystä tulisi lisätä keskustelemalla avoimesti työyhteisössä, sillä omaa negatiivista asennoitumista ei välttämättä itse edes tiedosta ja näin tulee puolivahingossa tartuttaneeksi omat piilevät ennakkoluulonsa ja ajattelu-

tapansa oppilaisiin. Yksilöiden toiminta voi Soudon (2011) mukaan vahvistaa hierarkkisia ryhmärajoja ja asemoida ihmisiä epätasa-arvoisesti silloinkin, kun he eivät siihen tarkoituksellisesti tähtää ja tahattomallakin rasismilla on sekä materiaaliset että symboliset seuraukset.

Ihmisyhmien välisten erojen havainnoinnissa, merkityksellistämisen ja arvottamisen on pitkälti kyse sosialisoinnin kautta omaksutuista tavoista luokitella ihmisiä tiettyjen kriteerien, kuten ihonvärin, syntyperän tai uskonnon, mukaan. Luokittelun ja stereotyyppien käsitteistä keskusteltaessa on korostettava sitä, miten ne ovat läsnä ihmisten kohtaamisissa ja millaisia seurauksia niillä on yksilöiden ja ryhmien elämässä (Souto, 2011). Oppilaiden kanssa on tärkeää keskustella näistä seurauksista, jotta he ymmärtäisivät konkreettisemmin syy- ja seuraussuhteet. Rasismiin puuttuminen edellyttää sen monaisuuden tunnistamista ja puuttumista niihin luokituksiin, joilla eroja tehdään yksilöiden ja ryhmien välillä ja joihin syrjintä on yhteydessä (Souto, 2011).

2.1 Etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten syrjintä ja kiusaaminen alakoulussa

Aikuiset ajattelevat helposti lasten välisen syrjinnän olevan vähäisempää kuin mitä se todellisuudessa on. Ennakkoluuloja ja syrjivää käyttäytymistä ilmenee kuitenkin kaikissa ikäryhmissä, mutta aikuiset ovat vain harvoin paikalla näkemässä lasten välistä syrjintää. Jo alle kouluikäisten lasten on todettu olevan ennakkoluuloisia. Syrjintä voi olla suoraa tai rakenteellista ja välillistä; rakenteellisena syrjintänä pidetään muun muassa etnisten ryhmien välisiä eroja koulumenestyksessä ja koulun keskeyttäneiden oppilaiden määrässä sekä yliedustusta erityisopetusryhmissä tai aliedustusta peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa (Renko ym. 2012).

Ryhmienvälisiin suhteisiin luokassa tulisi voida vaikuttaa jo varhaisessa vaiheessa kun emotionaaliset, kognitiiviset ja sosiaaliset kyvyt ovat lapsilla vielä muokkautumassa. Syrjinnällä on monia muotoja ja tähän tulisi myös aikuisten kiinnittää huomiota kouluissa. Huotarin (2011) syrjintätutkimuksen mukaan kouluissa ja vapaa-ajalla näkyvä syrjintä näkyy vain harvoin virallisissa tilastoissa, vaikka vähemmistöryhmiin kuuluvilla nuorilla on paljon syrjintäkokemuksia. Kouluissa tapahtuvaa syrjintää on tutkittu Suomessa kiusaamisena, vaikka kiusaaminen ja syrjintä eivät ole samoja asioita; kiusaaminen on systemaattista negatiivista käytöstä tiettyä kiusattua kohtaan, kun taas syrjintä on yksilöstä riippumatonta, ryhmään kohdistuvaa käyttäytymistä ja ennakkoluuloja. (Renko ym. 2012). Projektin aikana pidimme

oppitunnin, jossa annoimme oppilaille tehtävän, joka asetti heidät maahanmuuttajan asemaan kommunikoimalla ilman verbaalista vuorovaikutusta – oppilaille tuli konkreettisemmaksi se, miltä tuntuu, kun ei voi kommunikoida omalla äidinkielellä.

Koulukiusaaminen on yleistä. Suomalaisissa kouluissa kiusattujen osuus vaihtelee useimpien tutkimusten mukaan 5-15 prosentin välillä riippuen muun muassa tutkimusmenetelmästä ja tutkittavien iästä (Renko ym. 2012). On vaikea arvioida, liittyykö kouluissa tapahtuva kiusaaminen ja syrjintä siihen, että kiusattu tai syrjitty kuuluu etniseen vähemmistöön. On kuitenkin saatu tutkimustuloksia, joiden mukaan erilaisuus altistaa kiusaamiselle ja syrjinnälle, joten on todennäköistä, että vähemmistöryhmiin kuuluvat lapset ja nuoret joutuvat kiusaamisen kohteeksi useammin. (Renko ym. 2012). Salmivallin (2010, 38) mukaan etniseen vähemmistöön kuuluvat oppilaat ovat kiusattuja muita useammin. Kiusaamista ei kuitenkaan tapahdu ainaostaan kantaväestön ja etnisten ryhmien välillä vaan myös vähemmistöryhmien sisällä. Toistuva syrjintä muuttuu Junkalan ja Tawathin (2009, 32-34) mukaan arkiseksi ja ”normaaliksi” vuorovaikutukseksi.

3. SUVAITSEVAISUUS JA ENNAKKOLUULOT KOULUSSA

Suvaitsevaisuuden ja ennakkoluuloisuuden käsitteistä olisi tärkeä keskustella jo pientenkin oppilaiden kanssa. Suvaitsevaisuus on usein koulussa pinnallista eikä suvaitsevaisuuden periaate todellisuudessa toteudu aina käytännössä. On tutkittu, että asten ja nuorten positii-viset ajatukset monikulttuurisuudesta eivät välttämättä ole yhteydessä sosiaaliseen aloitteellisuuteen maahanmuuttajia kohtaan tai aktiiviseen rasismien vastustamiseen. Suomalaisen varovaisuuden ja ”etäkohteliaisuuden” kulttuuria ruokitaan sillä ajatuksella, että eri kulttuureja edustavat ihmiset haluavat olla luonnostaan tekemisissä vain keskenään. Tällainen passiivinen suvaitsevaisuus on koulumaailmassa yleistä. (Souto, 2011).

3.1 Kohti suvaitsevaista koulua

Suvaitsevaisuus tarkoittaa muiden ihmisten arvojen, identiteetin ja oikeuksien kunnioittamista, hyväksyntää, oikeaa ymmärtämistä, empatiaa, erilaisuuden hyväksymistä sekä sen

näkemistä rikkautena ja resurssina. Suvaitsevaisuuden on lähdettävä opettajasta itsestään, jotta opettaja voi ohjata oppilaitaan suvaitsevaisuuteen. Opettajan harjoittamalla näennäis-suvaitsevaisuudella on päinvastainen vaikutus suvaitsevaisuuden edistämässä. (Kyhäräinen, 1994, 29; Laaksola 1995, 3). Lapsia on opetettava ymmärtämään, että jotkin ominaisuudet ovat muuttumattomia ja eroista huolimatta ihmiset voivat aivan hyvin tehdä yhteistyötä sovussa. Suvaitsevaisuuden rakennusaineiksia ovat Wahlströmin (1996, 120) mukaan ihmissuhdetaidot, yhteistyökyky, ongelmien sietokyky, riitojen sovittelutaidot sekä pyrkimys nähdä erilaiset maailmankuvat, uskonnot ja tavat rikkautena.

Valitsimme projektimme aiheeksi etniset vähemmistöt, koska kasvatuksessa ja opetuksessa tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota monikulttuuristumisen lisääntytyä Suomessa yhä enemmän. Projektin aikana pidimme Jyväskylän normaalikoulun elämäntutkimustiedon ja uskonnon oppilaille 20 oppituntia, joissa jokaisella käsitelimme lasten kanssa eri teemojen kautta erilaisia kulttuureja, etnisiä vähemmistöjä ja uskontoja.

Suvaitsevainen ilmapiiri syntyy, kun ensin opitaan ylipäättään sietämään erilaisuutta, jotta voidaan edetä erilaisuuden ymmärtämiseen ja lopulta päämäärään eli erilaisuuden kunnioittamiseen (Rinne, 1996, 27). Suvaitsevaisuus kaikkea kohtaan ei ole aiheellista, mikä ei välttämättä ole pienille lapsille itsestäänselvää; oppilaille on tärkeä tehdä selväksi, että kiusaamista kohtaan saa ja pitää olla hyvällä omallatunnolla suvaitsematon (Löytömäki, 1995, 13). Suvaitsevaisuus on aktiivista tasa-arvon puolustamista rasismia, sotaa ja väkivaltaa vastaan (Wahlström 1996, 92, 104). Suvaitsemattomuus saa pahoja muotoja koulukiusaamisen muodossa.

Ennakkoluuloisuus voi ilmetä myös implisiittisinä asenteina, joilla on konkreettisia vaikutuksia. Jasinskaja-Lahti, Solheim ja Liebkind teettivät tutkimuksen, jonka mukaan koettu syrjintä ehkäisi maahanmuuttajien samastumista suomalaisiin. Nuorten osalta on tutkittu tiedostamattomia ja tietoisia asenteita sekä normatiivisen kontekstin vaikutusta asenteisiin. Lisäksi on tutkittu eri ammattiryhmien asenteita, ryhmästatuksen ja ryhmäkoon yhteyttä ryhmienvälisiin asenteisiin sekä suomalaisten merkityksenantoja omalle kansalliselle identiteetilleen ja sen yhteyttä ennakkoluuloisuuteen. (lähde)

Mitä vähemmän tiedetään eri kulttuureista, sitä ennakkoluuloisempia ollaan; oppilaiden tietämystä erilaisista vähemmistöryhmistä onkin tärkeä lisätä ja tämä on myös projektimme tavoitteena. Lasosen (1982, 40, 48-49) mukaan ennakkoluulot ovat sitä suuremmat mitä enemmän ryhmä poikkeaa muista – tutustuminen vähemmistöryhmiin ja niistä saatava tieto lisää suvaitsevaisuutta ja ystävällisiä asenteita. Lisäksi tiedon hankkimista ja tutustumista edesauttavat kontaktit todennäköisesti synnyttävät terveempiä uskomuksia vähemmistöryhmistä ja poistavat ennakkoluuloja. Toimimalla avoimesti ja keskustellen sekä tutustuen toisiin voidaan vähentää ennakkoluuloista johtuvaa kiusaamista. (Forsius 1992,

43). Kodeissa ja kouluissa olisi hyvä keskustella paljon eri kulttuureista, uskonnoista ja tavoista, jotta lasten pelot uusia ulkomaalaisia kohtaan vähenisivät.

Tutkimustulosten valossa voidaan todeta, että 15-18 –vuotiaiden asiatiedot maahanmuuttajista ovat yllättävän vähäisiä (Rilasmaa 1995, 16). Turussa tehdyn tutkimuksen mukaan nuoret pitävät maahanmuuttajien saamia avustuksia kohtuuttomina ja liian suurina sekä suhtautuvat muutenkin maahanmuuttajiin kielteisesti ja tunnevaltaisesti. Rilasmaan (1995) mukaan valtaosa tutkimukseen osallistuneista nuorista suhtautuu kuitenkin maahanmuuttajiin neutraalisti tai sympaattisesti. Virrankosken tutkimuksessa taas 10 prosenssia peruskoulun yhdeksäsluokkalaisista osoitti maahanmuuttajia kohtaan avointa syrjintää tai muukalaisvihaa. Yleisintä oli kuitenkin piilosyrjintä ja muukalaisten leimaaminen ja erottaminen suomalaisista heidän kielellisten ominaisuuksiensa perusteella (Lampainen 1995, 16).

3.2 Ennakkoluulojen murtaminen koulussa

Ennakkoluulo on ennalta muodostettu, kaavamainen eli stereotyyppinen asenne jotakin ilmiötä tai ihmisryhmää kohtaan. Ihmisillä on luontainen taipumus ennakkoluuloisuuteen sekä luonnollinen taipumus tehdä yleistyksiä, luokitteluita ja luoda käsitteitä oman kokemuksensa perusteella. (Viinikainen, 1997). Suvaitsematon ihminen pitää tiukasti kiinni näkemyksistään, vaikka tosiasiat sosisivat omia tulkintoja vastaan. Suvaitsevaisessa ihmisessä taas ennakkoluulot voivat murtua tai muuttua. (Liebkind 1988, 79; Wahlström 1996, 72). Tutkimukset osoittavat, että kasvattajien epäjohtonmukaisella ja kovalla kurilla sekä toisaalta välinpitämättömyydellä on yhteys voimakkaaseen ennakkoluuloisuuteen ja tämä puolestaan edistää heikon itsetunnon muodostumista (Viinikainen, 1997). Ulkosuomalaisiin ja pakolaisiin suhtautuminen saattaa Wahlströmin (1996, 72-73) mukaan olla seurausta lapsuuden aikaisten pettymysten kautta tulleista ennakkoluuloista, kun tiedostamattomalla tasolla heijastetaan muualle vihamielisyyttä ja katkeruutta omia kasvattajia kohtaan.

Gordon Allportin (1950) teorian mukaan ennakkoluuloisuus on antipatiaa, joka perustuu väärään tai joustamattomaan yleistykseen ulkoryhmästä. Nykyään ollaan sitä mieltä, että ennakkoluuloisuus on yksinkertaisesti yleinen kielteinen arvio ulkoryhmästä. Brownin mukaan ennakkoluuloisuus on mikä tahansa asenne, emootio tai käyttäytyminen ryhmän jäsentä kohtaan, joka suorasti tai epäsuorasti heijastaa kielteisyyttä kyseessä olevaa ryhmää kohtaan. Toiset korostavat kielteistä emotionaalista ulottuvuutta toisia enemmän. Tutkimuksissa pelkkä koehenkilöiden jakaminen sisä- ja ulkoryhmiin saa aikaan jännitteitä ja ennakkoluuloista asennoitumista ulkoryhmää kohtaan.

Myönteisen kontaktin ulkoryhmää edustavaa jäsentä kohtaan on todettu olevan yksi tehokkaimmista keinoista vähentää ennakkoluuloisuutta. Allport (1950) esittää kontaktihypoteesiteoriassaan myönteisen kontaktitilanteen ehdoiksi tasa-arvoisen statuksen, yhteiset tavoitteet, yhteistyön sekä yhteiskunnan normatiivisen tuen. Kaikki edellä mainitut ehdot eivät kuitenkaan Allportin mukaan ole täysin välttämättömiä – tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka kontakti syntyi pakollisessa asiakaspalvelutilanteessa, asenne maahanmuuttajaa kohtaan muuttui myönteisemmäksi mikäli tutkittava oli tutustunut tähän hyvin. Pettigrew ja Tropp lisäävät, että yhteiskunnan tarjoama normatiivinen tuki on tärkein yksittäinen tekijä, joka edistää myönteistä asennemuutosta ulkoryhmää edustavaa jäsentä kohtaan. Pettigrew tähdentää lisäksi ystävyyspotentialin tärkeyttä kontaktitilanteessa.

On syytä muistaa, että alle kouluikäisen ennakkoluuloisuus on tiedollisen kehityksen takia erilaista kuin 7-12 –vuotiailla. Alle kouluikäiset lapset kuvittelevat muiden ihmisten näkevän maailman samanlaisena kuin he itse näkevät. Kouluikään tullessa lapsi muuttuu enemmän yhteisökeskeiseksi; omaksi ryhmäksi saattaa muodostua oma luokka, jota kohtaan ollaan myönteisiä. Luokan asenteiden ja luokkakulttuurin kehittäminen onkin erittäin tärkeää ennakkoluulojen vähentämiseksi. (Viinikainen 1997). Alakoulussa suvaitsevaisuuskasvatus tulisi kohdistaa tunnealueelle, koska tunnekokemukset ja tunteenomaiset asenteet määräävät lasten kokemusmaailmaa. Kasvattajan on itse tiedostettava omat ennakkoluulonsa luokan ennakkoluulojen vähentämiseksi ja suvaitsevaisuuden edistämiseksi. Omien ennakkoluulojen havainnointi mahdollistuu pohtivalla keskustelulla ja yhteisesti kollegojen kanssa tehtävillä rooliharjoituksilla. Opettajien olisi tärkeää avoimesti keskustella kasvatukseen piilotetuista asenteista ja ennakkoluuloja ruokkivista käsityksistä ja pohdita niitä. (Wahlström 1996, 74, 119-120).

4. MONIKULTTUURINEN KOULU – HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET

Suomalainen koulu ja yhteiskunta ovat muuttuneet aikaisempaa monikulttuurisemmiksi, tosin maahanmuuttajien määrä suomessa on suhteellisesti pieni verrattuna muihin Euroopan maihin. Tilanne on kuitenkin jatkuvassa muutoksessa ja maahanmuuttoliikenteen lisääntyminen koskee Suomessa yhä useampaa koulua. (Virta & Tuittu 2013).

4.1 Tulevaisuuden yhteiskunnan vaatimukset

Maahanmuuttajaoppilaat ovat jakautuneet epätasaisesti Suomen kouluihin; on kouluja, joissa oppilaiden enemmistö on maahanmuuttajia ja toisaalta on vielä myös rutkasti kouluja, joissa ei välttämättä ole yhtä ainuttakaan maahanmuuttajaoppilasta tai heitä on vain muutama. Luokan heterogeenisuus on jokaisella koulunkäynnin osa-alueella haaste, mutta muutos on joka tapauksessa otettava haltuun. (Souto, 2011).

Nykyajan opetuksessa monikulttuurisuuskasvatuksessa on haasteena se, että oppilaat saavat tietoa muista kulttuureista median kautta, mikä johtaa usein kärjistettyihin mielikuviin. Näitä näkemyksiä on vaikea muuttaa tai korjata ilman huolellista ja tarkkaa monikulttuurisuuskasvatuksen suunnitelmaa kouluissa. Peilaamalla muita kulttuureita, oppilaat oppivat ymmärtämään paremmin myös omaa kulttuuriaan. On tärkeä tiedostaa ja tehdä oppilaille selväksi, että ihmiset eri puolilla maailmaa ovat samalla tavalla samanlaisia ja erilaisia. Vähemmistökulttuurien olemassaolo on myös tärkeää tiedostaa. (Räsänen, 2000, 120).

Tulevaisuuden yhteiskunnissa vaaditaan entistä enemmän valmiuksia erilaisuuden kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen heterogeenisissä ryhmissä (Definition and Selection of Key Competencies, OECD 2005). Kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden lisääntyessä koulun kansalaisuuskasvatuksessa keskiöön nousee se, millaiset valmiudet kouluilla on suoriutua haasteesta ja tarjota maahanmuuttajataustaisille oppilaille valmiudet jatkokoulutukseen ja yhteiskunnan aktiiviseen jäsenyyteen sekä se, että kaikille oppilaille luodaan edellytykset kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Opettajan ammattitaitoon kuuluu nykypäivänä yhä keskeisempänä osana kulttuurinen kompotenssi. Opettajan on tärkeä osata toimia joustavasti kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa. Opettajan on myös tiedostettava oma etninen identiteettinsä ja reflektoida sitä kriittisesti ja ammatillisesti. (Talib 2005, 43; Räsänen 2002). Opettajan omat asenteet ovat merkityksellisiä; tärkeimpiä ovat oikeudenmukaisuus, moninaisuuden kunnioittaminen ja sitoutuminen tasa-arvon edistämiseen (Virta & Tuittu 2013). Opettajan kulttuurinen pätevyys ei ole kapea-alainen taito tai kompetenssi, vaan myös ammattieettinen periaate, ajattelutapa ja maailmankatsomus (Jokikokko 2005).

Monikulttuurinen opetus ei automaattisesti poista rasismia kouluista – rasismin vastaisuus täytyisi olla yksi monikulttuurisen kasvatuksen tärkeimmistä näkökulmista. On kuitenkin vaarassa käydä niin, että monikulttuurinen opetus voi saada aikaan vaarallisia käsityksiä stereotyyppioista, ellei fokus ole täysin antirasistinen. Koulun henkilökunnan on tarkasteltava koulun tapaa toimia ja omia asenteitaan. Opettajan on Nieton (2001, 385) mukaan kiinnitettävä huomiota esimerkiksi oppilaiden ryhmittelyyn, istumajärjestykseen, opetusmenetelmiin ja opeustussuunnitelmaan. (Nieto 2001).

Kansainvälisten ja suomalaisten tutkimusten mukaan opettajat haluavat korostaa kaikkien oppilaiden samanlaisuutta ja tasa-arvon lähtökohtia (Mahon 2006; Paavola 2007; Soilamo 2008). Vaikka taustalla on useimmiten hyväntahtoinen, suvaitsevainen ja liberaali monikulttuurisuusnäkemys ja pyrkimys kohdella kaikkia yksilöitä tasa-arvoisesti, sisältyy tähän tasa-arvon ideaaliin helposti myös pyrkimys toimia ikään kuin mitään eroja ei olisi. On virheellistä ajatella, ettei kulttuurinen ja etninen tausta saisi vaikuttaa opetukseen. Haasteena on myös se, ettei opettajilla välttämättä ole taitoja kohdata avointa aggressiivista rasistista käyttäytymistä koulussa. (Virta & Tuittu 2013). Ihanne olisi kriittinen monikulttuurisuuskasvatus, jossa korostetaan sitä, että opettajan tulee huomioida ja tiedostaa etnisyyteen liittyvät erot ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden, jotta opettajat voivat tukea oppilaita näissä ongelmissa sekä luoda mahdollisuuksia tasa-arvoiseen kansalaisuuteen (Kincheloe & Steinberg 2001). Jokikokon (2005) mukaan opettajan kulttuurinen pätevyys on kokonaisvaltaisempaa kuin pelkkä kapea-alainen taito tai kompetenssi; se on ammattieettinen periaate, ajattelutapa ja maailmankatsomus.

Tutkimusten mukaan opettajat haluavat korostaa kaikkien oppilaiden samanlaisuutta ja tasa-arvon lähtökohtia tästä näkökulmasta (Mahon 2006; Paavola 2007). Vaikka tällöin taustalla on hyväntahtoinen ja liberaali käsitys tasa-arvosta, on virheellistä toimia ottamatta huomioon yksilöiden välisiä etnisiä eroavaisuuksia. Haasteena on myös se, ettei opettajilla ole välttämättä valmiuksia kohdata avointa rasistista käyttäytymistä. (Virta & Tuittu 2013). Olisi tärkeää, että opettajia koulutettaisiin enemmän rasismiin liittyvissä kysymyksissä. Opettajankoulutuksessa olisi mielestämme tärkeää painottaa enemmän monikulttuurisuuskasvatusta. Opettajan on tärkeää tiedostaa etnisyyteen liittyvät erot eikä yhteiskunnallista eriarvoisuuttakaan tulisi lakaista maton alle. Kun opettajat ovat tietoisia näistä asioista, opettajat voivat tukea oppilaita heidän ongelmissa sekä luoda heille mahdollisuuksia tasa-arvoiseen kansalaisuuteen. (Kincheloe & Steinberg 2001). Mahon (2006, 401) tähdentää, että etnisen taustan ignooraaminen on sama asia kuin jättäisi huomioimatta ihmisen koko identiteetin.

Koulun uudistaminen monikulttuurisen kasvatuksen suuntaan ei ole helppo tehtävä, sillä se ei ole yksinkertainen tai askel askeleelta saavutettava tavoite, sillä koulut eroavat lähtökohtaisesti toisistaan oppilasaineksensa, opettajiensa, opetussuunnitelmansa ja ilmapiirinsä suhteen. Kuitenkin syrjintää on mahdollista ehkäistä muuttamalla koulun toimintapolitiikkaa ja käytäntöjä. (Nieto 2001, 396).

5. YHTEENVETO

Yhteenvetona voimme todeta, että tiedon lisääminen ja avoin keskustelu niin oppilaiden kanssa kuin toisten opettajien kesken on erityisen tärkeää nykyajan yhä monikulttuuris-
tuvammassa yhteiskunnassa. Ennakkoluuloihin ja väärään tietoon tulisi puuttua ajoissa, jotta oppilaat oppisivat kohtaamaan erilaisuutta ennakkoluulottomasti kouluajan lisäksi myö-
hemmässäkin elämässä. Nykyajan yhteiskunnassa on vaikea tulla toimeen, ellei siedä eri-
laisuutta ja pysty toimia yhteistyössä erilaisen taustan omaavien ihmisten kanssa. On tär-
keää opettaa jo pienille lapsille ihmisten kohtaamista ihmisenä. Tarvitsemme kouluihin li-
sää avointa keskustelua asioiden pinnallisen käsittelyn ja näennäissuvaitsevaisuuden sijaan.
Käytännön projektimme oli pintaraapaisu kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen ihan-
teesta ja päällimmäiseksi tavoitteeksi asetimmekin tiedon lisäämisen eri etnisten ryhmien
välillä.

Ennakkoluulot johtuvat useimmiten pelosta ja tätä pelkoa ei käsitellä kouluissa tuntee-
na ja ilmiönä tarpeeksi. Olisi tärkeää pystyä keskustelemaan siitä, mitä tämän pelon taakse
kätkeytyy; näin tulisi konkreettisemmaksi käsitys siitä, että yleistykset johtuvat turhasta
pelosta, joka pohjautuu ennakkoluuloihin ja kuvitelmiin. Pelko on vahva tunne ja kun lap-
selle jo kotona opetetaan pelkäämään ja olemaan suvaitsematon erilaisuutta kohtaan, on
juurtuneesta pelosta vaikea päästä eroon, ellei koulussa tehdä aktiivisesti töitä ennakko-
luulojen romuttamiseksi. Tiedon lisääminen myös tutkitusti vähentää kiusaamista. Kiusaa-
mista ja rasismia ei tapahtu vain vertaisten välillä, sillä joissain tapauksissa myös opettajat
syyllistyvät rasismiin – joskus jopa implisiittisellä tasolla. Opettajan onkin erityisen tärkeää
tiedostaa omat ajatuksensa sekä keskustella aiheesta muiden kollegojen kanssa. Moni ku-
vittelee olevansa suvaitsevainen, mutta omaa kuitenkin tietämättään ennakkoluuloja esi-
merkiksi maahanmuuttajia kohtaan.

Halusimme projektissamme korostaa erilaisuuden olevan rikkaus ja mahdollisuus. Et-
nistä taustaa ei voi jättää huomioimatta koulussa kokonaan, sillä tällöin ongelmiin ei voida
puuttua ja etnisyys on keskeinen osa ihmisen identiteettiä. On myös muistettava, että jo-
kaisessa kulttuurissa on omat ominaispiirteensä ja tapansa, mutta yksilöt ovat aina yksilöi-
tä. Jokainen kokee oman kulttuurisen taustansa ja rakentaa etnisen identiteettinsä omal-
la ainutlaatuisella tavallaan. Opetuksessa voitaisiin korostaa myös yhdenvertaisuutta ja si-
tä, että etninen tausta ei ole millään tapaa sidoksissa siihen, minkä maan kansalainen on.

LÄHTEET

- Souto, A., M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Itä-Suomen yliopisto.
- Sitomaniemi-San, J. 2009. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Toim.: Moisio, O.P., Suoranta, J. 2009. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3.
- Vatanen Campos, S. 2012. Etninen monikulttuurisuus Suomessa – Suomalaisen opettajien ajatuksia etnisestä monikulttuurisuudesta ja suomalaisuudesta. Jyväskylän yliopisto.
- Viinikainen, H. 1997. Suvaitsevaisuus koulussa – Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ja koulukiusaaminen ala-asteella. Jyväskylän yliopisto.
- Kovács, K. 2000. Nuorten maahanmuuttajien kokemukset kiusaamisesta ja rasismista. Jyväskylän yliopisto.
- Renko, E., Larja, L., Liebkind, K. & Solares, E. 2012. Selvitys syrjinnän vastaisen pedagogiikan keinoista ja käytännöistä. Sisäasiainministeriön julkaisu 50/2012.
- Moisio, O.P. & Suoranta, J. 2009. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3.
- Junala, P. & Tawah, S. 2009. Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja –nuoren hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston julkaisu 2009:2. Jyväskylän yliopistopaino.
- Puuronen, V. 2011. Rasistinen Suomi. Gaudeamus 2011.
- Kincheloe, J. & Steinberg, S. 1997. Changing Multiculturalism. Philadelphia: Open University Press.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. (Toim.). 2013. Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

JEE SUKSEN KÄRSIMYSHISTORIA

MONA HIRSIKANGAS, LAURA KAUPPINEN, ELINA KONTTINEN, JUHO
KUIKKA, KIIRA MUTTONEN, IIDA RAUDASKOSKI, SARA RÄSÄNEN,
DARIO SQUEGLIA, ILONA VEHMAS, AINO VIRTANEN

I. JOHDANTO

Suunnittelimme ja toteutimme historian ja katsomusaineiden monialaisten opintojen soveltavan kurssin projektin Jyväskylän normaalikoululla 2B-luokassa keväällä 2016. Yhteyshenkilönämme koululla toimi luokanopettaja Anna-Mari Kyyrä, joka perehdytti meidät luokan tavoille ja esitteli samalla meidät luokkansa oppilaille. Projektimme Jeesuksen kärsimyshistoriaa käsittelevä toteutus sovittiin sijoittumaan luontevasti pääsiäistä edeltäville viikoille. Näin projektimme alusti ja samalla myös kertasi pääsiäisen kristillistä sanomaa.

Raportissamme kuvaamme lyhyesti projektimme keskeisimpiä käsitteitä, projektimme suunnittelun etenemistä sekä toteutusta, saamaamme palautetta sekä omia kokemuksiamme uskonnon opettamisesta 8-9-vuotiaille.

2. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY

2.1 Bibliodraama

Bibliodraama on kaikenikäisille soveltuvaa luovaa raamattutyöskentelyä, jossa tavoitteena on ohjaajan opastamana päästä vuorovaikutukseen Raamatun, oman itsen ja ryhmän kanssa. Mäkisalón (2016) mukaan bibliodraama työskentelyssä Raamattua luetaan ja kuunnellaan monin eri tavoin eläytymällä tarinoiden ja ihmisten maailmaan kaikki aistit avoinna. Työskentelyssä käytetään taiteen eri muotoja, kuten kuvataidetta, musiikkia, draamaa, tanssia ja liikettä. Bibliodraamaan voidaan yhdistää myös tarinateatteria tai sosio- ja psykodraamaa. Työskentelyn painotuksena ohjaajan oman kokemuksen ja tavoitteiden mukaisesti voivat olla raamattutiedon lisääminen, hengellinen kasvu, sielunhoito, erilaisten kulttuurien ja uskontojen tarkastelu tai uskontopedagogiikka. Oleellista on, että työskentelyn aikana osallistujat saavat vapaasti työstää omaa suhdettaan Raamattuun löytämällä kenties uusia tulkintoja tai näkökulmia muuttumattomiin teksteihin.

2.2 Jeesuksen kärsimyshistoria

Jeesuksen kärsimyshistoria kuuluu kristillisen kirkkovuoden tärkeimpiin tapahtumiin osaksi pääsiäisen juhlaa. Riekkisen (2014) mukaan Jeesuksen kärsimyshistoria ei sisällä vain historiallista kuvausta tapahtumien sarjasta piinaviikkoineen vaan tuo esille koko Jeesuksen elämäntyön, ristin salaisuuden ja ennen kaikkea ylösnousemuksen sanoman. Kristus tulee lähellemme, sisimpäämme ja ulottuvillemme voitettuaan ensin kuoleman ja pimeyden.

Uuden testamentin kaikissa neljässä, Matteuksen, Markuksen, Luukkaan ja Johanneksen evankeliumissa Jeesuksen kärsimyshistoria nousee Jeesuksen elämää ja opetusta kuvanneiden tekstien kohokohdaksi. Jeesuksen kärsimyshistoria alkaa Jeesuksen saapumisesta aasilla ratsastaen Jerusalemiin ja päättyy Jeesuksen vangitsemiseen, ristiinnaulitsemiseen ja lopulta ylösnousemukseen. Jeesuksen kärsimyshistoria Suomen evankelisen kirkon mukaan päättyy Kristuksen ylösnousemukseen, jonka mukaisesti myös jokainen kristitty kasteessaan Jeesuksen kuoleman ja ylösnousemuksen kautta kulkee tien Jumalan luo.

2.3 1–2 lk. uskonnon opetus opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uskonnon opetuksen tavoitteissa (Opetushallitus 2014, 134) määritellään uskonnon opetuksen tehtäviksi tutustuminen uskonto ja katsomusperinteisiin niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Lisäksi uskonnon opetuksen tavoitteena on tutustua uskontojen ja katsomusten eettiseen ajatteluun ja rohkaista oppilaita eettiseen pohdintaan. Uskonnon opetuksessa keskiössä on oman identiteetin, elämäntutkimuksen sekä maailmankatsomuksen rakentaminen, itsetuntemuksen ja itsensä arvostamisen tukeminen sekä omien elämäntaitojen kehittäminen. (Opetushallitus 2014, 134.) Uskonnon opetuksen tavoitteena on siis antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys.

Näiden tavoitteiden lisäksi 1-2.lk uskonnon opetuksen tehtävänä on tutustuttaa oppilasta uskontojen ja katsomusten tapoihin ja juhlapyhiin, herättää oppilaiden mielenkiintoa uskonnon opiskelua sekä uskonnon keskeisiä käsitteitä, kertomuksia ja symboleja kohtaan, rohkaista omien mielipiteiden esittämiseen, toisten kuuntelemiseen ja keskustelemiseen ja ohjata oppilasta toisten ihmisten kunnioittamiseen. (Opetushallitus 2014, 134-135.)

Teemana Jeesuksen kärsimyshistoria yhdistyy 1-2lk. uskonnon opetuksessa kirkollisten juhlapyhien tuntemukseen, oman perheen ja suvun tapojen tuntemiseen, syntymään ja kuolemaan sekä eettisten kysymysten pohdintaan. Bibliodraaman ilmaisulliset ja elämyksel-

liset keinot sen sijaan tukevat opetussuunnitelmassa edellytettyjen oppilaita osallistavien tilanteiden luomista sekä uskonnon oppimisympäristöihin liittyvien monipuolisten eri taitteen muotoja hyödyntävien opetustilanteiden suunnittelua ja toteutusta.

3. PROJEKTIN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Aloitimme projektimme suunnittelun yhteisellä tapaamisella 24.11. vuoden 2015 lopulla, jolloin saimme ohjaavalta opettajaltamme tehtävänannon projektiimme. Ensimmäisellä tapaamisellamme sovimme ryhmästäimme yhteyshenkilön, joka olisi yhteydessä ryhmän edustajana sekä Norssin 2B luokan opettajaan Anna-Mari Kyyrään sekä ohjaavaan opettajaamme Juha Parkkiseen. Sovimme palaverissamme myös yhteydenpitotavasta ryhmäläistemme kesken sekä alustavasta projektimme aikataulusta. Tässä suunnittelupalaverissa jokainen sai tehtäväkseen tutustua bibliodraamaan sekä Jeesuksen kärsimyshistoriaan.

Tapasimme tammi-helmikuussa kasvokkain neljä kertaa, jolloin yhdessä ideoimme projektimme toteutustapaa. Saimme projektimme opetusluokan opettajalta monia toiveita Jeesuksen kärsimyshistorian käsittelemisestä 2.lk kanssa. Hänen asettamat tavoitteet suuntasivatkin meidän työtämme ja päädyimme ajatukseen eri oppiaineiden integroimisesta bibliodraaman keinoin uskonnon tunteihin. Yhteistyöluokkamme 2B luokanopettaja toivoi muun muassa, että hyödyntäisimme oppitunneilla iPadeja osana opetustamme ja toteuttaisimme lasten kanssa jotain sellaista, mitä luokka voisi hyödyntää huhtikuun lopulla pidettävässä pääsiäishartaudessa, kuten iMovie pääsiäisen tapahtumista tai musiikki- ja lauluesitys. Opettaja toivoi myös pääsiäisen tapahtumia konkreettisesti havainnollistavaa polkua koululle mutta tämän toiveen jouduimme hylkäämään ajan puutteen vuoksi. Jeesuksen kärsimyshistorian käsittelemisestä keskeisimmiksi opetettaviksi tapahtumiksi opettajan toiveissa nousivat kiirastorstain ja pitkäperjantain tapahtumat sekä Jeesuksen ylösnousemus. Kyyrä kertoi, että monille hänen luokkalaisilleen Jeesuksen teot ja pääsiäisen tapahtumat ovat melko vieraita ja uusia asioita. Toisaalta opettajan kertoman mukaan lapset pitävät uskonnon opetusta mielekkäänä ja ovat kiinnostuneita oppimaan lisää aihepiiristä. Lähdimme suunnittelussamme liikkeelle siis näistä taustatiedoista ja toiveista.

Suunnittelupalavereissamme jaioimme tehtävien sekä projektimme toteutuskertojen suunnittelu- ja ohjausvastuuta ryhmäläistemme kesken. Valitsimme Uuden testamentin

Jeesuksen kärsimyshistoriaa kuvaavista teksteistä keskeisimmät kertomukset, joista suunnittelimme kronologisesti etenevän opetuskertojen kokonaisuuden. Yhteensä opetustuokioita Norssin 2B luokassa projektimme aikana oli 8 mukaan lukien ensimmäinen tapaamiskerta, jolloin koko ryhmänä kävimme esittäytymässä luokan oppilaille. Yhteensä projektimme sisälsi 15h opetusta. Yhdessä 2B luokanopettajan kanssa valitsimme projektimme toteutus ajankohdaksi aihepiiriin luontevasti sopivat pääsiäistä edeltävät viikot 8-11 keväällä 2016.

Yhteistyö 2B luokanopettajan kanssa sujui mielestämme hyvin. Koimme, että yhteistyötä opettajan kanssa selkeytti ja edesauttoi yhden yhteyshenkilön valitseminen ryhmästä. Jaoin informaatiota toisillemme projektin suunnittelun etenemisestä sekä yhteisissä tapaamisissamme suullisesti että Drivessä kirjallisesti. Näin kaikki tiesivät siis toistensa suunnitelmista eri opetuskerroille, joilla päävetovastuussa opettamisesta olivat kyseisen kerran suunnittelijat. Muut ryhmämme jäsenet osallistuivat lukujärjestyksiensä salliman aikataulun mukaisesti avustamaan oppitunteja. Koimme, että säännöllinen ja monipuolinen yhteydenpito edesauttoi projektimme onnistumista ryhmämme aidon kiinnostuksen ja myönteisen asenteen lisäksi projektiamme kohtaan. Suunnittelupalaverissamme jaoin myös pieniä kotitehtäviä seuraaville tapaamiskerroille, joka myös auttoi projektia etenemään aikataulussa pysyen.

3.1 Projektin toteutus

Projektiimme sisältyi siis yhteensä 15 oppituntia, jotka pidettiin seitsemänä eri päivänä. Opetuskerroilla kokeilimme monia erilaisia työtapoja, kuten rastityöskentelyä pienryhmissä. Projektin toteutukseen oman haasteensa toi se, ettemme tunteneet luokkaa entuudestaan. Emme siis välttämättä osanneet ottaa oppilaiden yksioollisuutta tarpeeksi huomioon. Lisäksi meistä osa oli ensimmäistä kertaa tekemisissä 8-9-vuotiaiden oppilaiden kanssa ja osalle ryhmäläisistämme projektimme tarjosi ensimmäisen kokemuksen opettamisesta suuressa yleisopetuksen ryhmässä.

Ensimmäinen varsinainen opetuskertamme oli keskiviikkona 24.5. Koska opettaja oli kertonut meille osalla lapsista olevan heikot ennakkotiedot Jeesuksesta, ensimmäisen kerran ajatuksena oli luoda oppilaille jonkinlainen kuva siitä, minkälaisesta miehestä oli kyse, jotta pääsiäisenajan tapahtumien läpikäynnissä olisi jotain mieltä. Tarkoituksena oli siis kertoa, **kuka Jeesus oli**. Oppilaat jaettiin neljään ryhmään, jotka kiersivät neljä pistettä. Jokaisella pisteellä katsottiin Jeesusta eri näkökulmasta. Pisteellä "historiallinen Jeesus" pereh-

dyttiin Jeesuksen ajan maailmaan ja siihen, missä ja milloin Jeesus eli katselemalla karttakirjoja ja juttelemalla lasten kanssa. “Jeesus teki ihmeitä” -pisteellä perehdyttiin Jeesuksen tekemiin ihmeisiin pantomiimin avulla. “Jeesus opetti” -pisteellä perehdyttiin muutamaan Jeesuksen tunnetuimmista opetuksista, kultaiseen sääntöön ja rakkauden kaksoiskäskyyn, matematiikan tehtäviä sisältävien palapelien avulla. “Jeesus ja opetuslapset” -pisteellä kerrottiin opetuslapsista ja heidän ja Jeesuksen suhteesta ja arvuuteltiin paperinukeista, kuka oli kukin opetuslapsi. Yhdellä pisteellä oli aikaa olla 15 minuuttia siirtymiseen. Lopputunnista pidettiin vielä fiiliskierros ja purku pistetyöskentelystä.

Oppituntien 25.2. Aiheena oli **Jeesuksen ratsastaminen aasilla Jerusalemiin** sekä ne **Jerusalemin tapahtumat**, joiden myötä ylipapit ja lainopettajat kääntyivät Jeesusta vastaan ja päättivät surmata hänet. Tunnin aluksi kävimme oppilaiden kanssa keskustellen läpi edellisellä opetustuokiolla opittuja asioita Jeesuksesta ja kerroimme heille tiivistetysti, mikä on käsillä olevan opetustuokion aihe. Tunnin ideana oli jakaa oppilaat ryhmiin ja arpoa jokaiselle ryhmälle yksi keskeinen Jerusalemin tapahtuma, johon perehdytään tarkemmin. Tapahtumat olivat 1) Jeesuksen ratsastaminen Jerusalemiin, 2) Tempelin puhdistaminen, 3) Kysymys suurimmasta käskystä, ja 4) Jeesus puhuu ylösnousemuksesta. Ryhmälle valikoituneesta tapahtumasta tuli poimia ydinajatus ja kirjoittaa se värilliselle paperille. Kun ydinajatus oli poimittu, ryhmien tuli kuvata omasta tapahtumastaan uutinen. Ennen työskentelyn aloittamista kävimme uutisen rakenteen läpi luokkakeskustelun muodossa, jotta jokaisen ryhmän olisi helppo aloittaa oma työskentelynsä. Tunnin lopuksi katsoimme kronologisessa järjestyksessä ryhmien kuvaamat uutiset ja kokosimme luokan seinälle värilliset paperit ydinajatuksineen, jossa ne muodostivat selkeän tiivistelmän Jerusalemin tapahtumien kulusta.

Juudas Iskariotia käsittelevällä tuokiolla 7.3. aiheena oli Jeesuksen kavaltaminen ja ystävyydestä keskusteleminen. Luimme Suomen lasten Raamattua ja keskustelimme koko luokan voimin Juudaksen toiminnasta, sekä siitä millainen on hyvä ystävä. Kokosimme demokraattisia periaatteita hyödyntäen luokan seinälle luokan ystävyyssäännöt. Lapsien tuli keskustelun perusteella kirjoittaa tarinavihkoon tarina otsikolla “päivä unelmieni ystävän kanssa”. Lopuksi pelasimme pantomiimia asioista, joita ystävän kanssa voi tehdä.

Kiirastorstain teema tunnilla 10.3 tarkoituksena oli käydä läpi kiirastorstain tapahtumia, erityisesti ehtoollisen merkitystä ja kulkua. Tämä tapahtui niin, että leivoimme lasten kanssa teeleiipiä, jotka lopputunnista päästiin syömään mehun kanssa. Ideana oli siis avata ehtoollisen merkitystä leipomisen ja syömisen kautta, luoda lapsille ikään kuin sama tilanne kuin Jeesuksen ja opetuslasten välillä oli viimeisellä ehtoollisella. Tavoitteenamme oli, että ehtoollisesta ja kiirastorstaista jäisi mieleen helpommin asioita, kun se toteutettiin luomalla oppilaille omakohtainen kokemus johon liittyi oikeasti leivän siunaaminen ja syömi-

nen. Toteutimme tunnin jakamalla luokan kahteen ryhmään, ensimmäisen ryhmän ollessa leipomassa toinen ryhmä teki luokassa toiminnallisia tehtäviä, kuten ristikkoa ja sananselitystä, liittyen edellisillä opetustuokiolla opetettuihin asioihin. Eli tuntiimme sisältyi myös jonkin verran kertausta edellisistä asioista.

Pitkäperjantain ensimmäisiä tapahtumia, Jeesuksen vangitsemista ja tuomitsemista sekä Pietarin kieltämistä käsittelevällä tuokiolla 14.3. työskentelimme ensimmäisen tunnin pistetyöskentelynä ja toisella tunnilla keskityimme näyttölemiseen. Pisteitä oli kolme, joista yhdellä pelattiin Jeesuksen vangitsemisesta ja tuomitsemisesta kertovaa lautapeliä, toisella rastilla näyteltiin Getsemanen puiston tapahtumia ja Jeesuksen vangitsemista. Kolmannella rastilla keskityttiin Pietarin ja Juudaksen tunnettuihin lausahduksiin ja keskusteltiin niistä. Toisella tunnilla ryhmät saivat valita minkä kohdan päivän teemasta näyttelevät, niitä harjoiteltiin ja lopuksi ne esitettiin kaikille.

Pitkäperjantain tapahtumien käsittely jatkui 17.3., kun aiheena oli Jeesuksen pilkkaaminen ja pahoinpitely temppelissä, *ristintie*, ristiinnaulitseminen ja ihmisten hätäannus, kun he huomasivat ristiinnaulitun Jumalan pojan. Tunnin aluksi tutustuttiin pitkäperjantain tapahtumiin yhdessä keskustellen itse kokoamamme tapahtumakuvauksen avulla. Jaoimme tapahtumakuvauksen seitsemään osaan ja tulostimme näitä osia papereille. Kukin oppilas sai valita itselleen yhden paperin, jonka katkelma puhutteli tai kiinnosti. Oppilaille jaettiin tulostetut yksinkertaiset piirroskuvat Jeesuksesta ilman kasvoja. Jokainen oppilas pohti valitsemaansa lappuun perustuen, millaisia tunteita Jeesus koki tarinan katkelman hetkellä, ja piirsi tämän mukaisesti Jeesukselle kasvot ja ilmeen. Lisäksi oppilaat tekivät A3 paperille oman tulokintansa hetkestä, jota heidän valitsemansa lappu kuvasti, ja liimasivat tulostetun, väritetyn ja kasvot saaneen Jeesuksen osaksi kuvaa. Kuva tehtiin vapaavalintaisella toteutuksella ja käytössä oli vesivärejä, peitevärejä, puukyniä, liituja ja tusseja. Kun työt olivat valmiit, kokosimme ne yhteen ja muodostimme niistä kronologisesti etenevän aikajanan luokan seinälle. Tunnin lopuksi vedimme pitkäperjantain tapahtumat yhteen aikajanan avulla.

Viimeisellä opetustuokiolla 18.3 käsittelemme **Jeesuksen ylösnousemista**, sekä **ker-tasimme** projektin aikana opittuja asioita. Heittäydymme itse näyttölemään Jeesuksen aikalaisia, jotta oppilaat saivat nähdä tapahtumat ja osallistua niihin. Ensimmäisellä oppitunnilla käärimme ristiinnaulitun Jeesuksen käärinliinoihin, ja kävimme hautaamassa hänet. Tämän jälkeen harjoittelimme koko matkan ajan mukana kulkenutta pääsiäisviikon laulua rytmisointien säestämänä. Toinen oppitunti alkoi draamalla. Oppilaiden laulun päätteeksi kolme naista ryntäsi luokkaan kertomaan tyhjistä haudasta. Naiset ottivat koko luokan mukaansa todistamaan tätä ihmettä. Haudalla olikin enkeli, sekä eräs aikalainen mies, jotka selvensivät oppilaille, mitä oli tapahtunut. Lopputunnista lauloimme vielä muita pääsiäiseen liittyviä lauluja.

Viimeisen oppitunnin tarkoitus oli koota oppimiamme asioita sekä vetää yhteen koko projekti. Olimme laatineet oppilaille Kahoot-tietovisailun, ja tulokset olivat positiivisia. Oppilaat olivat oppineet paljon uutta projektin aikana. Keräsimme lisäksi palautetta. Projektimainen työskentely oli luokalle melko uusi työtapana, mutta he halusivat lisää tämänkaltaista työskentelyä. Ohjaajia pidettiin mukavina, samoin kuin työtapoja. Mielekkäintä oppilaille oli ollut leipominen. Myös näyttelemisestä tykättiin

4. POHDINTA

Pohdinta kappaleeseen olemme koonneet sekä 2B luokan oppilailta että opettajalta saamamme palautetta sekä omia kokemuksiamme projektin kulusta ja sen toteuttamisesta.

4.1 Palaute projektista

Lapsilta saamamme palaute oli pääsääntöisesti positiivista ja oppituntejamme luonnehdittiin kivoiksi ja odotetuiksi. Välillä saimme toki kommentteja, joissa tiedusteltiin, miksi tiettyjä asioita tehdään tai täytyy tehdä. Opettajalta saamamme palautteen mukaisesti onnistuimme työn ja vastuun jakamisessa tasapuolisesti. Pyrimme hyödyntämään jokaisen vahvuuksia. Olimme myös valmiita joustamaan, jos joku tarvitsi apua tunneille. Opettajan mukaan onnistuimme myös kontaktin luomisessa oppilaiden kanssa ja näytimme aidosti välittävämme oppilaista. Oppilaat oppivat Jeesuksesta ja pärjäsivät hyvin viimeisellä oppitunnilla pitämässämme Kahoot-tietovisassa. Onnistuimme integroimaan eri oppiaineita monipuolisesti käsittelemäämme aihepiiriin ja heittäydyimme työskentelyyn erilaisia työtapoja mm. musiikkia, draamaa ja kuvataidetta hyödyntäen. Näin varmasti jokaiselle oppilaalle löytyi mielekkäitä mutta kenties uudempia ja oman mukavuusalueen ulkopuolellakin olevia työtapoja.

Koimme myös itse oppineemme projektin aikana valtavasti uutta. Pidimme työskentelemisestä 2B luokan kanssa. Opettaminen oli antoisaa vaikka opetuksen sisältö ei ollut kaikille mielekkästä. Jeesuksen kärsimyshistorian opettaminen lapsille on haastavaa, sillä kertomus itsessään on varsin rankka. Elämän, kuoleman ja ylösnousemuksen käsitteet ja teemat

voivat tuottaa myös monenlaista pohdintaa ja kysymyksiä kyseisessä ikäryhmässä. Mustosen ja Taljan (1997) mukaan alle kymmenen vuoden ikäisen lapsen käsitys kuolemasta perustuu konkretiaan ja on ei-abstraktinen. Heidän mukaan kuoleman kuolemanpelko ja siitä aiheutuva ahdistus voidaan jakaa erilaisiin osatekijöihin, joita ovat itse kuolema ja sen jälkeisten tapahtumien pohtiminen sekä olemisen lakkaaminen. Näiden teemojen aiheuttamiin kysymyksiin lapsi tarvitsee turvallisen aikuisen läsnäoloa ja vastauksia. Projektimme toteutuksessa halusimme, kuten 2B-luokanopettajakin toivoi, painottaa Jeesuksen kuoleman jälkeistä elämää ja ylösnousemuksen sanomaa juuri ahdistuksen voittamiseksi. Jos olisimme tunteneet lapset paremmin, olisimme ehkä voineet käsitellä myös eettisiä kysymyksiä syvemmin mm. Juudaksen kavallusta käsitelleellä oppitunnilla. Oman haasteensa projektin suunnitteluun toi myös se, että Jeesuksesta tiedetään nykyisin yhä vähemmän kuin ennen. Toisaalta Jeesuksesta puhuminen ei tuottanut erityisemmin vastarintaa. Projektissamme olisi ollut mielenkiintoista käsitellä Jeesusta myös toisista näkökulmista, kuten eri uskontojen perspektiiveistä tarkasteltuna. Ehkä tätä ideaa voisi hyödyntää myöhemmillä kouluvuosilla?

4.2 Omat kokemuksemme projektista

Työskentelyn aloittaminen oli helppoa, sillä aiheemme Jeesuksen kärsimyshistoriasta oli tehtävänannossa rajattu sopivaksi. Bibliodraama mahdollisti monia erilaisia työskentelytapoja ja saimmekin paljon ideoita projektimme toteutustavoiksi. Toisaalta olisimme kaivanneet selkeämpiä ohjeita ohjaavalta opettajalta. Saimme siis varsin vapaat kädet projektimme tekemiseen.

Työskenteleminen kymmenen hengen ryhmässä edellytti ja vaati luottamusta toinen toisiltamme annettujen tehtävien tekemisessä ja opetuskertojen suunnittelussa. Jokainen ryhmäläinen luotti siis siihen, että kulloinkin vastuuhenkilöinä toimivat opettajat hoitivat huolellisesti opetuskertojen suunnittelun. Apuopettajina ja avustajina toimineet muut ryhmäläiset saivat tietää tehtävänsä kokonaisuudessaan vasta hieman ennen tunnin alkua. Tosin olimme jonkin verran suunnitelleet myös yhdessä tunteja ja raportoineet toinen toisillemme Drivessä suunnitelmiamme etenemisestä. Luottamus niin vetovastuussa olleiden opettajien kuin apuopettajien asiantuntijuuteen toimi siis moitteettomasti ryhmäläisten välillä.

Koimme projektimme toteutuksessa haastavaksi tuntien rakenteen Norssilla. Joinain päivinä ruokailut keskeyttivät oppitunnin ja se toi oman haasteensa tuntien suunnitteluun ja opetuksen jouhevaan kulkuun. Huomasimme opetuskerroilla, että varasuunnitel-

mia ajankäyttöön ei koskaan voi olla liikaa, sillä joillain kerroilla tekeminen meinasi loppua kesken. Onneksi pystyimme soveltamaan näissä tilanteissa ja inspiroimaan lisätehtäviä luokalle. Olisimme voineet myös koordinoida paremmin kuvaamista ja opetustilanteiden talentamista, jotta kuvia projektistamme olisi kertynyt enemmän. Muita kehittämiskohteita projektissamme ovat myös erityispedagogiikan näkökulman tuominen paremmin esille ja toiminnallisuuden lisääminen. Olisimme voineet vielä enemmän tuoda erilaisia toiminnallisia menetelmiä tunneille ja antaa erityispedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevien äänen ja asiantuntijuuden tulla suunnittelussa entistä enemmän kuuluviin.

Pidimme työskentelemisestä yhdessä ja uusien työskentelytapojen kokeilemisesta. Draamaan heittäytyminen oli kivaa ja lapset lähtivät vilpittömästi toimintaan mukaan. Mielestämme tämän tapaisella projektityöskentelyllä on mahdollista saada paljon enemmän irti uskonnon opetuksesta ja opiskelusta. Tämä näkyi myös lasten työskentelyssä ja heittäytymisessä toimintaan.

5. LOPUKSI

Jeesuksen kärsimyshistoria -kokonaisuuden toteutus bibliodraaman avulla oli lähtökohtana todella hedelmällinen. Koska Normaalikoulun 2B luokan opettaja toivoi meidän integroivan uskonnon opetusta eri oppiaineisiin, erityisesti taideaineisiin, pääsimme hyödyntämään taidekasvatusta oppimisen väylänä, minkä on todettu olevan tehokas keino oppilaiden sisäisen maailman huomioinnissa. Taidekasvatuksen avulla päästään käsiksi tunteisiin, uskomuksiin, tiedostamattomiin merkityksiin sekä itsetuntemukseen, eikä opetus jää vain pintapuoliseksi opettajalähtöiseksi tiedon siirtämiseksi, mikä on tärkeää, sillä oppilaiden tunteet, uskomukset ja merkitykset ovat uskonnon opetuksessa korostuneen merkityksellisessä roolissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 134) tähdentävät uskonnon opetusta osa-alueena, jossa rohkaistaan oppilaita tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunteitaan ja mielipiteitään, ihmettelemään, kysymään, osallistumaan keskusteluun sekä harjaantumaan toisten tunteiden tunnistamisessa ja mielipiteiden huomioon ottamisessa.

Vaikka emme tunteneet projektin kohderyhmänä ollutta Normaalikoulun 2B luokkaa etukäteen, ja oppilaiden yksilöllisyyden ja koko ryhmän dynamiikan huomiointi oli tämän vuoksi haastavaa, monipuolisten työtapojen käyttö mahdollisti osaamisen osoittamisen eri

keinoin. Opetussuunnitelman mukaan (Opetushallitus 2014, 30) monipuoliset työtavat ot-tavat huomioon lasten yksilöllisyyden tuovat oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Kun työtavat ovat kokemuksellisia, toiminnallisia, monikanavaisia ja ryhmään kuulumisen tunnetta edistäviä, ne tukevat oppi-mista vahvistaen oppilaan motivaatiota, itsetuntemusta ja itsetuntoa. Erityisesti leikki, mie-likuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta on nähty käsitteellistä ja menetelmällistä osaa-mista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä osaamisen soveltamisen taitoa edesauttaviksi me-netelmiksi. (Opetushallitus 2014, 30.)

Kristillinen kasvatus -lehdessä on julkaistu Jarmo Kokkosen (2010) toimesta erään 2. luokan opettajan haastattelu, jonka mukaan uskonnon teemoja on helppo lähestyä eettis-ten aiheiden, kuten anteeksiannon, ystävyuden tai kiusaamisen kautta. Uskonto eroaa usein muista oppiaineista siinä, että keskustelulle jää tunneilla enemmän tilaa ja aikaa. Lasten elä-mää koskettavat teemat synnyttävät usein hienoja keskusteluja. (Kokkonen 2010, 14.) Op-pimisesta tulee aktiivista, kun lapsille mahdollistetaan yhteinen pohdinta tietoa prosesso-i-taessa. (Ojanen 2012, 50.) Dialoginen ohjaussuhde nousi keskeiseen rooliin pääsiäisen ajan tapahtumien käsittelyssä, ja keskustelu oli olennainen osa opetusta kaikilla pitämillämme oppitunneilla. Osalla tunneista keskustelu oli syvempää, eettisiin kysymyksiin pohjautuvaa, ja osalla tunneista yleisempää käsiteltävään aiheeseen liittyvien merkitysten läpikäyntiä. Di-alogisuudella viitataan tässä yhteydessä Ojasen (2012, 62) määritelmään, jonka mukaan di-alogi ei tarkoita pelkkää keskustelua, vaan ennemminkin molemminpuolista kasvatussuh-detta, joka tukee inhimillistä kasvua ottaen huomioon toisen ihmisen näkökulman. Näin ollen dialoginen kasvatussuhde voidaan nähdä käsitteenä, joka tiivistää hyvin koko Jeesus-ken kärsimyshistoria -projektin ytimen – tietojen kartuttamisen lisäksi keskeistä oli oppi-laan kohtaaminen tärkeänä yksilönä.

LÄHTEET

Kokkonen, J. 2010. Uskonnonopetus on keskustelua ja rentoa tekemistä. *Kristillinen kasvatus* 2 (2010), 13-14. Kirkon kasvatuksen yhteisölehti. Viitattu 6.5.2016.

[http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/042E98500E54B13AC22577290025E253/\\$FILE/kk2-2010.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/042E98500E54B13AC22577290025E253/$FILE/kk2-2010.pdf)

Mustonen, M. & Talja, E. 1997. Kuolema on suru. 9-11-vuotiaiden käsityksiä kuolemasta ja kuolemaan liittyvistä asioista. *Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma*. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

Mäkisalo, M-K. 2016. Bibliodraama. Bibliodraama.fi. Viitattu 16.4.2016. <http://www.bibliodraama.fi/132454521>

Ojanen, S. 2012. Ohjauksesta oivallukseen. Helsinki: Palmenia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:61.

Viitattu 6.5.2016.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Riekkinen, W. 2014. Pääsiäinen: Kärsimyshistoria muuttuu sanomaksi ylösnousemuksesta. Kirkon tiedotuskeskus. Viitattu 16.4.2016.

<http://evl.fi/EVLUutiset.nsf/documents/D34724E970D70CBDC2257CB300419781?OpenDocument&lang=FI>

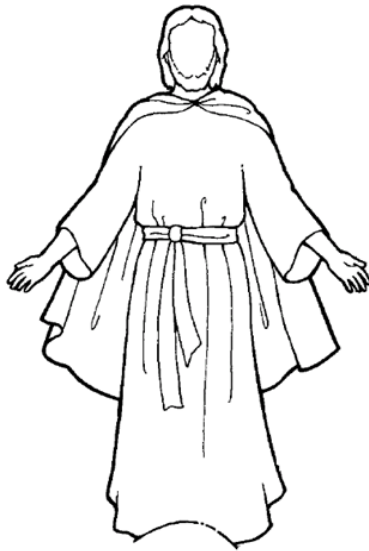
LIITTEET

Liite I, tapahtumakuvaus pitkäperjantain viimeisistä vaiheista

(Mona Hirsikangas, mukaillen Raamattu 1992. Suomen evankelilais-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos. Helsinki: Suomen Pipliaseura.)

Maaherran sotilaat veivät Jeesuksen sisälle palatsiin. He pukivat hänet punaiseen viittaan, väänivät orjantappuroista kruunun hänen päähänsä, pilkkasivat ja löivät häntä. Aikansa pilkattuun sotilaat riisuivat Jeesukselta viitan, pukivat hänet hänen omiin vaatteisiinsa ja lähtivät viemään häntä ristiinnaulittavaksi. Jeesuksen oli itse kannettava suuri puinen risti, johon hänet tuljaisi nauhitsemaan. Kun seurue tuli paikkaan, jota kutsutaan Golgataksi, Pääkallonpaikaksi, Jeesus ristiinnaulittiin yhdessä kahden rosvon kanssa. Toinen rosvosta ristiinnaulittiin Jeesuksen vasemmalle ja toinen oikealle puolelle. Sotilaat jakoivat keskenään Jeesuksen vaatteet ja kiinnittivät hänen päänsä yläpuolelle kirjoituksen, josta kävi ilmi tuomion syy: ”Tämä on Jeesus, juutalaisten kuningas.” Ohikulkijat ja ylipapit pilkkasivat Jeesusta. Päätään nyökyttäen he sanoivat: ”Sinähän pystyt tekemään ihmetekoja. Pelasta nyt itsesi, jos kerran olet Jumalan Poika. Tule alas ristiltä, sitten me uskomme sinuun!” Mutta keskipäivällä, kuudennen tunnin aikaan, tuli pimeys koko maan ylle, ja sitä kesti yhdeksänteen tuntiin saakka. Yhdeksännen tunnin aikaan Jeesus huusi kovalla äänellä ja antoi henkensä. Sillä hetkellä temppelin väliverho repesi kahtia, ylhäältä alas asti. Maa vavahteli ja kalliot halkeilivat. Kun miehet, jotka vartioivat Jeesusta, näkivät maan vavahtelun ja kaiken, mitä tapahtui, he pelästyivät suunniltaan ja sanoivat: ”Tämä oli todella Jumalan Poika!”

Liite 2, kasvoton Jeesus ristintien tapahtumia kuvaavaa kuvaamataidon työtä varten



Liite 3, visailukysymykset, joiden avulla kartoitettiin oppilaiden tietämystä viimeisellä opetuskerralla

Mikä seuraavista väittämistä Ei pidä paikkansa?

- Jeesus oli vain ihminen
- Jeesus teki ihmeitä
- Jeesus eli n. 2000 vuotta sitten
- Jeesus opetti lähimmäisenrakkautta

Miten rakkauden kaksoiskäskey mielestäsi ohjeistaa elämään?

- Toisia ihmisiä pitäisi kohdella hyvin
- Pitäisi pyrkiä toimimaan Jumalan tahtomalla tavalla
- Toisia ihmisiä ja itseään pitää kunnioittaa
- Jumalaa ja jokaista ihmistä tulee pyrkiä palvelemaan

Millä eläimellä Jeesus ratsasti Jerusalemiin?

- Hevosella
- Aasilla
- Lehmällä
- Ponilla

Minä päivänä Jeesus ratsasti Jerusalemiin?

- Pulmasunnuntaina
- Kiirastorstaina
- Palmusunnuntaina
- Kellokeskiviikkona

Mikä oli Juudaksen koko nimi?

- Juudas Islamilainen
- Juudas Iskariot
- Juudas Kavaltaja

Mitä Juudas sai ylipapeilta palkinnoksi Jeesuksen kavaltamisesta?

- Rahaa
- Aasin
- Ruokaa
- Uusia vaatteita

Millainen olo Jeesuksella oli viimeisellä aterialla?

- Iloinen, sillä ruoka oli hyvää
- Surullinen, sillä hän tiesi, etteivät he enää söisi yhdessä
- Raivoissaan, sillä Juudas oli kavaltanut hänet
- Kateellinen, koska muut saivat viiniä ja leipää

Millä nimellä kiirastorstaina syötyä ateriaa kutsutaan?

- Päivällinen
- Ehtoollinen
- Jälkiruoka
- Messu

Miksi Pietari kielsi tuntevansa Jeesuksen?

- hän ei tuntenut Jeesusta
- hän pelkäsi joutuvansa vangituksi
- hän ei ymmärtänyt puhetta
- hän ei tykännyt Jeesuksesta

Mitä sotilaat tekivät Jeesukselle, kun he olivat vanginneet hänet?

- Kohtelivat häntä kuin kuningasta
- Väänsivät orjantappuroista kruunun hänen päähänsä
- Tarjosivat hänelle aterian

Mitä Juudas teki kun kuuli Jeesuksen tuomiosta?

- hän osti uuden hevosen
- hän kävi hakemassa palkkionsa
- hän ei välittänyt koko asiasta
- hän katui tekoaan

Mitä sotilaat totesivat, kun Jeesus oli kuollut?

- Tämä mies oli totisesti Jumalan poika
- Kirous lankeaa päällemme
- Taivas putoaa niskaamme

Miksi hauta oli tyhjä?

- Jeesus oli noussut kuolleista
- Ryövärit kävivät ryöstämässä Jeesuksen
- Roomalaiset olivat piilottaneet Jeesuksen

PAJATYÖSKENTELYÄ KALEVALAN PARISSA - ILMIÖLÄHTÖINEN PROJEKTI ALAKOULUN KAKKOSLUOKASSA

PIA HOLOPAINEN, ANNA HÄRMÄ, MAARET KOSKINEN,
EMMA KUKKO, SALLA LAHTINEN, KATI LEHMUS, MILLA LINNAVIRTA,
MAIJU LONKA, PETRA MAULA, SIIRI SIRVIÖ

I. JOHDANTO

Osana historian ja katsomusaineiden monialaisten opintojen soveltavan osan kurssia, toteutimme alkuopetuksen projektin. Projekti toteutettiin kahden-kolmen tunnin jaksoissa viiden viikon ajan Jyväskylän normaalikoulun 2A-luokan kanssa. Projektin aiheeksi valitsimme Kalevalan, lähestyvän Kalevalan päivän vuoksi. Ajattelimme myös, että lapsille uuden aiheen opettaminen olisi heille mielenkiintoista. Kalevalaan tutustuttiin Mauri Kunnaksen Koirien Kalevala -kirjan avulla lukien ja kuvia katsellen. Päädyimme valitsemaan tämän teoksen, sillä uskomme sen herättävän lapsissa enemmän kiinnostusta värikkäine kuvineen kuin Elias Lönnrotin alkuperäisteos.

Toteutimme projektin pajatyöskentelynä pienryhmissä. Jokainen ryhmä perehtyi Kalevalaan erilaisten toiminnallisten töiden parissa. Pienryhmien tuotokset esiteltiin muille ryhmille projektin lopussa. Projektiin kuului myös tutkimuksellisen näkökulman valitseminen. Päädyimme tutkimaan lasten kiinnostusta Kalevalan hahmoista ja sen muuttumisesta työskentelyn aikana.

2. PROJEKTIN TOTEUTUS

Projekti toteutettiin ilmiölähtöisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 99) mainitaan, että ilmiölähtöinen opiskelu perustuu lasten omiin havaintoihin ja kysymyksiin. Olennaista on, että oppilaat uskaltavat esittää omia mielipiteitään, kehittää yhdessä ideoita ja esittää työnsä tuloksia (OPS 2014, 99). Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa oppilas ei omaksu tietoja valmiina lukemalla niitä esimerkiksi kirjoista tai kuuntelemalla opettajan luennointia, vaan oppiminen tapahtuu ongelmanratkaisuna, omien ennakkokäsitysten ja pohdinnan kautta. Tutkivan oppimisen tavoitteena onkin nimenomaan asioiden ja ilmiöiden ymmärtäminen niiden ulkoa oppimisen sijaan. (Honkala, Sundström & Tuominen, 2010.) Projektin päätavoitteena oli tutustua kansalliseepokseemme Kalevalaan ilmiölähtöisesti. Lisäksi tarkoituksena oli huomioida etiikan näkökulmaa kalevalaisten tarinoiden avulla ja edistää lastenkulttuurin ymmärtämistä. Tavoitteena oli ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, opetussuunnitelmassakin mainitut omien

mielipiteiden esittäminen ja perusteleminen sekä muiden mielipiteiden kuunteleminen.

Projekti koostui viidestä eri päivästä, joista kolme viimeistä olivat varattu pajatyöskentelylle. Ensimmäisenä päivänä keskityimme aiheeseen sekä toisiimme tutustumiseen. Toisena päivänä toteutettiin Kalevala-aiheiset korut ja tutustuttiin Kalevala-korujen historiaan. (Liite 1.)

Projekti aloitettiin tutustumisleikillä, jossa tarkoituksena oli oppia opettajien ja lasten nimet sekä orientoitua tulevaan projektiin. Jo ensimmäisenä päivänä jaoin oppilaat kolmeen pienryhmään: Väinämöisiin, Lemminkäisiin ja Sampoihin. Ryhmiin jako tapahtui korttien ja sanojen alkuäänteen sekä -tavun avulla. Myös opettajat jakautuivat kolmeen eri ryhmään, ja näin ryhmät saivat omat vastuupettajansa. Tämän jälkeen lähdettiin tutustumaan Koirien Kalevala -teokseen pienryhmissä. Vastuupettajien johdolla luettiin ja tarkasteltiin kuvia lasten mielenkiinnon kohteita painottaen. Tutustumisen jälkeen jokainen lapsi valitsi häntä eniten kiinnostavan hahmon ja teki siitä omannäköisensä piirustuksen. Oppilaat kirjoittivat myös perustelut valinnoilleen. Lopuksi työt koottiin esille luokan seinälle.

Seuraavalla kerralla projektimme jatkui Kalevala-korujen valmistamisella. Oppituntien tavoitteena oli tutustua Kalevala-koruihin ja niiden historiaan Korun näkijät - korun tekijät -teoksen avulla. Kalevala-korut ovat vahvaa kulttuuriperintöä ja ne kertovat tarinaa tuhannen vuoden takaa. Niillä on viestitetty valtaa, voimaa ja asemaa heimossa ja heimon ulkopuolella. Koruihin liittyy aina tarina, muisto tai mielikuva ja se tekee juuri siitä korusta kantajalleen henkilökohtaisen ja ainutlaatuisen. (Ranin 2007.) Kalevala-projektissamme oppilaat pääsivät tutustumaan Kalevalan arvomaailmaan sekä Kalevala-koruihin niiden tarinoiden, kuvioden ja symboliikan kautta. Korut ovat lasten kokemusmaailmaa lähellä, ja niiden kautta lasten on helppo kiinnostua Kalevalan tarinoista ja arvoista.

Oppilaiden tehtävänä oli itse suunnitella ja valmistaa metallilohkolevystä koru. (Liite 2.) Suunnittelun tueksi oppilaille näytettiin muutamia Kalevala-koruja sekä erästä vanhaa kansallispuvun solkikorua. Metallilohkolevyn pakottaminen oli uusi tekniikka oppilaille. Lopuksi oppilaat keksivät koruilleen nimen ja kirjoittivat, mikä merkitys korulla on.

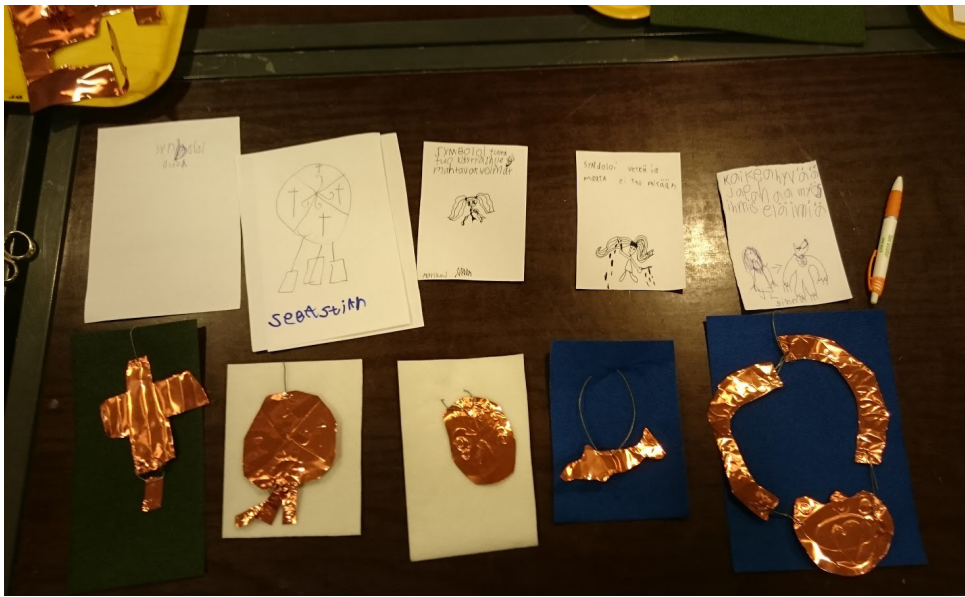
2.1 Lemminkäinen

Lemminkäisten ryhmän toiminta painottui musiikkiin. Harjoittelimme yhdessä kanteleen soittoa. Harjoittelujen jälkeen äänitimme soittoa iPadilla. Ideana oli äänittää kanteleen soittoa, jota Sampo-ryhmä käyttäisi tekemänsä animaation taustamusiikkina.

Lisäksi jokainen oppilas teki työpajassamme oman Kalevalamittaisen runon. Sen jälkeen harjoittelimme esiintymistä ja runojen lausumista omalle pienryhmälle.

Teimme myös Kalevala-aiheisen tietokilpailun. Pareittain oppilaat keksivät kysymyksiä Kalevalasta ja kirjoittivat ne ylös paperille. Viimeisellä kerralla tietovisa pidettiin muille luokkatovereille.





2.2 Sampo

Sampo-ryhmän pajatyöskentelyn tuotoksena oli animaatio. Ryhmäläiset saivat valita kahdesta ennalta valitusta kohtauksesta toisen, josta lähdimme ryhmänä työstämään animaatiota iPadin avulla. Animaation tekemisen lisäksi tavoitteena oli harjoitella vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja. Sampo-ryhmän yleisenä tavoitteena oli tarjota lapsille kaksi elämyksellistä ja kokemuksellista työpajapäivää, joissa he saavat yksilöllistä huomiota ja työpajoissa edetään lapsilähtöisesti. Lapsilähtöisyys tässä projektissa tarkoittaa, että lapsia kiinnostaviin asioihin tartutaan ja heidän ajatuksia kuunnellaan.

Animaation valmistelu alkoi suunnitteluvaiheella, jossa kävimme oppilaiden valitseman kohtauksen osa osalta läpi. Tämän jälkeen oppilaat saivat itse suunnitella ja toteuttaa animaatioon tarvittavat lavasteet ja hahmot, tarvittaessa opettajan avustamana. Pyrimme siihen, että jokainen oppilas sai olla jollain tavalla mukana animaation tuottamisen jokaisessa vaiheessa. Näin oppilaat saivat monipuolisen ja kokonaisvaltaisen kuvan animaation valmistusprosessista. (Liite 3.)

<https://youtu.be/2xD1LnIDncc>

2.3 Väinämöinen

Tässä ryhmässä keskityimme käsitöihin ja valmistimme käsinuket sekä Kalevala-aiheisen nukketheateriesityksen. Tavoitteena oli tällä tavalla tutustua Kalevalan kohtauksiin parem-

min, harjaannuttaa oppilaiden ryhmätyötaitoja, kehittää heidän ilmaisutaitoaan sekä harjoitella pitkäjänteistä, suunnitelmallista ja tuloksellista työskentelyä.

Ensimmäisen pajapäivän aloitimme tekemällä loppuun edellisellä kerralla vielä kesken jääneet korut. Sen jälkeen lähdimme suunnittelemaan Kalevala-aiheisia runoja. Jokainen lapsi valitsi itseään kiinnostavan kohtauksen ja kokosi siihen liittyviä sanoja sekä riimipareja paperille. Näiden pohjalta avustettuna lähdettiin kirjoittamaan runoja. Runojen tekeminen näin nuorten oppilaiden kanssa oli kuitenkin haastavaa, ja olisi vaatinut enemmän aikaa alustukselle. (Liite 4.)

Seuraavalla kerralla aloitimme käsinukkejen valmistuksen. Käsinuket valmistettiin askarteluhuovasta opettajan tekemien kaavojen avulla. Kappaleet ommeltiin yhteen pykäpistoilla, joka oli lapsille uusi ompelumenetelmä. Lopuksi käsinuket viimeisteltiin Kalevala-hahmojen mukaisiksi lisäämällä kasvot ja vaatteet. (Liite 5.)

Viimeisellä kerralla lapset askartelivat kartongista myös taustan nukketeatteriesitykselle ja harjoittelivat esityksen valmiiksi. Tällä kerralla purimme projektin aikana tehdyt tuotokset, ja jokainen ryhmä pääsi esittelemään muille, mitä olivat tehneet. Meidän ryhmämme oppilaat esittivät kaksi erilaista käsinukketeatteriesitystä, jotka menivät pienestä jännityksestä huolimatta hyvin.

Huomasimme käsinukkejen teon olevan erittäin mieluista toimintaa lapsille ja pajalle suunnitellut tavoitteet täyttyivät hyvin. Tällä kertaa kiinnitimme käsinukkejen vaatteet liimalla ajanpuutteen vuoksi, mutta ompelu olisi ollut parempi tekniikka tähän. Käsinukketeatteriesityksen suunnittelu ja toteutus sopivat kokemuksemme mukaan toisen luokan oppilaille hyvin tällaisen aiheen käsittelyyn.

2.4 Kalevalaruno

Pajatyöskentelyjen lisäksi oppilaat pääsivät tutustumana runoihin Kalevala-tyyliin ja myös luomaan oman runonsa. Teimme oppilaiden kanssa kortit, joihin oppilaat saivat piirtää suosikki hahmonsa Kalevalan henkilöistä. Lisäksi oppilaat saivat kirjoittaa runon valitsemalleen hahmolle.

Työskentelimme pienissä 1-2 oppilaan ryhmässä, jotta opettajalle jäi aikaa auttaa oppilaita yksilöllisesti ja antaa rakentavaa palautetta ja kannustusta. Malliksi luettiin yksi runo. Sitten tutkimme oppilaiden kanssa runoa ja huomasimme, että kalevalamitassa tyypillistä on toisto ja alkusoinnut. Runon tutkimisen jälkeen oppilaat saivat hahmotella paperille ajatuksiaan runosta. He kirjoittivat apusanoja, joita heille tuli hahmostaan mieleen. Opettaja auttoi apuky-

symyksillä, kuten mistä hahmo pitää, missä hahmo nyt on, millaiselta hahmosi näyttää. Tavoitteena oli keksiä hahmosta runo, jossa näkyisi jollain tavalla Kalevalan runolle tyypilliset asiat. Ohjatessa kiinnitettiin huomiota myös oikeinkirjoitukseen ja käsialan siisteyteen.

Pienryhmätyöskentelyn avulla oppilaan tarpeisiin pystyttiin vastaamaan yksilöllisesti. Toiset oppilaat tarvitsivat apua ainoastaan aloittamiseen ja työskentelivät muutoin melko omatoimisesti. Toisia oppilaita taas autettiin enemmän, he tarvitsivat apua sekä runon keksimiseen että kirjoittamiseen. Oppilaat yllättivät taitavuudellaan, luokasta löytyi monia taitavia ja kekseliäitä kirjoittajia.

3. PROJEKTIN ARVIOINTI

3.1 Viimeinen päivä

Projektin viimeisen päivän tarkoituksena oli valmistella pienryhmien tuotokset esittelykuntoon, ja esitellä ne muulle luokalle. Tavoitteena oli kerrata Kalevalasta opittua, ja oppia mahdollisesti vielä lisää muiden pienryhmien tuotoksien kautta. Ensimmäisen tunnin aloitimme kaikki yhdessä omassa luokassa, ja kerroimme tulevan aamupäivän kulun. Sen jälkeen jakauduimme lopputunniksi pienryhmiin viimeistelemään tuotoksiamme ja kertamaan Kalevalan tarinaa. Toisen tunnin alussa oppilaat tekivät itsearviointin ja pienimuotoisen testin koskien projektityöskentelyä ja Kalevalaa. Arviointiosassa oli monivalintakohtia sekä avoimia kysymyksiä. Kysyimme lomakkeessa myös oppilaiden lempihahmoa Kalevalasta, joten näimme onko se muuttunut projektin alusta, jolloin kysyimme sitä ensimmäisen kerran. Lomakkeen täytettyään oppilaat menivät syömään, jolloin me opettajat luimme oppilaiden vastauksia ja valmistauduimme käymään arviointia läpi pienryhmissä yhdessä oppilaiden kanssa. Ruokailun jälkeen pienryhmät erkanivat taas hetkeksi, ja jokainen opettaja kävi arviointia ja testiä läpi oman ryhmänsä kanssa.

Viimeisen tunnin aloitimme Väinämöisten ryhmän käsinukketeatterilla, jossa he esitivät kaksi kohtausta Kalevalasta, itse tekemillään käsinukeilla. Seuraavaksi oli Sampo-ryhmän animaation vuoro. Lopuksi Lemminkäisten ryhmä piti muulle luokalle valmisteleman- sa Kalevala-visailun. Oppilaat odottivat innolla oman ryhmänsä tuotoksen esittelyä ja sitä, että pääsevät näkemään muidenkin esitykset.

3.2 Arviointi

Luokanopettajan pyynnöstä toteutimme myös oppilaiden arvioinnin projektin yhteydessä, sillä projektille oli varattu niin paljon aikaa. Arvioinnin suunnittelussa huomioimme projektille asetetut tavoitteet sekä opettajan toiveet. Viimeisellä kerralla toteutettu arviointi koostui kahdesta osasta: oman toiminnan itsearviointista ja tietopohjaisesta monivalintatestistä.

Itsearviointiosalla arvioitiin työskentelytavoitteiden toteutumista ja monivalintatestillä projektin aikana opittuja tietoja. Arvioinnin avulla halusimme koota itsellemme tutkimustietoa ja saada palautetta projektin onnistumisesta. Opettajan haluamassa monivalintatestissä kysyttiin viisi sisältökysymystä Kalevalasta. Yleisesti oppilaat osasivat vastata hyvin kysymyksiin, joka kertoi siitä että Kalevalaan oli perehdytty huolellisesti ja valitsemamme työskentelytavat olivat toimivia. (Liite 4. Arviointilomake)

4. TUTKIMUSOSA

4.1 Tutkimuskysymys

Tutkimme, mikä lapsia kiinnosti Kalevalassa ennen projektia, ja kuinka heidän kiinnostuksensa muuttui projektin edetessä. Pyysimme oppilaita perustelevaan valintansa.

4.2 Tutkimusaineiston keruu

Toteutimme Kalevala-projektin Norssin koululla 2 A luokassa vuoden 2016 tammi-helmikuun aikana. Ensimmäisen kolmen tunnin opetuskerralla tutustuimme Kalevalaan Mauri Kunnaksen kirjoittaman Koirien Kalevalan kautta. Kävimme läpi millaisia hahmoja Kalevalassa esiintyy ja lapset saivat piirtää vahaliiduilla itseä kiinnostavan hahmon. Tehtävänä oli myös kirjoittaa perustelu, miksi oppilaan valitsema hahmo kiinnostaa. Tämän tehtävän avulla tutkimme, mitkä Kalevalan hahmot ovat oppilaista kiinnostavia ja miksi. Aikaa tämän tehtävän tekemiseen oli 45 minuuttia.

Projekti jatkui yhteensä viiden viikon ajan. Jaoimme luokan kolmeen eri ryhmään, koska meitä opettajia oli projektissa yhdeksän. Jokaisella ryhmällä oli oma teemasensa, mitä toteuttivat pienryhmissä. Kuitenkin kaikki ryhmät kävivät läpi Kalevalan tapahtumia Koirien Kalevalan avulla ja tavoitteena oli antaa oppilaille ehyt käsitys Kalevalan tapahtumista.

Viimeisellä kerralla kysyimme uudestaan oppilaiden suosikki hahmoa Kalevalasta arviointilomakkeen avulla. Arviointiosassa oli monivalintakohtia sekä avoimia kysymyksiä koskien oppilaiden kalevalatietämystä. Kysyimme lomakkeessa myös oppilaiden lempihahmoa Kalevalasta, joten näimme onko se muuttunut projektin alusta, jolloin kysyimme sitä ensimmäisen kerran.

4.3 Tutkimuksen analyysi

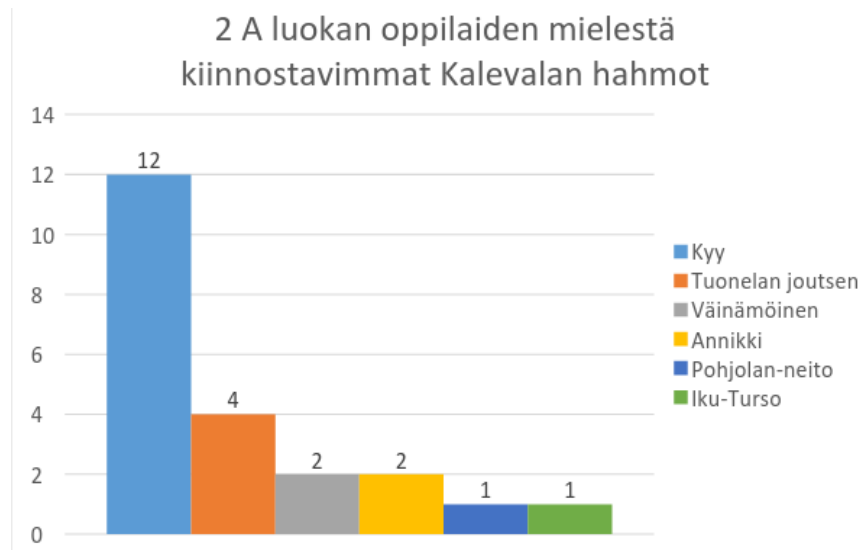
Tässä tutkimuksessa lähestyttiin aineistoa aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä eli pyrittiin saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 103–104.) Laadullisessa aineiston analyysissä luokitellaan ja pelkistetään tutkimusaineistoa. Lopuksi yhdistellään havaintoja ja tehdään niistä johtopäätöksiä. (Alasuutari 2011, 39–41; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232.)

Tässä tutkimuksessa aloitettiin aineistolähtöinen sisällönanalyysin katsomalla ensin lasten piirustuksia ja niissä esiintyviä Kalevalan hahmoja sekä laskemalla kuinka monesti mikäkin hahmo on piirretty. Sitten syvennyttiin lasten kirjoittamiin perusteluihin miksi heitä kiinnosti valitsemansa hahmo.

4.4 Tutkimuksen tulokset

Luokan kahdestakymmenestäkolmesta oppilaasta kahtatoista kiinnosti eniten kyy ja neljää oppilasta kiinnosti Tuonelan joutsen. Väinämöinen kiinnosti kahta oppilasta, samoin Annik-

ki. Iku-Turso sekä Pohjolan-neito kiinnostivat myös.



Kyy hahmossa oppilaita kiinnosti sen ulkonäkö ja kyyn ominaisuudet. Kolmea oppilasta kiinnosti kyy, koska se on nopea ja kahta oppilasta kiinnosti kyy, koska se on pieni. Oppilaat kuvailivat kyytä myös hienoksi, söpöksi ja hauskan näköiseksi. Yksi oppilas oli kiinnittänyt erityisesti huomionsa kyy hienoon kypärään. Kaksi oppilasta oli valinnut kyy siksi, että se oli yksinkertaisin hahmo piirtää.

”Se on söpö. Se on kiinnostava.”

”Siksi, koska kyy on hauskan näköinen.”

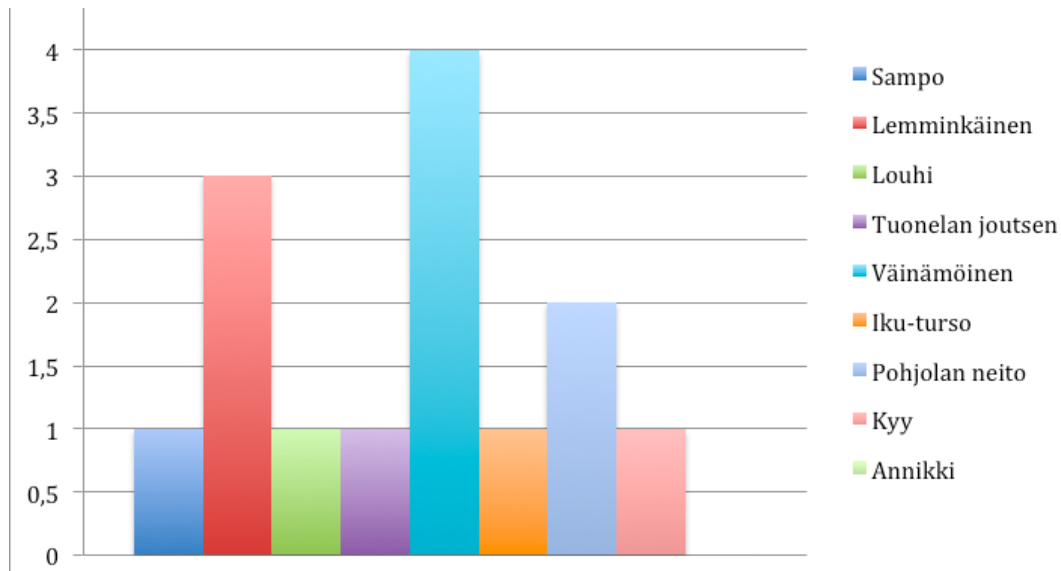
”Koska sillä on hieno kypärä.”

”Se oli helpoin tehdä ja se on nopea.”

Neljä oppilasta kiinnosti Tuonelan joutsen eniten Kalevalan hahmoista. He perustelivat valintaansa esimerkiksi sillä, että joutsenet ovat kauniita ja ne ovat Suomen kansallislintuja. Joutsen nähtiin myös hauskana, kivana ja kiinnostavana hahmona, joka oli helppo piirtää.

”Koska joutsenet ovat kauniita ja suomen kansallislintuja.”

Kahta oppilasta kiinnosti Väinämöinen eniten, koska se on Kalevalan päähenkilö, joka osaa taikoa. Annikki oli kahden oppilaan lempihahmo, koska se oli hauska, ihana ja kivan värinen. Pohjolan-neito oli yhden oppilaan mielestä nätti ja Iku-Turso oli yhden oppilaan mukaan iso ja vahva.



Projektin lopussa lapsilta kysyttiin uudelleen heidän lempi hahmoaan Kalevalassa. Eniten ääniä lapsilta sai hahmoista Väinämöinen (4 ääntä), seuraavaksi eniten ääniä sai Lemminkäinen (3 ääntä) ja Pohjolan neito sai kaksi ääntä. Hahmoista Louhi, Tuonelan joutsen, Iku-Turso ja Kyy saivat jokainen yhden äänen. Yhdessä vastauksista mainittiin myös Sampo vaikka se ei olekaan yksi Kalevalan hahmoista.

5. POHDINTA

Tutkimustuloksista voidaan huomata, että lasten mielenkiinnon kohde Kalevala hahmojen välillä, muuttui huomattavasti. Projektin alussa suurin osa oppilaista oli sitä mieltä, että Kalevala hahmoista kyy oli kiinnostavin. Tehtävänä oli valita kiinnostavin hahmo ja piirtää se, joten voi olla, että kiinnostavimman hahmon valintaan vaikutti lasten omat piirustustaidot. Oppilas, jolla on heikommat piirustustaidot saattoi valita hahmon, mikä on helppo piirtää. Voidaan myös pohtia valittiinko kyy mielenkiintoisimmaksi hahmoksi, koska ei vielä tunnettu Kalevalan tarinaa eikä hahmoja tarpeeksi hyvin. Kiinnostavan hahmon valintaan saattoi myös vaikuttaa kaverin hahmovalinta, sillä tehtävän aluksi oppilaat saivat tarkastella Mauri Kunnaksen teosta Kalevalasta vapaasti luokkakavereiden kanssa.

Projektin lopussa toteutettiin uusi kysely siitä, mikä Kalevala hahmoista oli oppilaiden mielestä mielenkiintoisin. Kysely toteutettiin kirjallisena ja sitä verrattaessa projektin alussa toteutetun tehtävän tuloksiin voidaan huomata, että tulokset ovat muuttuneet selvästi. Tulokset ovat jakautuneet huomattavasti enemmän, kuin projektin alussa toteutetussa tehtävässä. Tämä osoittaa, että Kalevalaan on tutustuttu huolella. Lisäksi oppilaiden tietämys Kalevala hahmoista on laajentunut, sillä oppilaat ovat tutkimustulosten mukaan tienneet kolme hahmoa (Lemminkäinen, Louhi ja "Sampo") enemmän, kuin projektin alussa.

Tutkimustulosten mukaan yksi oppilaista on vastannut lempi hahmokseen Sammon vaikka se ei ole Kalevalan hahmo, vaan esine. Voi olla, että oppilaan valintaan on vaikuttanut pienryhmille valitut nimet, sillä yhden ryhmän nimi oli Sampo. Lisäksi Sampo on Kalevalan alkupuolella suuressa osassa tarinaa, joten voi olla, että oppilas on tämän takia sekoittanut Sammon yhdeksi Kalevala hahmoista.

Hahmoista Väinämöinen ja Lemminkäinen ovat saaneet projektin lopussa toteutetun kyselyn mukaan selvästi eniten ääniä ja projektin alussa lempihahmo Kyy on saanut vain yhden äänen. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että oppilaat ovat selvästi kiinnostuneet enemmän Kalevalan päähenkilöistä, kun taas aikaisemmassa kyselyssä päähenkilöt eivät saaneet kovin montaa ääntä. Tosin tutkimustuloksia vääristää se, että viimeisellä kerralla, kun kirjallinen kysely järjestettiin, oppilaita oli paikalla ainoastaan 14, kun taas ensimmäisellä kerralla oppilaita oli paikalla 22.

Kokonaisuudessaan projekti onnistui hyvin. Luokanlehtorin mukaan Kalevala-aihetta käsiteltiin monipuolisesti ja mielenkiintoisella työotteella. Projektissa toimittiin useana päivänä pienissä ryhmissä, mikä rauhoitti oppilaita ja he saivat kaipaamaansa aikuisen apua ja tukea työskentelyssä. Lapset kokivat Kalevala- projektin päivät mukavina.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Honkala, S., Sundström, K. & Tuominen, R. 2010. Tutkiva oppiminen.

Ranin, K. 2007. Korun näkijät – korun tekijät. Kalevala koru 70 vuotta. Kalevala Koru Oy. Helsinki.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

http://www.edu.fi/perusopetus/uskonto_elamankatsomustieto/elamankatsomustietoa_perusopetuksen_alaluokille/tyotavoista/tutkiva_oppiminen

MAAILMANUSKONNOT – OPETUSKOKONAI- SUUS 5.–6. LUOKKIEN OPPILAILLE

KAISA LÄMSÄ, KATARIINA HILTUNEN, MIIAMARI HONKANEN,
TIINA KOSKI-HOMI, RIIKKA KURKI, ROOPE KÄÄRIÄINEN,
ANNALEENA MALMI, ERIKA MÄKELÄ, KAISA NIEPPOLA,
TAINA NUUTINEN, IRENE PELANDER, KAISU PEURA

I. JOHDANTO

(...) Opettajain sivistyksen kohottamispyrintöjä tulemme lämpimästi harrastamaan. Kysymykseen liittyy mielestämme luonnollisena se vaatimus, että (...)opettajallekin varataan tilaisuus alallaan kohota niille asteille, joille häntä saavutettu kokemus, osotettu kunto ja lisätty sivistysmäärä oikeuttavat.

-Opettajain lehden näyttenumero vuodelta 1905-

Opiskelijaryhmämme opetusaiheena kursseilla POM2SKA ja POM2SHY oli suuret maailmanuskonnot. Tätä aihetta lähdimme työstämään syksyllä 2015 13 opiskelijan voimin. Lähtökohtana projektissa oli nostaa keskiöön opettamisen sijaan oppilas ja oppiminen. (vrt. Tirri 2005, 102.) Halusimme päästä testaamaan kykyjämme ja suunnittelemaan toiminnallisen, eheän kokonaisuuden erään 5. ja 6. luokan oppilaille.

Miten polkumme sitten eteni? Tyvestä latvaan ja ojasta allikkoon vai sittenkin suoraviivaisesti kohti maalia? Kuvaamme seuraavassa sitä opiskelijaryhmämme oppimispolkua, jonka yhdessä taitoimme. Työssä kuvailemme lisäksi projektimme teoriataustaa, jolla pyrimme osaltamme kiteyttämään itsellemme, mikä uskonnonopetuksen pedagogiikassa on oleellista. Osittain teoria tuo myös pohjaa pienimuotoiselle tutkimuksellemme. Tutkimuksemme oli katsaus oppilaiden tietoihin ja asenteisiin eri maailmanuskonnoista ja uskontoihin kuuluvista ihmisistä.

2. RYHMÄPROSESSIN KUVAUS

2.1 Järjestäytyminen, tutustuminen, raamit

“Kunhan oppisin paljon uutta suurista maailmanuskonnoista niin omalta osaltani kurssi tavoite täytyis! Ei kun hetkonen, mitä ne suuret maailman uskonnot edes on?? Uskallankohan kysyä, jos muut ajattelee että oon ihan tyhmä ja tietämätön...”

Alussa oli vain sata tuntia tekemätöntä työtä, aihe ja me. Emme olleet toisillemme tuttuja, vaikka jokainen ehkä jonkun toisen tunsikin. Ahdas seminaarihuone RuusuPuistossa täytyi hämmennyksestä ja avoimista kysymyksistä. Saimme ohjaavalta opettajaltamme ohjeen päättää, kuka toimii puheenjohtajana ja yhteyshenkilönä Kristilliselle koululle. Tämän lisäksi hän kehotti miettimään, kuinka kukin yksilönä voi edistää ryhmän työtä. Loppu oli meidän käsissämme.

Aluksi sovimme muutaman seuraavan tapaamisajan sekä alustavan, karkean ajan opetuksen toteutuspäiviksi. Aikataulut olivat kullakin omanlaisensa, joten yhteisen työskenteilyn aikataulutus oli jossain määrin haastavaa. Kun on tahtoa, löytyy tie - niin tässäkin asiassa. Alusta asti tuntui, että kaikki olivat sitoutuneita yhteiseen päämäärään. Ensimmäisen tapaamisen yhteydessä loimme Google Driveen jaetun asiakirjan, johon kirjasimme toimintaamme koskevat päätökset. Näin nekin, jotka eivät päässeet paikalle, saivat tiedon projektin etenemisestä. Yleensä poissaolijoita muistettiin tehtävillä, jotka pitivät kiinni yhteisessä päämäärässä. Driven lisäksi jaoin toistemme yhteystiedot ja loimme Whatsapp-ryhmän yhteydenpitoa varten.

Keskeisin työmme raamittaja tulisi olemaan koulu ja sen oppilaat. Niinpä suunnitelmat saivat lopullisen muotonsa oppilasryhmien ja opetukseen varattavien tuntimäärien kautta. Yhteydenotto koululle oli siten tärkeä vaihe. Aluksi saimme melko paljon vapauksia toteutuksen ja sisältöjen suhteen. Koko ryhmän tapaamisia oli projektin aikana seitsemän. Pöytäkirja tehtiin Driveen. Seuraavaksi kerraksi jaetut tehtävät oli korostettu, jotta uusi tieto ei hukkuisi vanhaan. Yhteisten tapaamisten lisäksi pienemmät suunnittelutiimit tapasivat toisiaan aktiivisesti.

2.2 Sitoutuminen, tiedonhankinta, ideointi

“Siis, mitkä uskonnot me niinkun valitaan? Pitäisikö uskonnottomat ottaa mukaan - niitähän on maailman väestöstä enemmän kuin buddhalaisia ja kiinalaisia uskontoja?”

Aluksi piti päättää, mitä uskontoja käsittelemme, jos puhumme “maailmanuskonnoista”. Miten rajaus tehtäisiin - ajankohtaisuuden ja suomalaisuuden näkökulmasta vai maailmanuskontojen väestöjakauman perusteella? Siihenkin piti ottaa kantaa, otammeko kristinuskon mukaan. Aluksi jouduimme perehtymään itselle vieraaseen aihepiiriin ja yläkäsitteeseen “maailmanuskonnot”, voidaksemme tehdä aihepiiriä koskevia rajauksia. Vaikka kysymyksiä oli paljon

sekä sisältöihin että niiden opettamiseen liittyen, meillä oli niiden vastapainoksi roppakaupalla minäpystyvyyttä, itseluottamusta ja ideoita. Toisen tapaamiskerran yhteydessä jakauduimme “uskontokunnittain” neljään tiimiin, jotka kokoontuivat erikseen hiomaan suunnitelmiaan.

2.3 Uudelleenorganisoituminen - suunnitelmat uusiksi

“Niin ne oppilaat? Pitäisikö niiltäkin kysellä jotain? Raporttia varten tarvitaan jotain... Luokanopettajallakin oli toiveita, jotka pitää ottaa huomioon.”

Näinhän tuo meni, että suunnitelmat olivat jo melko pitkällä ennen kuin oppilaat pääsivät ääneen. Olimme kuitenkin heti aluksi kyselleet oppilaiden sekä ryhmän tarpeista ja erityistarpeista yleisesti. Toisaalta, vieraalla koululla suoran kontaktin luominen oppilaisiin ei käy käden käänteessä. Tutkimusluvatkin pitää olla kunnossa, jos haluaa tarkemmin asioita kartoittaa. Perehdyimme oppilaiden maailmanuskontoja koskeviin ennakkokäsityksiin, jonka jälkeen sisältöihin tehtiin hienoisia korjauksia. Ymmärsimme senkin, että kahden kokonaisen koulupäivän lohkaiseminen ainoastaan uskonnonopetuksen tuntiresurssista veisi laskennallisesti koko loppukevään uskontotunnit. Sisällön tulisi siis palvella muitakin tavoitteita kuin pelkästään uskonnonopetuksen.

Olimme aluksi suunnitelleet toiminnan neljässä uskonryhmässä: islam, hindulaisuus, buddhalaisuus ja kiinalaiset uskonnot. Kukin ryhmä oli toteuttanut ehdotuksensa opetuskokonaisuudeksi. Osallistuvien ryhmien tarkentumisen sekä koululta tulleen toiveen myötä ryhmät jakautuivat edelleen kahteen: “Islamin ja kristinuskon yhteiset juuret” sekä “Idän uskonnot”. Näissä ryhmissä laadittiin lopulliset suunnitelmat kummallekin teemapäivälle sekä yksittäisiin pajiin. Uuden jakautumisen avulla saatiin mukaan enemmän myös historian näkökulmaa. Lisäksi tällaisella kokonaisuudella vastattiin paremmin koulun 5. ja 6. luokan opetussuunnitelman perusteisiin.

2.4 Tuumasta toimeen

Pääsimme aloittamaan suunnittelun toden teolla, kun meillä oli tiedossa tarkat päivät, jolloin opetus toteutetaan, kohderyhmät sekä tarkennetut sisältötoiveet. Kristillisen koulun yhteysopettaja esitti toivomuksen, että *teemapäivät olisivat mahdollisimmat toiminnallisia ja*

tavallisesta koulupäivästä eroavia - musiikki, kuvataide, liikunta sekä vaikkapa ulkotilojen käyttö olisi suositeltavaa. Lisäksi toiveena oli, että *toimisimme oppilaslähtöisesti ja ottaisimme heidät mahdollisimman hyvin huomioon.*

Oppilasryhmiksi tarkentui 5. luokka, yhteensä 22 oppilasta sekä 6. luokka, jossa yhteensä 12 oppilasta. Opetus toteutettaisiin kahtena päivänä siten, että kyseiset luokat muodostavat ryhmiä, joissa on oppilaita sekä 5. että 6. luokasta. Luokkien omat opettajat muodostavat ryhmät. Ensimmäisenä päivänä työpajoja tulisi olemaan 4 ja toisena päivänä 3. Työpajojen sisällöt löytyvät liitteestä I. Kullakin työpajalla on oma vastuuopettajansa, joka huolehtii pajan toteutumisesta opetuspäivänä. Tämän lisäksi kullakin oppilasryhmällä on oma ryhmänohjaaja, joka on heidän kanssaan molempina opetuspäivinä aloituksissa ja lopetuksissa sekä kiertää pajat heidän mukanaan. Tällä tavalla tahdoimme taata kullekin oppilaalle yhden turvallisen aikuisen, johon he ehtivät tutustua sen sijaan, että olisimme kaikki yrittäneet tutustua kaikkiin oppilaisiin.

Lopullisessa toteutuksessa keskiössä olivat koulun toiveen mukaisesti islamin ja kristinuskon yhteiset juuret. Ennen kokonaisuuden toteuttamista oppilailta ja heidän vanhemmiltaan pyydettiin lapsia koskeva tutkimus- ja kuvauslupa. Tutkimuksemme ennakkokyselyn teettäjänä toimi yksi työpajojen ohjaajista, joka näin ollen tulisi hieman tutuksi jo ennen opetuksia. Sovimme myös jälkikyselyn, jotta voisimme arvioida miten oppilaiden ajatus kehittyy, jos kehittyy näin lyhyessä ajassa. Tässä vaiheessa kokosimme yhteen myös kaikista työpajoista kysymyksiä, joista muodostimme loppukyselyn oppilaiden tiedollisen oppimisen arvioimiseen. Loppukyselyssä oppilaat saavat hyödyntää kaikkien pajojen osuudesta koostettua ”ussapassia”, joka jaetaan jokaiselle oppilaalle.

Tässä vaiheessa projektiamme olimme myös jakaneet jonkin verran työtehtäviä. Sovimme kuka on vastuussa mistäkin pajasta, ketkä suunnittelevat ja suorittavat kyselyt, ketkä tekevät raportin pohjan yhteisten kokemusten pohjalta ja ketkä puolestaan suunnittelevat, miten esittelemme projektin kurssikaverillemme. Tästä eteenpäin yhteiset tapaamiset tulisivat olemaan vähissä, sillä ryhmät toimivat osittain toisistaan itsenäisinä. Yhteinen viestintä tapahtuisi sähköisesti.

2.5 Opetuksen aika; työpajojen toteutuksen perustelut ja arviointi

“ Nytkö se opetus vihdoin on? Jee nyt päästään toteuttaan tää mitä ollaan jo kauan mietytty eikä sit tarvi enää mieltä ja stressata näitä juttuja!”

Opetuspäivät olivat seuraava osio projektissamme. Opetuspäivinä saavuimme paikalle aina puoli tuntia ennen oppilaita valmistelemaan pajoja. Totesimme, että paikalla meidän ryhmästämme kannattaa olla vain päivän pajojen opettajien ja ryhmänohjaajien. Tämä sen vuoksi, että useassa pajassa turvallisen ilmapiirin luominen oli olennaista, joten emme halunneet “ylimääräisiä” silmäpareja luomaan painetta oppilaille.

Opetukset itsessään sujuivat osaltamme hyvin. Olimme sopineet, ketkä päivän aloittavat ja ketkä lopettavat sekä kiertojärjestyksen työpajoilta toisille. Muutamia kommunikatio katkoksia mahtui mukaan, mutta nekin selätettiin ajoissa. Kokonaisuudessaan opetuspäivät olivat kuitenkin eheitä kokonaisuuksia, joista oppilaatkin tuntuivat pitäneen. Kokonaisuuden lopuksi teemme raportin ja esittelemme työmme muille opiskelijoille.

Toteutuksen perustelut 22.3. Koululta tulleiden toiveiden mukaisesti pyrimme siihen, että oppilaat ovat toiminnan keskipisteessä ja pääsevät konkreettisesti tekemään ja kokemaan asioita eri pisteillä. Halusimme toiminnallisesti opettaa oppilaille tärkeimmät islamin asiat: Islamin uskon peruspilarit, islamin ja kristinuskon tärkeät henkilöt ja kirjat, sekä nykyistä, että islamin syntyajan arabikulttuuria. Työtavoissa oppilaat pääsivät tutustumaan islamin ja kristinuskon piirteisiin symbolien avulla, eläytymään muslimin rooliin kuulemalla muslimien elämänohjeita, kokemaan erilaisten aistikanavien kautta nykyisen arabikulttuurin piirteitä ja levittämään islaminuskoa koulun pihalla eri oppiaineita yhdistelevien ongelmanratkaisu-tehtävien avulla. Mielestämme onnistuimme pyrkimyksissämme hienosti ja oppilaat saivat mielenkiintoisia kokemuksia ja elämyksiä.

Arviointi 22.3. Oppilaita arvioitiin mm. heidän käyttämänsä “uskontopassin” tehtävien perusteella. Passissa oli tehtäviä liittyen pisteisiin, joilla oppilaat olivat päivän aikana kiertäneet. Opettajat sekä katsoivat, kuinka oppilaat selviytyivät tehtävistä päivän aikana, että teettivät jälkimmäisen opetuskerran jälkeen kyselyn opitusta. Uskontopassien käytössä huomattiin jälkikäteen, että oppilaat helposti kadottivat passinsa tai tuhosivat sen. Etukäteen oli vaikea miettiä, kuinka oppilaat suhtautuisivat rasteihin ja oli vaikea suunnitella oppimisen arviointia kokemuksellisuudesta. Päivän tavoitteena oli siis tuottaa oppilaille oppimisen lisäksi kokemuksia, joita emme sen kummemmin ajatelleet arvottaa tai arvioida. Oppimista arvioimme myös päivän lopuksi niin, että oppilaat saivat kertoa oppimiskokemuksistaan ja merkityksellisimmistä hetkistään.

Toteutuksen perustelut 29.3. Myös toisena pajapäivänä pyrimme kunnioittamaan koulun toivetta, että pajat olisivat toiminnallisia ja “normaalista” opetuksesta poikkeavaa. Mukaan mahtui myös perinteikästä oppimista kuten aktiivista tarinoiden kuuntelu. Koimme, ettei jokaisen pajan tarvinnut olla jatkuvaa aktiivista toimimista, sillä oppilailla oli muutenkin paljon uutta ihmeteltävää kuten me opettajaopiskelijat sekä uudet uskonnot. Siksi päivämme

pajat olivat keskenään hyvin erilaisia, kun toisaalla leikittiin aktiivista läsnäoloa tarvitsevaa leikkiä (ameebaleikki) ja toisaalla sai rauhoittua buddhalaisten tavoin. Buddhalaisuus-pajassa oli tarkoitus rauhoittumisen vuoksi tehdä noin kolmen minuutin pituinen mindfulness-harjoitus, joka jäi pois teknisistä syistä.

Arvionti 29.3. Pajojen erilaiset työtavat toimivat ja aikaan saatiin myös hyvää keskustelua. Oppilaille oli jäänyt olennaisia asioita mieleen ja uuden tiedon lisäksi he olivat saaneet uusia kokemuksia. Uskomme, että päivä oli oppilaille mieluisa ja normaalista poikkeava.

Opetuskokonaisuus päätettiin “kokeeseen”, jossa oppilaat saivat hyödyntää heille tekemiämme info-passeja ja niissä olevia yhdessä pajoissa täytettyjä passitehtävien vastauksia. Oppilaat tekivät kokeen pareittain, ja moni pari vastasikin hyödyntämättä passia lähteenä. Tällainen koe vaikutti olevan mielekäs ja testaavan myös oppilaiden osaamista maailmanuskontojen ydinasioista. Opetuspäivät olivat lyhyitä, joten meillä ei ollut paljoa aikaa käytettävissä suurten maailmanuskontojen läpikäymiseen. Pyrimme kuitenkin tuomaan projektissamme esille kyseisten uskontojen ydinasioita, jotka olisi hyvä muistaa.

3. DIDAKTIIKKAA JA DIALOGIA – HYVÄÄ USKONNONOPETUSTA ETSIMÄSSÄ

Miten uskontoa opitaan? Millaista on hyvä uskonnonopetus Suomessa? Miten maailmanuskontoja tulisi lähestyä, kun kohderyhmänä ovat 5.-6.-luokkalaiset oppilaat? Seuravassa esitään didaktisesti perusteltuja toimintatapoja, jolle voisimme maailmanuskontoja käsittelevän opetuskokeilumme rakentaa.

3.1 Lapsi uskontoa oppimassa - lapsen uskonnollinen kehitys ja oppiminen

Kun tarkastellaan uskontoa opettamisen sijaan oppimisen näkökulmasta, Tirri (2003) korostaa erityisesti kognitiivisia tekijöitä, joiden ohella merkityksellisiä ovat emotionaaliset, sosiaaliset ja asenteelliset tekijät. Uskontokasvatuksen tietoperusta ja oppimiskäsitys nojaa siten hänen mukaansa paitsi kognitiivisen koulukunnan korostamalle uskonnolliselle kehi-

tykselle myös humanistiselle psykologialle. Kokonaisvaltaisessa uskontokasvatuksen oppimiskäsityksessä otetaan siten huomioon kognitiivisen psykologian lisäksi humanistinen ihmiskäsitys. Humanistinen psykologia korostaa ihmisen koko persoonallisuuden kehittämistä sekä itsensä toteuttamisen tärkeyttä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Näistä lähtökohdista johdettaessa uskonnonopetuksessa käytetyt menetöt pohjaavat vahvasti kertomuksiin, mutta myös draamaan ja taiteisiin. Kertomusten, satujen ja tarinoiden kautta avulla voidaan tukea oppilaan kykyä asettua toisen asemaan. (Tirri 2003 102-103.)

Lapsen uskonnollisesta ajattelusta ja kehityksestä on useita teorioita. Rantala (2015) sijoittaa mm. Fowlerin (1981) ajatuksiin pohjautuen alakouluikäiset lapset myyttis-kirjaimelliseen uskon vaiheeseen, jolloin lapsi elää vahvasti kertomusten ja myyttien maailmassa. Lapsi oppii merkityksiä kertomusten kautta, jotka jäävät hyvin mieleen ja joiden draamallisuus kiehtoo. Ajattelussaan alakouluikäinen lapsi on usein konkreettis-operationaalisessa vaiheessa. Tällöin kertomuksellisuus auttaa järjestämään ja tuomaan mielekkyyttä asioihin, joihin lapsella ei vielä ole käsitteitä. Lapsen mielessä asiat järjestyvät lopulliseen muotoonsa käsin kosketeltavien asioiden kautta. Tämä voi näkyä kirjaimellisena tai jopa ehdottomana suhtautumisena symbolisiin asioihin tai moraalij- ja uskonkysymyksiin. Myös jumalakäsitys on varsin konkreettinen ja Jumalaan heijastetaan ihanteellisia piirteitä. Eniten 7-12-vuotiaan lapsen jumalakuvassa ja uskonnollisessa ajattelussa näkyvät Rantalan mukaan kuitenkin ympäristön ja vaikutteet. Alakouluikäisen lopulla, formaalis-operationaalisen ajattelun vaiheessa, lapsi tarkastelee usein kriittisesti esimerkiksi aiempia tulkintojaan tutuista kertomuksista. Ristiriidat tulkinnoissa saattavat herättää hämmennystä ja lisätä tarvetta pohdiskella asioita. Rantalan mukaan lapsilla on paljon uskonnollista ja olemassaoloon liittyvää pohdintaa sekä Jumalaan liittyviä kysymyksiä, mikäli tämänkaltaiselle pohdinnalle on lapsen elämänympäristössä tilaa. Tuleeko lapsi kohdatuksi kokonaisvaltaisesti, jos luokanopettaja ylitulkitsee uskonvapauslakia rajaten hengellisiä tai muita elämänskysymyksiä koskevat pohdinnat lapsen yksityisasiaksi - esimerkiksi kotona pohdittaviksi - tai osoittaa sopivaksi pohdintapaikaksi ainoastaan uskontotunnit? (Rantala 2015 6-7.)

Rantala päätyy suomalaisten 2- ja 5-luokkalaisten lasten uskonnollisuutta elämänskysymyksissä selvittävän tutkimuksensa pohjalta esittämään, että luonteva ja salliva suhde uskontoihin tukee lapsen valmiuksia kohdata myös toisten uskontoja. Lapsi on avoin ja suhtautuu moninaisuuteen luontevasti; ymmärtää, että toisilla voi olla jokin toinen uskonto. Hyvää uskontodialogia ei hänen mukaansa voi syntyä, jos uskontoihin suhtaudutaan epäluuloisesti. Toisaalta hän toteaa lapsen kokevan uskontoa omista lähtökohdistaan käsin. Lapsi pitää hänen mukaansa usein omaa uskontoaan totena eikä ole valmis analyttisesti arvioimaan myöskään muiden uskontoja. (Rantala 2015 73-74.)

3.2 Suomalaisen uskonnonopetuksen didaktiikkaa ja opetuksellisia haasteita

Uskontokasvatuksen eräänä keskeisenä tavoitteena on opettaa uskontojen ja katsomusten monilukutaitoa - auttaa tulkitsemaan uskonnollisia kertomuksia, jotka usein esitetään symbolisella tasolla. Symboleja tulee osata tulkita, jotta oppii ymmärtämään eri uskontoja. (Opetussuunnitelman perusteet 2014.) *Symbolididaktiikka* on yksi tapa vastata uskonnonopetuksen haasteisiin. Symbolididaktiikka kohtaa oppilaan spiritualiteetin mielikuvien, metaforien, taiteen, kertomusten ja elämysten kautta. (Tirri 2003, 103-104.) Symbolididaktiikka on suomalaisen uskonnon didaktiikkaan vaikuttaneista menetelmällisistä suuntauksista yksi tuoreimpia. Symbolididaktiikka nojaa vahvasti uskonnollisten kertomusten symboliluonteelle sekä elämykselliselle kerronnalle. Symbolididaktiikassa *kertominen* erotetaan lukemisesta - elämyksellinen kertominen on siten eri asia kuin tekstin lukemista paperista.

Toinen keskeinen didaktinen nykysuuntaus suomalaisessa uskontodidaktiikassa on *spiritualiteettikasvatus*. Spiritualiteettikasvatus on osa kokonaisvaltaista kasvatusta painottavaa laajempaa liikettä. Spiritualiteettikasvatus näkee yksilön spirituaalisena olentona, joka ilmentää spirituaalisuuttaan joko uskonnollisesti tai muuten merkitykselliseksi koetulla henkisellä toiminnalla. Lähestymistavassa keskeistä on tukea lapsen ja nuoren luontaista spirituaalista kasvua sekä auttaa löytämään oma spirituaalinen herkkyys. Kokemuksellisuus ja kunkin persoonallisten sisäisten kokemusten tarkastelu ovat osa monipuolista spirituaalisuuden kehittymisen tukemista. Spiritualiteettikasvatukselle ominaisia menetelmiä ovat hiljentyminen ja kokemuksen tarkkailu - pysähtymiselle ja läsnäololle avautuminen. (Kallioniemi & Ubani 2010 249-250.)

Räsänen, Ubani, Ziebertz & Riegel (2009 438) kokoavat erityisesti Hullin (2001) ajatteluun nojaten kolme tapaa lähestyä uskontoa. *Oppia uskonto* (learning religion) on kenties perinteisin koulun uskonnonopetuksen pedagoginen orientaatio. Siinä uskonnonopetuksen tehtäväksi ymmärretään uskonnon oppien sisäistäminen. *Oppia uskonnosta* (learning about religion)-lähestymistapa taas on lähinnä antropologis-uskontotieteellinen näkökulma uskonnon oppimiseen. Päämääräksi voisi kuvata uskonnon perusolemuksen hahmottamista maailman uskontojen käsittelyn avulla. Kolmas uskonnonopetuksen orientaatio on *oppia uskonnon avulla* (learning from religion). Tämä lähestymistapa painottaa oppilaan persoonallisuuden kokonaisvaltaista kehitystä uskonnon sisältöjen avulla. Lähestymistavassa korostuvat yleensä humanistisen psykologian teoriat ja ihmisoikeudet. (Räsänen, Ubani, Ziebertz & Riegel 2009 438.)

Miltä suomalainen uskonnonopetus näyttyy moniarvoisen ja moniuskontoisen Euroopan perspektiivissä? Räsänen, Ubani, Ziebertz ja Riegel (2007) tutkivat eurooppalaista uskonnonopetusta kuudessatoista eri maassa. Vastajina oli eurooppalaisia uskonnonopettajia (n 3408). Suomalaisten uskonnonopettajien (n 168) orientaatio oli korostetusti tämän tutkimuksen mukaan *oppia uskonnosta* (learning about religion), sillä peräti 99,6% vastaajista painotti tätä näkökulmaa. Toisaalta lähes 70% vastaajista toi kuitenkin myös esiin pyrkimyksen *oppia uskonnon avulla*. Tämän orientaation mukaan suomalaiset uskonnonopettajat näkevät persoonallisuuden kokonaisvaltaisen kehittämisen uskonnonopetuksen keinoin tärkeäksi. Opetusmenetelminä suomalaiset uskonnonopettajat nojaavat eniten opetuskeskusteluun, kerronnallisuuteen sekä ryhmitöihin. Räsänen, Ubani, Ziebertzin ja Riegelin tutkimuksessa oppilaskeskeiset, oppilaan autonomiaa ja itseohjautuvuutta korostavat työtavat olivat positiivisessa yhteydessä suomalaisten uskonnonopettajien työkokemusvuosiin. Opettajat korostivat taiteellisten työtapojen ja musiikin merkitystä opetuksessa, vaikka hyödynsivät näitä omassa opetuksessaan harvemmin. Moniuskontoisuuden ja monikulttuurisuuden suomalaiset uskonnonopettajat suhtautuivat eurooppalaisiin verrokkeihinsa nähden hyvin myönteisesti, kun taas sekularismiin suhtauduttiin kielteisesti. Suomalaiset ja italialaiset vastustivat sekularismia eniten. (Räsänen, Ubani, Ziebertz & Riegel 2009 442- 444.)

Rantala (2015 3-4) pohtii uskonnonopetuksen todellisuutta ja haasteita 2010-luvun Suomessa. Ohentunut uskonnollisuus, monikulttuurisuus ja moniarvoisuus sekä uskonelämän näkeminen henkilökohtaisena asiana saattavat hänen mukaansa heikentää lapsen mahdollisuuksia pohtia elämänskysymyksiä koulussa. Tietopainotteinen opetus ei Rantalan mukaansa välttämättä tue lasta, joka kehitysvaiheensa mukaisesti kokee asiat kokonaisvaltaisesti. Ovatko lapsen kokemukset eroteltavissa eri tieteenalojen näkökulmiin? Voiko elämänskysymyksiä tai Jumalaa koskevia kysymyksiä esittävää lasta pyytää odottamaan ensi viikon uskonnon tuntia?

3.3 Uskontodialogi osana rauhankasvatusta

Uskonnon opetuksen tulisi antaa valmiuksia sekä sisäiseen että katsomusten väliseen uskonnollis-katsomukselliseen dialogiin. Opetuksen päämääränä on ihmisarvon sekä oman ja toisen pyhän kunnioittaminen. (Opetussuunnitelman perusteet 2014.) Rauhan, suvaitsevaisuuden, interkulttuurisuuden ja keskinäisen kunnioituksen teemat ovat tänä päivänä en-

tistäkin ajankohtaisempia Euroopassa (vrt. Kallioniemi 2010). Van Door-Harder (2008) painottaa koulun roolia suvaitsevaisuuden edistämässä ja syrjinnän ehkäisemisessä. Suomessa nämä luetaan uskonnonopetuksen tehtäviin (Opetussuunnitelman perusteet 2014).

Orchard (2015) pitää uskonnon harjoittamista koskevaa kulttuuritietoa tärkeänä, sillä hänen mukaansa on todennäköistä, että ihminen, joka tietää miten jotain tiettyä uskontoa harjoitetaan, suhtautuu tätä uskontoa harjoittaviin läheisiin myönteisemmin ja empaattisemmin. Uskontotieto on siten hänen mukaansa tarpeellista, vaikkakaan ei sellaisenaan riittävä keino edistää hyviä suhteita monimuotoisissa yhteisöissä. Van Door-Harder (2008) taas korostaa uskonnonvapauden ja ihmisoikeuksien merkitystä opetuksessa sekä painottaa eri kulttuurien ja uskontojen ymmärrystä. Myöskään hänen mukaansa pelkkä eri uskontoja koskeva tieto ei riitä, vaan näiden ohella opetuksen tulee pitää sisällään erityisesti ihmisoikeudet, uskontodialogi ja rauhankasvatus, jotta opetuksesta saadaan vaikuttavaa.

King (2007) esittää monikulttuurisuuteen pohjautuvaa uskonnonopetusta kaikille kouluasteille maailmanlaajuisesti, sillä näkee tämän merkittävänä väylänä kestävän tulevaisuuden rakentamisessa ja rauhan turvaamisessa. Maailmanuskonnoissa on hänen mukaansa paljon sisältöjä, joilla voi edistää rauhaa ja vähentää väkivaltaista suhtautumista. Vakaumuksen ulko- ja sisäpuolelta tulevat näkökulmat rikastuttavat ajattelua ja ovat hyödyksi, mikäli oppilaita ohjataan näkemään ihmiset oman vakaumuksen ulkopuolella keskustelukumppaneina.

Suomessa on maailmanlaajuisesti ajateltuna suhteellisen poikkeuksellinen positiivinen uskonnonvapautuskinta, joka tarkoittaa oppilaan oikeutta saada oman uskontokunnan mukaista opetusta tai tunnustuksetonta katsomusopetusta. Koulutuspoliittinen lähtökohhta on positiivisen salliva. Viime aikoina on kuitenkin esitetty huolta siitä, antaako uskonnonharjoittamisen ulos rajaava, uskontotietoon pohjaava opetus riittävästi aineksia uskonnollisen kehityksen ja lapsen spiritualiteetin tueksi (esim. Rantala 2015). Yhteisen katsomusaiheen äärellä käydyn keskustelun lomassa on esitetty huolta myös siitä, jäsentääkö lapsi uskonnollisuutta, mikäli lähtökohtana on uskontojen kirjo eikä mitään "omaa", mihin verrata.

Eri tutkijat (esim. Orchard 2015, Rantala 2015) ovat esittäneet näkemyksiä, että oman uskonnon opetuksella sekä toisen uskonnon harjoittamista koskevan tiedon kautta voidaan todennäköisesti tukea myönteistä suhteutumista muiden uskontojen harjoittajiin. Van Door-Harder (2008) korostaa kuitenkin tiedon lisäksi uskontodialogin välttämättömyyttä omaa ja muiden uskontoa koskien - korostetusti silloin, kun kyse on tunnustuksellisista kouluista. Opettajilla on hänen mukaansa aina erityinen valta ja vastuu kasvattaa oppilaita rauhaan.

3.4 Didaktisen kirjallisuuskatsauksen yhteenveto ja soveltaminen

Yhteenvetona ja johtopäätöksenä edellisistä voidaan todeta, että toiminnalliset, taiteeseen ja draamaan kietoutuvat menetelmät ovat usein didaktisesti perusteltuja ja arvostettuja, joskaan niitä ei käytetä siinä määrin kuin niiden arvostus antaisi olettaa. Kenties jokin koulunpidon arkeen liittyvä seikka estää käyttämästä em. menetelmiä, vaikka niitä pidetäänkin suositeltavina. Koska meillä opiskelijoina ei tällaisia koulun arkeen liittyviä rajoitteita ole samassa määrin kuin päätoimisilla opettajilla, draaman ja taiteellisten työtapojen suosimista voidaan pitää hyvänä menetelmällisenä ratkaisuna opetuskokeilumme puitteissa. Viitaten edellisiin lähteisiin, merkityksellistä ei kuitenkaan ole toiminta sinänsä vaan se, kuinka se liitetään oppijan kokemusmaailmaan ja tiedonrakenteisiin. Työskentely vieraan uskonnon tapojen ja symbolien äärellä edellyttäne näiden symbolien kulttuurisen koodin avaamista siinä määrin, että symbolien takana olevat arvot ja ihanteet avautuvat oppilaille. (vrt. Tirri 2003.)

Entä millainen opetuksellinen orientaatio löytyy opetuskokeilumme työtavoista? Millainen sen tulisi olla? (vrt. Räsänen, Ubani, Ziebertz & Riegel 2009.) Maailmanuskontojen oppiaines sisältää väistämättä tiedollista ainesta, joten *oppia uskonnosta* (learning about religion) lienee ymmärrettävä lähestymistapa. Toinen seikka on kuitenkin se, mihin tällä tiedolla pyritään. Uskonnoista oppimisen ei tulisi olla pelkkä tiedollisesti virittynyt tehtävä, sillä uskonnoista oppiminen voi johtaa myös syvempään muutokseen oppilaan ajattelussa (esim. Van Door-Harder 2008). Koska oman opetuskokeilumme keskiössä on uskontologia, suvaitsevaisuus ja toisten uskonnollis-kulttuuristen tapojen kunnioittaminen, tavoitteenamme onkin myös *oppia uskonnon avulla* (learning from religion). Toiseuden kokemuksen kautta minuus tulee näkyviin, mutta tieto yksinomaan, ilman rauhankasvatuksellista ulottuvuutta, ei vielä riitä matkalla suvaitsevaisuuteen (esim. Van Door-Harder 2008).

Entäpä, jos tulemme vain korostaneeksi uskontojen välisiä eroja tai lisäämme stereotyyppistä ajattelua? Emme myöskään ole itse mainittujen maailmanuskontojen kannattajia; kuinka tämä vaikuttaa? Jotta erojen korostuminen vältettäisiin, opetuksen yhteenve-toivaiheessa lienee perusteltua koota ajatuksia yhteen. Opettajien (opiskelijoiden) tulee myös suunnata oppilaiden huomio erojen toteamisen jälkeen uskontojen yhteisiin piirteisiin. Opettajien tehtävä on opetustoiminnalla mahdollistaa dialogisuus ja tuoda keskusteluun toisen uskonnon ajattelun ääntä. Vaikka uskontodialogin syntyminen on mahdollista oppilailla, joilla oma selkeä kuva omasta uskonnosta (Rantala 2015) ja toisen uskonnosta (esim. Orchard 2015) ja jotka ovat tottuneet käymään dialogia elämäkysymyksistä (Saari 2009), oppilaiden yksilöllistä uskonnollista kehitysvaihetta tulee kunnioittaa. Oma uskon-

toa tai omia kokemuksia voi olla haastavaa tarkastella analyttisesti ulkopuolelta. Jyrkkä oman uskonnon totuuden vakuuttaminen - jopa lakihenkinen suhtautuminen - saattaa olla tärkeä lapsen uskonnollisen kehityksen vaihe (Rantala 2015, 6-7). Tällaisesta ei siten tulisi vetää liian suoraviivaisia johtopäätöksiä suvaitsemattomuuteen. Oppilaiden kokemusten tarkastelu ja opettajien (opiskelijoiden) aito läsnäolo tukevat oppilaiden henkilökohtaisten merkitysten löytämistä sekä siten oppilaiden spirituaalista kasvua (vrt. Kallioniemi & Ubani 2010, Rantala 2015).

4. TUTKIMUSKYSELY - TULOKSET JA POHDINTA

4.1 Oppilaat - taustatiedot ja ennakkokäsitykset

Taustakyselymme mukaan (LIITE 4), johon vastasi 31/34 oppilasta, oppilaat olivat kolmea lukuunottamatta joko samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä, että ihmiset saavat uskoa mihin haluavat.

20/31 oli joko jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä, että kristinuskon arvot ovat parempia, kuin muiden uskontojen. 8/31 ei ollut samaa eikä eri mieltä. Pääasiassa oppilaat siis pitivät kristinuskon arvoja parempina, kuin muiden uskontojen.

Suurinosa (20/31) oli samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä, että on tärkeää tietää perusasiat suurista maailmanuskonnoista. Kahdeksan ei ollut samaa eikä eri mieltä ja kolme oli jokseenkin eri mieltä.

Kun oppilaita pyydettiin luettelemaan kaikki tietämänsä maailmanuskonnot, oppilaita 29 mainitsi kristinuskon, 27 islamin tai muslimiuskonnon, 23 hindulaisuuden tai hindun, 16 buddhalaisuuden, buddhan tai phutanin ja 2 juutalaisuuden. Lisäksi yksittäisiä mainintoja saivat luterilaisuus, New Age, Ateismi, Taolaisuus, Allah, muslimisuus ja Muhammed (sammassa vastauksessa, kuin islam) ja pastahirviö. Yksi vastasi: "emt emt emt emt emt". Keskimäärin 3.58 mainittua uskontoa.

Oppilaista 14/31 oli eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä väitteeseen "Tiedän suurten maailmanuskontojen pääpiirteitä" Samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä oli 13 ja loput eivät samaa eivätkä eri mieltä.

18/31 oli eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä väitteeseen: “Tiedän mitä yhteisiä asioita kristinuskolla ja islamilla on.” Kuusi oppilasta oli jokseenkin samaa mieltä ja loput eivät samaa eivätkä eri mieltä.

Väitteeseen “Osaan kertoa mitä uskontoja Aasian alueella on.” Oppilaista eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä oli 16, samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä kahdeksan ja seitsemän ei ollut samaa, eikä eri mieltä.

4.2 Oppilaat - käsitykset opetuskokonaisuuden jälkeen

Loppukyselyymme vastasi 26/34 oppilasta. Vastaaajista 21 oli joko samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että ihmisten pitäisi saada uskoa mihin haluavat. 3 oppilasta oli joko jokseenkin eri mieltä tai eri mieltä.

Väitteen, että kristinuskon arvot ovat parempia, kuin muiden uskontojen arvot, kanssa samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä oli 15/26 oppilasta ja eri tai jokseenkin eri mieltä 6/26 oppilasta.

Kun oppilaita taas pyydettiin luettelemaan kaikki tuntemansa maailmanuskonnot, sai kristinuskon 20 mainintaa, Islam tai muslimiuskonto 22 mainintaa, Buddhalaisuus 15 mainintaa, Hindulaisuus 13 mainintaa, taolaisuus 10 mainintaa, kungfutselaisuus 9 mainintaa, juutalaisuus 5 mainintaa, spagettihirviö 2 mainintaa ja katolilaisuus yhden maininnan. Keskimäärin oli mainittu 3,88 uskontoa.

Oppilaista 17 oli samaa tai jokseenkin samaa ja 5 eri tai jokseenkin eri mieltä väitteeseen: Tiedän suurten maailmanuskontojen pääpiirteitä.

Väitteeseen: Osaan yhdistää suurten maailmanuskontojen sijainnit suunnilleen kartalle, oppilaista eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä oli 15 ja samaa tai jokseenkin samaa mieltä 8.

Jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä väitteeseen: “opin jokaisella työpajalla jotain uutta” oli 20 oppilasta ja eri tai jokseenkin eri mieltä 4 oppilasta.

Oppilaista, väitteeseen: “Pääsin tekemään ja kokeilemaan asioita itse” samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä vastasi olevansa 17 ja eri tai jokseenkin eri mieltä 4.

4.3 Tulosten pohdintaa

Koska alku ja loppukyselyihin vastasi eri määrä oppilaita ja mahdollisesti myös molempiin vastasi oppilaita, jotka eivät vastanneet toiseen kyselyistä, puhutaan tässä vastaajien suh-

teellisestä määrästä, eli kunkin vastauksen vastanneiden määrä suhteutetaan kaikkiin vastanneisiin.

Väitteen: “Ihmisten pitäisi saada uskoa mihin haluavat.” Jokseenkin samaa mieltä tai samaa mieltä olevien määrä laski kyselyiden välissä 90%:sta 81%:iin. Eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä olevien osuus nousi 3%:sta 12%:iin. Tämän tuloksen perusteella oppilaat eivät kokeilumme aikana kasvaneet kohti esimerkiksi Van Door-Harderin (2008) korostamaa uskonnonvapauden ja ihmisoikeuksien arvostamista. On hankala sanoa, mistä tällainen muutos johtuu, mutta pitää myös muistaa, että otos tässä kyselyssä oli hyvin pieni.

Kristinuskon arvot muiden uskontojen arvoja paremmiksi arvottaneiden määrä laski 65%:sta 58%:iin ja eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä olleiden määrä nousi 10%:sta 23%:iin. Tämän kysymyksen perusteella oppilaiden arvostus muiden uskontojen arvoja kohtaan nousi hiukan.

Loppukyselyssä oppilaat pystyivät nimeämään keskimäärin 0,3 uskontoa enemmän, kuin alkukyselyssä. Lisäksi erityisesti Taolaisuus ja Kurfutselaisuus osattiin mainita selkeästi useammin, kuin alkukyselyssä. Buddhalaisuus ja Islam osattiin mainita myös suhteellisesti useammin, kuin alkukyselyssä, mutta hindulaisuus harvemmin.

Väitteeseen: “tiedän suurten maailmanuskontojen pääpiirteitä” samaa mieltä tai jokseenkin samaa mieltä vastanneiden määrä nousi 42%:sta 65%:iin, ja taas eri mieltä tai jokseenkin eri mieltä olevien määrä laski 45%:sta 19%:iin. Tämän aiheen ohessa tapahtuivat kyselymme suurimmat muutokset, eli oppilaat arvioivat tietävänsä suurten maailmanuskontojen pääpiirteitä nyt paremmin, kuin ennen opetuksiamme. Orchardin (2015) mukaan tällainen uskontotietouden lisääminen lisää myös oppilaiden empaattisuutta ja myönteistä asennoitumista uskontoa harjoittavia läheisiä kohtaan. Ainakin tältä osin siis opetustamme voidaan pitää perusteltuna. Lisäksi suurin osa oppilaista raportoi oppineensa jotakin uutta ja päässeensä itse tekemään ja kokeilemaan.

Ihmisen mielipiteiden ja asenteiden muuttuminen ja muuttaminen on pitkälinen prosessi, eikä aitoa muutosta voi ajatella tapahtuvan parin oppitunnin aikana. Tästä syystä saamamme tulokset ovat vain viitteellisiä, eikä niistä voi kovin luotettavasti tulkita mitään oppilaiden ajatusmaailman muuttumisesta. Lisäksi kyselyissämme oppilaat arvioivat itse omia asenteitaan ja tietojaan, joten mitään pitävää todistusaineistoa emme keränneet. Uskomme kuitenkin, että tämän suuntaisella kasvatuksella voitaisiin saada muutosta aikaan oppilaiden ajattelussa ja tällaisten kyselyiden teettäminen saa huomaamaan sen, jos jokin haluttu osa-alue ei ole kehittynyt halutunlaisesti, niin asiaan on mahdollista vaikuttaa.

LÄHTEET

- Kallioniemi, A. & Ubani, M. (2010). Uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus, 30, 241–268.
- Kallioniemi, A. (2009). Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia.
- King, U. (2007). "Religious education and peace: an overview and response." *British Journal of Religious Education* 29 (1), 115–124.
- Orchard, J. (2015). Does religious education promote good community relations?. *Journal of Beliefs & Values*, 36(1), 40–53.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Rantala P. (2015) Uskonollisuus alakouluikäisen elämänkysymyksissä. Pro gradu. Helsingin yliopisto.
- Räsänen, A., Ubani, M., Ziebertz, H. G., & Riegel, U. (2009). Eurooppalainen uskonnonopettaja. *Teologinen aikakauskirja*, 114(5), 436–449.
- Tirri, K. (2003). Miten uskontoa opitaan. *Teologinen aikakauskirja*, 108(2), 102–106.
- van Doorn-Harder, N. (2007). Teaching religion in the USA: Bridging the gaps. *British Journal of Religious Education*, 29(1), 101–113.
- van Doorn-Harder, N. (2007). Teaching religion in the USA: Bridging the gaps. *British Journal of Religious Education*, 29(1), 101–113.

(Edellä mainittujen lisäksi runsaasti eri pajojen suunnitelmassa käytettyjä lähteitä.)

Liite I. Työpajojen suunnitelmat

22.3. Islam - yhteisistä kristillisistä juurista nykypäivään

Aikataulu päivälle:

- I. Tunti
 - a. Orientoituminen ja ryhmäjako (20min)
 - b. I. työpaja (20min)
- 2. Tunti
 - a. 2. työpaja (20min)
 - b. 3 työpaja (20min)
- 3. Tunti
 - a. 4 työpaja (20min)
 - b. Loppukoonti (20min)

Aloitus:

- 8.30 molempien luokkien oppilaat samaan tilaan
 - opiskelijat esittäytyvät oppilaille ja projektin kulku kuvaillaan karkeasti
- luokkien opettajat jakavat oppilaat valmiiksi suunniteltuihin ryhmiin
 - ryhmien ohjaajaopiskelijat jakautuvat omiin ryhmiinsä ja toteuttavat tutustumisharjoitukset:
 - oppilaita ohjeistetaan muodostamaan rivi siten, että he seisovat syntymäpäiväjärjestyksessä. Kun leikkijä etsii omaa paikkaansa jonossa, hän ei saa puhua, vaan hänen on selvitettävä asia elehtimällä.
 - Oppilaat jakautuvat pareihin ottamalla vieruskaverin rivistä.
 - Jokaisen tehtävä on esitellä parinsa. Heillä on ensin enintään 5 min aikaa kysellä tärkeimmät asiat esim. nimi, luokka, harrastus, lemmikit, perheenjäsenet, jne.
 - Vähintään viisi asiaa! Ohjaajat mukana kans!

- Jos joku ryhmä on aiemmin valmis kuin toiset, voivat he leikkiä läpsyä: Oppilaat ovat piirissä kontillaan ja kämmenet lattiassa siten, että oikea käsi menee oikealla olevan käden yli ja vasen käsi menee vasemmalla olevan käden ali. Ohjaaja kertoo kiertosuunnan ja aloittaa leikin taputtamalla lattiaa. Leikki jatkuu niin että jokainen taputtaa vuorollaan ja ringki kiertää annettuun suuntaan. Suuntaa voi vaihtaa taputtamalla kahdesti. Jos nostaa käden väärässä kohtaa, joutuu ottamaan sen käden pois jolla virhe tehtiin. Ohjaajaa toimii “tuomarina”.
- Kun kaikki ryhmät ovat valmiit, ryhmän ohjaajat kertovat päivän kulun ryhmälleen ja aikataulu kirjoitetaan myös taululle. Ohjaaja esittelee uskonto-passin ja sen merkityksen. Ohjaaja voi korostaa myös yhteistyön merkitystä ryhmässä ennen rasteille lähtöä.

I. Työpaja: Islamin ja kristinuskon keskeiset henkilöt ja kirjat

Tavoite: oppilaat ymmärtävät, mitä eroa ja yhteistä on kristinuskon ja islamin yhteisillä kirjoilla ja henkilöillä. Oppivat asioita, jotka yhdistävät kristinuskoa ja islamia.

Välineet: Kartonkitaulu, joka on jaettu kolmeen sarakkeeseen: islam, symboli, kristinusko. Islamiin liittyvät kuvaukset kontaktoiduilla paperilapuilla. Kirja ja henkilöt symboleina (n.8-12 kpl) kontaktoiduilla paperilapuilla.

Symbolit ovat tässä merkkejä, joiden perusteella tulee päätellä, kenestä henkilöstä tai mistä kirjasta on kyse. Takapuolella lukee oikea vastaus. Kristinusko-sarakkeessa on kuvaus valmiina. Ensin oppilaat etsivät symbolin jokaisen kristinusko-sarakkeen kuvauksen kohdalle. Kun oikea symboli ja kuvaus on yhdistetty, liitetään mukaan myös symbolin kuvaus islam-sarakkeeseen.

Lopuksi keskustelua eroista ja yhtäläisyyksistä, sekä molempien uskontojen omista piirteistä.

Työpajassa tutustutaan Aadamiin, Jeesukseen, Moosekseen, Gabrieliin, Johannes Kastajaan ja Abrahamiin. Kirjoista mukaan pääsevät Uusi ja Vanha Testamentti. Luonnollisesti työpajassa tutustutaan myös Muhammediin, Ismaeliin ja Koraaniin.

Esimerkki:

islam	symboli	kristinusko
Suuri profeetta, joka ei kuollut normaalisti, vaan nostettiin Jumalan luokse. Teki suuria ihmetekoja, vaikka oli ihminen.	risti (Jeesus)	Yksi kolminaisen Jumalan persoona. Vapahtaja, jonka kautta Jumala solmi uuden liiton ihmisten kanssa. Kuoli ristillä, mutta nousi ylös haudasta.

2. Työpaja: islamilainen kulttuuri

Luetaan lapsille tarina Suomessa asuvasta islaminuskoisesta lapsesta. Tarinassa käydään läpi muslimien kulttuuria ja tapoja ja samalla havainnollistetaan asioita eri aistikanavien kautta. Tarinan aikana kerrotaan esimerkiksi moskeijoista ja rukouksista, minkä aikana soiteetaan rukouskutsua taustalla. Lisäksi oppilaat pääsevät tutustumaan arabialaiseen ruokakulttuuriin tarinan ja hajujen kautta. Otamme mukaan pilttipurkeissa siis esimerkiksi erilaisia mausteita, kahvia ja muita arabialaiseen ruuanlaittoon liittyviä tuoksujia. Tuoksut: jeera, sitruuna, minttu, kahvi, halva ja hummus.

Tarina:

“Minä olen Fatima, yksitoistavuotias muslimityttö Suomesta. Olen jo kolmannen sukupolven suomalainen, mikä tarkoittaa sitä, että sekä vanhempani että isovanhempani ovat syntyneet Suomessa. Taustaltamme olemme kuitenkin Marokosta. Muslimilapsi liitetään muslimiyhteisöön, eli ummaan heti syntymän jälkeen. Muslimilapsen korvaan kuiskataan arabiankielinen tunnustus. Arabia on islamin oma kieli ja esimerkiksi pyhää kirjaamme Koraania luemme arabiaksi. Koraania on käännetty myös muille kielille, mutta uskomme, että arabia on Koraanin ainut oikea kieli, “Jumalan puhetta”. Nyt minä annan teidän kuulla, miltä arabian kieli kuulostaa!

youtubesta arabiaa https://www.youtube.com/watch?v=xuI_NbNpxLk

Muslimina oleminen vaikuttaa elämäni monella tapaa. Meillä on tapana rukoilla viisi kertaa päivässä Mekkaan päin. Islamistisissa maissa rukouskutsu kuuluu moskeijasta ja sen suorittaa imaami. Meillä täällä Suomessa ei ole paljoakaan moskeijoita, mutta nykyteknologian avulla jokainen muslimi voi asettaa vaikka kännykästään tulemaan

rukouskutsun oikeaan aikaan. Minä asun Helsingissä ja täällä meillä on moskeija, jossa kuulutetaan yhteisön jäsenet rukoilemaan. Rukouskutsu ei tosin kannu kauas, toisin kuin islamistisissa maissa, missä rukouskutsua ei voi olla kuulematta. Naiset ja miehet rukoilevat muuten eri tilassa. Naiset käytännön syistä yleensä kotona. Minä soitan teille pienen pätkän rukouskutsua!

<https://www.youtube.com/watch?v=-W4Yy6OOgVE>

–Minulla on teille myös kuva moskeijasta. Ne ovat kylläkin ulkomailta, täällä Suomessa moskeijat ovat paljon pienempiä. Järvenpäässä on Suomen ainut alunperinkin moskeijaksi rakennettu rakennus. Muut Suomen moskeijat ovat alunperin olleet jossakin muussa käytössä ja myöhemmin niistä on tehty moskeijoita. **Näytä kuvat**

Tahdon kertoa teille myös noista moskeijoissa olevista koristuksista. Islaminuskossa ei saa kuvata ihmisiä tai eläimiä, joten koristelemme moskeijoita kirjoituksilla ja niin kutsutuilla arabeskeillä, eli koristekuvioilla. Usein moskeijoissa on myös kasvi- ja kukka-aiheisia koristuksia. Tässä teille vähän kuvia niistäkin. **Näytä kuvat**

Tiesittekö muuten, että islaminsukoissa on tavoitteena kerran elämässä päästä pyhiinvaellukselle Mekkaan? Mekka on meidän pyhä kaupunki ja siksi rukoilemme sen suuntaan. Minulla on kuva teille pyhiinvaelluksesta. Näytä kuva. Itsekin haluaisin suorittaa sen joskus, jos vain mahdollista. Pyhiinvaellus kuuluu elämän viiteen peruspilariin ja on siksi meille muslimeille tärkeä. Se tulisi suorittaa, jos vain on varaa ja on tarpeeksi terve. Muut peruspilarit ovat uskontunnustus, rukous, paasto ja almuvero.

Paastosta tulikin mieleen, että tiedättekö te, mitä kaikkea minä en saa syödä? En saa syödä sianlihaa, veriruokia, alkoholia, enkä mitään eläintä, jonka kuolintapaa en tiedä. Muslimeilla on nimittäin omat säännöt siihen, miten eläimen saa teurastaa. Paastota minun ei kuitenkaan tarvitse, sillä sitä vaaditaan vasta täysi-ikäiseltä. Mutta nyt minulla on teille tehtävä, jossa pääsette tutustumaan minun perheeni ja sukuni ruokakulttuuriin!”

→ **Mausteiden haistelut**

Tavoite: tutustuttaa oppilaat tärkeimpiin asioihin islamilaisesta kulttuurista musiikin, taiteen, ruuanlaiton ja rukouskutsun kautta.

Välineet: tietokone/padi (joilta voi soittaa esim. musiikkia, rukouskutsun ja arabian kieltä), mausteita ja muita hajusteita purkeissa, tarina, paperia, kyniä, kuvia islamilaisista juhlapyhittä, arabiaa paperille kirjoitettuna.

3. Työpaja. Islamin levinneisyyspeli

(20min) Pidetään ulkona, Roope

Tavoitteet:

Kogn: oppilas saa käsityksen arabikansojen kulttuurihistoriasta ja uskon levinneisyydestä.

Sos.Affekt.: oppilas osaa työskennellä parin kanssa sopuisasti, keskustellen ja yhteisiä päätöksiä tehden.

Työpajasta kertominen	Oppilaille kerrotaan, että he saavat tässä työpajassa osallistua islamin levittämiseen ratkaisemalla Islamin syntyäikaan ja -kulttuuriin liittyviä ongelmanratkaisutehtäviä (liittyen arabien keksintöihin). Aikaa ongelmanratkaisuun on noin 15 minuuttia ja heidän tulee yrittää ratkaista mahdollisimman monta ongelmaa eli levittää mahdollisimman laajalle.	
Pareihin/ryhmiin jakautuminen	Opettaja jakaa oppilaat pareihin/kolmen hengen ryhmiin. Ryhmille jaetaan vastauslaput, joissa on myös kartta islamin levinneisyydestä noin vuonna 750.	
Levinneisyyspelin pelaaminen	”Viuhkasuunnistuksena” parit saavat käydä ratkaisemassa muuttaman tehtävän kerrallaan ja käyvät sen jälkeen kotipisteessä tarkastamassa vastaukset ja kirjaamassa karttaansa, mihin kaupunkiin he ovat päässeet. (Ongelmanratkaisupisteet on sijoitettu maantieteellisesti mahdollisimman oikeisiin kohtiin - tehtävä kussakin maantieteellisessä paikassa El tarkoita, että kyseinen keksintö olisi tästä kaupungista, vaan kuvaa arabikulttuurin tärkeitä ja menestyksekkäitä elementtejä, joiden avulla arabikulttuuri levisi nopeasti ja sen kukoistuksen aikaisen tieteen suuruutta). Tehtävät ovat seuraavat: (Bagdad, Kairo, Mekka, Medina = 632 mennessä, Tripoli, Baku, Zabol = 661 mennessä, Cordoba, Karachi, Kabul = 750 mennessä) 1. KIELI: peilikirjoituksen lukeminen (Arabian kieltä luetaan oikealta vasemmalle. Yhteinen kieli yhdisti koko arabivaltakuntaa.) 2. MATEMATIIKKA: kymmenjärjestelmän numeroiden muodon syyn selvittäminen kulmia laskemalla (alle 180asteisia kulmia on yhtä monta kuin luku on suuri) 3. TÄHTITIEDE: etelän määrittäminen rannekellon avulla (kellon tuntiviisari kohti aurinkoa, puolita tuntiviisarin ja klo 12 välinen kulma à siellä on etelä) 20 metriä etelään/pohjoiseen on piilotettu tehtävän tarkistus sana. 4. TAIDE: Mosaiikkiteoksen kuva leikattu 12 osaan, joka oppilaiden tulee koota palapelinä. (Tarkistus kuvio) 5. SUVAITSEVAISUUS: Tehtävänä kirjoittaa isolle paperille kommentti siitä, miksi erilaisuus on tärkeää. 6. LÄÄKETIEDE: Lääketieteellisen kaavan ratkaisu, eli alkeellisen yhtälön ratkaisu. 7. MUHAMMEDIN MEKAN VALLOITUS: X: määrä palloja kohteeseen Y. Lähellä opettajaa, näkee että tehty 8. KORKEAKULTTUURI RUNOUS: Arabialaisen mietelauseen kokoaminen yksittäisistä sanoista.	Tarkoitus tutustua arabikulttuuriin saavutuksiin toiminnallisesti ja saada käsitys siitä, mihin kaikkialle Islam levisi 120 vuoden aikana arabien välityksellä. Jokaiselle pisteelle tulee pieni insertti, jossa kerrotaan kyseisestä aiheesta + tehtävänanto aiheeseen liittyvään tehtävään. Insertit ovat tyyliä: Tähtitiede Arabit olivat erityisen taitavia suunnistamaan taivaankappaleiden avulla, mistä oli heille suurta hyötyä, kun he matkasivat pitkiä matkoja kauppa- ja sotamatkoillaan. Islamin usko levisi kauppiaiden mukana aina Indonesiaan asti.
Kokemusten purkaminen	Kun aika loppu, niin käydään oikeat vastaukset ja niiden perustelut läpi oppilaiden kanssa. Lisäksi katsotaan, mihin kukakin pari sai ”uskonnon leviämään” ja saivatko kaikki yhteensä levitettyä uskonnon kaikkialle.	

4. Työpaja. Elämänohjepiiri (20min)

Tavoitteet:

Kogn.: Oppilas ymmärtää islamin käsityksen Jumalasta, ihmisestä ja pelastumisesta. Oppilas osaa verrata käsityksiä omaan uskoonsa ja omiin asenteisiinsa.

Kogn.: Oppilas tietää islamin viisi peruspilaria ja ymmärtää niiden vaikuttavan vahvasti muslimien arkeen.

Sos.Aff. : Oppilaat uskaltavat heittäytyä muslimin rooliin, ymmärtäen esteettisen kahdentumisen merkityksen; he osaavat erottaa oman itsensä muslimin roolista

Sos.Aff. : aikaansaadaan rauhallinen ilmapiiri, joka mahdollistaa omien ajatusten ja tunteiden reflektoinnin

Työpajasta kertominen	Kerrotaan pajan sisällöstä ja tehdään ”draamasopimus”: autetaan oppilaita ymmärtämään, että tulevassa harjoituksessa oppilaat edustavat muslimeja ja muslimien ajatuksia, eivät omia ajatuksiaan tai omaa uskontoaan. → Open ohjeistus: ”Tällä työpajalla menemme muslimin mielen sisälle, ja kuuntelemme hänen päänsä sisällä liikkuvia ajatuksia ja ohjeita Kukin teistä tulee edustamaan jotain muslimeille tärkeää ajatusta. Tehtävän aikana te ette edusta itseänne ja ajatuksianne vaan olette muslimeja.”	
Elämänohje-piiri	Oppilaat muodostavat mahdollisimman laajan piirin ja kullekin oppilaalle jaetaan lapuilla muslimien ajatuksia kuvaava elämänohje. Samoja ajatuksia kuin infoissa: 1. Jumalkäsitys: ”Sinä muslimina ymmärrät, että Allah on armahtavainen ja armelias, kaikkivaltias Jumala.” 2. Pelastumiskäsitys: ”Sinun muslimina tulee elää lain ja koraanin mukaan päästäksesi Paratiisiin.” 3. Ihmiskäsitys: ”Sinä et ihmisenä voi ymmärtää Jumalaa, vain Jumala tietää ja ymmärtää kaiken.” 4. Uskontunnustus: ”Muslimina sinun tulee todistaa, ettei ole muuta jumalaa kuin Jumala ja, että Muhammed on Jumalan lähettänyt” 5. Rukous: ”Sinun muslimina tulee rukoilla Allahia viidesti päivässä” 6. Paasto: ”Pyhän kuukauden ajan sinun muslimina tulee kieltäytyä ruuasta ja juomasta kun aurinko näyttäytyy taivaalla.” 7. Almuvero: ”Sinun tulee muslimina antaa omaisuudestasi köyhille.” 8. Pyhiinvaellus: ”Sinun muslimina tulee vaeltaa pyhään kaupunkiin, Mekkaan ainakin kerran elämässäsi.” Mikäli oppilaita on vähemmän, ohjaajat kuiskaavat loput ajatukset. Yhteisestä opettajan merkistä oppilaat alkavat hiljaa lukea tekstiään ääneen. Opettajat johdattavat oppilaat vuorotellen (2 kerrallaan, koska 2 ohjaajaa paikalla) silmät kiinni piirin läpi, jolloin oppilaat kuuluvat ikään kuin ohjeina itselleen kunkin elämänohjeen. Kun oppilas on kulkenut piirin, hän jää lukemaan omaa tekstiään, kunnes opettajat pyytävät lopettamaan. → Vaihtoehtoinen toteutus 1: Oppilaat kulkevat silmät auki piirissä, jolloin puolet voi olla liikkeessä yhtä aikaa. → Vaihtoehtoinen toteutus 2: Oppilaat istuvat hiljaa lattialla silmät kiinni ja ohjaajat lukevat vuorotellen hitaasti kunkin elämänohjeen ryhmälle	Tehtävän tarkoituksena on saada oppilaalle omakohtainen kokemus islamin uskoon liittyvästä tärkeistä ajatuksista. Vaarana, että oppilas pelkää tekevänsä syntiä? mahdollisuus jättäytyä pois, korostetaan sitä, ettei tehtävässä edusteta omia ajatuksia, vaan tutkitaan muslimin mahdollisia ajatuksia.

Kokemuksen purkaminen	Kun kaikki ovat kulkeneet piirin läpi, istutaan alas ja keskustellaan kokemuksen herättämistä tunteista ja ajatuksista (voidaan jopa fyysisesti ”ravistella ajatukset pois”) - Miltä äskeinen tuntui? - Miltä tuntui edustaa toisen uskon ajatuksia? - Miltä tuntui kuunnella ja kulkea piirissä silmät kiinni?	Kokemuksen purkamisen on tärkeää, jotteivät tunteet jää liian suuriksi ja kokemus pintapuoliseksi.
Islamin käsitteiden ymmärtäminen ja pohdinta oman uskonnon kannalta	Seuraavaksi pyydetään oppilaita kertomaan, mikä lause heille jäi mieleen. Se, jolla on kyseisen lauseen lappu kädessään, asettaa sen lattialle; samalla opettaja antaa/kyselee kuvausta vastaavan käsitteen. - Miltä tuntui kuulla ajatuksia, jotka eivät vastanneet omia, kuulostiko jokin lause tutulta? - Onko kristinuskossa jotakin vastaavaa? Onko se kristinuskossa tärkeää? - Tuleeko mieleen vastaavia elämänohjeita kristinuskosta? Mitä samaa, mitä eri?	Tarkoituksena on kokemuksen ja ajatusten yhdistäminen omaan uskontoon: reflektointi ja ajattelun avartaminen.
	Jos aikaa oppilaat saavat tehdä passitehtävän sanamääritelmät keskustelun perusteella. Jos ei, niin tehtävä jää kotitehtäväksi.	

Loppukoonti

Still-kuva ryhmän kanssa, jossa he valitsevat päivän tapahtumista jonkin, joka heillä jäi mieleen tai herätti tunteita (ryhmän ohjaajat auttavat), muut ryhmät yrittävät arvata tilanteen. Lopuksi ryhmä kertoo, mistä tilanteesta oli kyse.

29.3. Idän uskonnot - hindulaisuus, buddhalaisuus, taolaisuus ja kungfutselaisuus

Aikataulukko päivälle

8.30-8.40 kertaus edellisen kerran asioista

8.40-8.50 alustus päivästä

8.55-9.15 ekat pajat käyntiin

9.20-9.40 tokat pajat

9.45-10.05 kolmannet pajat

10.25- loppukoonti

Aloitukset

Kertaus

- Oppilaille näytetään powerpointilta dia, jossa on erilaisia kuvia, jotka kaikki liittyvät edellisen kerran asioihin. Oppilaiden tehtävänä on keskustella parin kanssa mihin edellisellä kerralla opittuihin asioihin kuvat liittyvät ja mitä niihin liittyviä asioita oppilaat muistavat.

Alustus

- Kerrotaan tämän kerran teemasta ja näytetään kartalta missä eri uskontojen kannattajat fyysisesti asuvat. Samalla katsotaan ryhmäjaot pajoihin (muuten samat kuin edellisellä kerralla, mutta kaksi ryhmää yhdistetään yhdeksi) ja ohjeistetaan mikä ryhmä menee millekin pajalle ensimmäiseksi.

I. Buddhapaja 20 min

Tavoite: Oppilas ymmärtää yhtäläisyyksiä kymmenen käskyn ja kahdeksanosaisen tien välillä. Lisäksi tavoite on oppia yhtäläisyyksiä kristinuskon ja buddhalaisuuden välillä.

- 8-osainen tie vs. 10 käskyä
 - - Paperilappuihin on kirjattu jalo 8-osaisen tien osat, niin, että tien osat

(oikea...) ja selitys on eri lapuilla. Lasten tulee pienissä ryhmissä yhdistää tien osat ja selitys ja laittaa ne vielä oikeaan järjestykseen.

- Puretaan käymällä oikea järjestys läpi ja miettien kohta kohdalta yhtäläisyyksiä kristinuskoon.
- Lopuksi varataan 5 minuuttia aikaa mindfulness harjoitukseen. Oppilaat saavat ottaa mukavan asennon ja kuunnella nauhalta harjoituksen ja toimia oman tahdon mukaan.

Linkki harjoitukseen: https://www.youtube.com/watch?v=SzYD_dnhpms&index=8&list=PLLPPbtzztdg3RDgwI40lhvhQGvNIdU8gj

- Passiin: mitä yhteistä 10 käskyillä ja 8-osaisella tiellä

JALO KAHDEKSANOSAINEN TIE (näitä tulee tulostaa niin monta kuin pienryhmiä muodostetaan)

Jalo kahdeksanosainen tie:

1. OIKEA OIVALLUS = Neljän jalan perustotuuden käsittäminen.

- Buddha oivalsi neljä jaloa totuutta ja valaistui. "Buddha opetti ihmisille, mitä elämä oikeasti on. Hänen opetuksissaan kerrotaan, miten voimme lopettaa kärsimyksen ja saavuttaa valaistumisen eli nirvanan."

2. OIKEA MIELI = vapaus himosta, pahansuopuudesta ja julmuudesta

- En himoitse lähimmäiseni omaisuutta enkä ajattele heistä pahaa. Toivon lähimmäisilleni pelkkää hyvää.

3. OIKEA PUHE = pidättäytyminen valheesta, juoruista ja epäystävällisistä sanoista

- En valehtele, puhu pahaa toisista tai käytä loukkaavia sanoja.

4. OIKEA TOIMINTA = tappamisen, varastamisen ja sukupuolisen väärin käyttäytymisen välttäminen

- Pysin toimimaan mahdollisimman oikein, välttämällä pahojen asioiden tekemistä, kuten varastamista. "Buddhalaiset uskovat, että kaikki tekemme vaikuttavat muihin eläviin olentoihin. Ystävälliset teot johtavat onneen ja epäystävälliset teot kärsimykseen."

5. OIKEA ELINKEINO = ei orja- tai myrkkykauppias, väkijuomien tekijä tai asesepä
- Harkitsen tarkkaan, mitä työtä teen aikuisena. Jos olisin buddhalainen, minusta ei tulisi asesepää tai Alkon myyjää.
6. OIKEA PYRKIMYS = pyrkimys estää pahan syntyä
- Jos näen kiusaamista tai muita julmia aikeita, pyrin estämään ne omalla toiminnallani. "Buddhalaisessa yhteisössä eläminen on kuin eläisi hyvien ystävien kanssa. Kaikki auttavat toinen toisiaan. Ystävyys ja yhteisöllisyys ovat tärkeitä asioita buddhisteille."
7. OIKEA VALPPAUS = pyrkimys tietoisuuteen kaiken väliaikaisuudesta. Mietiskely.
- Pysin ajattelemaan asioita syvällisesti, tajutakseni, että kaikki on ohimenevää eikä mikään ole pysyvää. Esimerkiksi buddhalaisuuden mukaan ihmisen kuoltua sielu jatkaa eteenpäin, vanhan ruumiin muuttuessa tomuksi. Buddhalaisen oppien mukaan elämme monta elämää maapallolla.
8. OIKEA KESKITTYMINEN = mietiskelyn harjoittaminen
- Meditaatio on tärkeää monille buddhisteille. Se on tapa ohjata sydäntä ja mieltä oikeaan ajatteluun.

2. Kiinapaja 20 min

Tavoite: Oppilas ymmärtää kiinan uskontojen peruseriaatteet sekä yhtäläisyyksiä ja eroja näiden uskontojen ja kristinuskon välillä. Kuulemastaan tarinasta vapaasti piirtäminen tai kirjoittaminen.

- Pajan alussa luetaan tarina taolaisen tytön ja kungfutselaisen pojan elämästä
- Tämän jälkeen keskustellaan mitä yhteistä ja mitä eroavaisuuksia kristinuskolla ja taolaisuudella/kungfutselaisuudella on
- Luokassa on toivottavasti rullapaperia, johon oppilaat saavat tarinan ja keskustelun jälkeen piirtää ja kirjoittaa oman mietelauseensa
- Passiin piirretään yin ja yang -merkki

TARINA TAOLAISUUTEEN

Hei, minä olen Li' ja asun Kiinassa. Olen taolainen ja nyt aion kertoa teille hieman elämästäni.

Taolaisena ihannoin yksinkertaista maalaiselämää ja rakastan luontoa. Siksi asunkin maalla, Shaanxin maakunnassa lähellä Huavuorta, joka on meille pyhävuori. Täällä maalla meillä ei ole paljoakaan sääntöjä, sillä meidän mielestä asiat kehittyvät itsestään. Meillä on sanonta: "Älä tee mitään, niin saat aikaan kaiken mahdollisen." Meillä ei ole myöskään mitään keskeistä opinkappaletta, jonka osaaminen määrittäisi ihmisen taolaiseksi.

Täällä maalla harrastan joogaa ja meditaatiota, koska näiden avulla pyritään kuolemattomuuteen eli mahdollisimman pitkään elämään, joka on meille taolaisille tärkeää. Meditoidessa minulla on tavoitteena mielen tyhjentäminen ja siihen auttaa erilaiset hengitystekniikat, jotka kuuluvat myös joogaan.

Kun meidän uskonto syntyi, meillä ei ollut jumalia. Mutta kun uskontomme levisi ja kannattajamäärä lisääntyi, tuli mukana jumalia ja nykyään niitä on paljon erilaisia. Meillä on omat jumalat esimerkiksi eri ikäkausille, ammateille ja sairauksille. Uskomme, että jumalat, sekä munkit ja papit, turvaavat yhteisöämme ja luontoa. Siksi jumaliemme syntymäpäivät ovat juhlapäiviä, jolloin vietämme monimutkaisia uhrimenoja. Niihin kuuluu muun muassa uhritoimituksia, suitsutusta ja pyhien kirjoitusten lukua, johon liittyy tanssia ja musiikkia.

Meille taolaisille Yin ja Yang -periaate on hyvin tärkeä. Symboli kuvastaa kahden vastakohtan suhdetta toisiinsa, jotka ovat riippuvaisia toisistaan eikä niitä voi erottaa. Ajattelemme, että kaikki voidaan jakaa Yiniin ja Yangiin. Yin on musta puoli, joka edustaa muun muassa naista, yötä ja kylmyyttä. Puolestaan Yang edustaa näiden vastakohtia eli miestä, päivää ja kuumuutta. Symbolin keskellä on pisteet, sillä kaikissa asioissa on sekä yiniä että yangia.

Meidän uskonnon harjoittamista haittaa uskonnon yhdistäminen taikauskoon. Täällä Kiinassa taikausko on kielletty ja, jotkut sanovat, että meidän uskontomme olisi taikauskoa, sillä ennustamme sekä uskomme henkiin ja jumaluuksiin. Meillä on kuitenkin onneksi vapaus harjoittaa uskontoamme, sillä taolaisuus on ainoa Kiinan alkuperäisuskonto.

Kysymyksiä, joita voi kysyä oppilailta:

- Millainen jumalakäsitys taolaisilla on? Yksi vai monta jumalaa?
- Mitä tarkoitetaan Yin ja Yang -periaatteella?

TARINA KUNGFUTSELAISUUTEEN

Hei! Olen Chao ja asun Taiwanissa. Kuulun kungfutselaisiin ja kerron teille hiukan millaista elämäni on.

Kungfutselaisuudesta saattaa tulla ensimmäiseksi mieleen Kunfu- taistelulaji tai Kunfu- panda elokuva, mutta se on myös Kiinassa syntynyt oppi, joka kehittyi kiinalaisen filosofin Mestari Kongin eli Kungfutsen opetuksista. Sitä ollaan siis opetettu meillä koulussa ihan omana oppiaineena, joka opettaa ihmisten kunnioittamista ja huomioon ottamista sekä tärkeimpänä inhimillisyyttä ja vastavuoroisuutta. Vaikka se onkin syntynyt alunperin opiksi, sitä pidetään yleensä silti kuitenkin uskontona, vaikka me emme usko tai palvo mitään jumalaa.

Kungfutselaisuuden ydin on se, että ylemmän tulee suojella alemmaa ja alemman tulee kunnioittaa ylempää. Minulla esimerkiksi vanhempani suojelevat minua ja minä taas kunnioitan heitä. Myös miestä pidetään meidän uskonnossa ylempänä ja naista taas alempana, joten meillä miehet aina suojelevat naisia ja naiset kunnioittavat miehiä.

Kungfutselaisuudessa ihanteena on ”jalo ihminen”, eli vähän kuin herrasmiehenä oleminen. Meillä uskotaan siihen, että kaikki mikä on olemassa, on vuorovaikutuksessa jonkin muun kanssa. Eli kaikki liittyvät siis toisiinsa. Ihmisen pitäisi aina kehittyä paremmaksi, jotta voisi auttaa omaa maatansa ja sitä kautta muita ihmisiä. Muiden auttaminen on meille siis erittäin tärkeää. Meidän perheemme esimerkiksi auttaa Taiwania ja sitä kautta myös Taiwanilaisia. Uskomme myös, että hyvinvoinnin parantaminen sekä lisääminen siirtyy ensin perheen kautta kaupunkiin, sitten yhteiskuntaan ja myöhemmin koko maailmaan. Tähän me pyrimme hyveellisellä elämällä.

Kungfutselaisuuteen liittyvät viisi hyvettä, jotka näkyvät jokapäiväisessä elämässäni. Hyve tarkoittaa hyvää tapaa. Niihin kuuluvat inhimillisuus, oikeudenmukaisuus, hyvät tavat, uskonnollisuus ja viisaus. Meillä inhimillisuus eli esimerkiksi asioista erehtyminen tai virheiden tekeminen on hyväksyttyä. Muita ihmisiä kohtaan tulee olla oikeudenmukainen ja jokaisella tulisi olla myös hyvät tavat. Minä esimerkiksi aina kiitän avusta, jos joku auttaa minua ja olen muutenkin kohtelias muita kohtaan. Uskonnollisuus ja viisaus ovat myös tärkeitä hyveitä.

Mielestämme ihmiset pystyvät toteuttamaan ihmisyytensä parhaita puolia vain muiden ihmisten keskuudessa, joten muiden ihmisten kanssa oleminen tekee meistä parempia ihmisiä. Tämän takia tykkäämme viettää paljon aikaa esimerkiksi perheen ja ystävien kanssa.

Kysymyksiä, joita oppilailta voisi kysyä tarinan jälkeen:

- Mitä teillä jäi mieleen Chaon elämästä ja kungfutselaisuudesta?
- Mitä hyve tarkoittaa? Ja kuinka monta hyvettä kungfutselaisuuteen kuuluu?

3. Hindupaja 20 min

- Oppilaille kerrotaan hieman hindulaisuudesta ja sielunvaelluksen perusperiaatteesta
- Leikitään ameeba/sielunvaellusleikki. Leikin tasot ovat 1) Kerjäläinen (kastiton) 2) Kauppias 3) Pappi 4) Lehmä (pyhä eläin)
Oppilaat kävelevät ympäri luokkaa ja kun samantasoinen hahmo tulee vastaan otetaan kivi-paperi-sakset. Voittaja siirtyy seuraavalle tasolle ja häviöjä pysyy tasollaan. Kaikki ovat aluksi kerjäläisiä ja kun on saavuttanut viimeisen tason (lehmän), pääsee pois pelistä, sillä on saavuttanut pelastuksen (eli moksan) ja menee istumaan paikalleen.
- Kootaan leikki ja sielunvaellusidea yhteen kertomalla hindulaisuuden jumalkäsityksestä ja useiden jumalien palvomisesta.
- Viimeisenä kerrotaan karman laista ja pyydetään oppilaita miettimään joku oma esimerkki siitä. Tämä myös täytetään passiin.

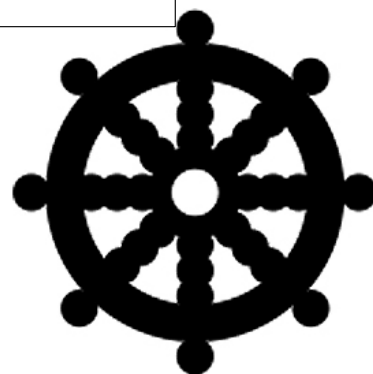
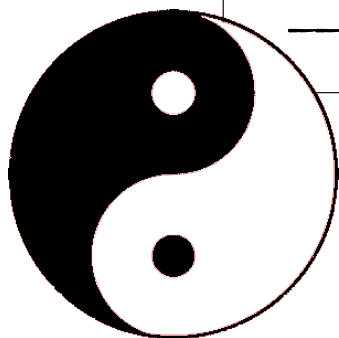
Loppukoonti ja kertaus

- Kahoot: kaikista uskonnoista kysymyksiä, joiden avulla kerrataan opittua.
 - Oppilailla saa olla uskontopassit mukana testissä.
 - Testi tehdään pareittain

USSA-PASSI



Tämän passin omistaa



Heipä hei!

Pitelet käsissäsi ussa-passia. Passi on valmistettu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden toimesta ja se toimii opetusvälineenä Jyväskylän kristillisellä koululla toteutettavassa katsomusaineisiin ja historiaan liittyvässä moniammatillisessa oppimiskokonaisuudessa. Tuttavallisemmin Suuret Maailmanuskonnot – projektissa.

Sinä, oppilas, olet tekemässä kanssamme tiedettä. Samalla pääset tutustumaan eri uskontojen kiehtovaan ja värikkääseen maailmaan. Toivottavasti nautit matkasta kanssamme!

Terveisin projektiryhmämme:

Kaisa Lämsä, projektin koordinaattori

Katariina Hiltunen, Miiamari Honkanen, Tiina Koski-Homi, Riikka Kurki, Roope

Kääriäinen, Annaleena Malmi, Erika Mäkelä, Kaisa Nieppola, Taina Nuutinen, Irene

Pelander ja Kaisu Peura

PERUSTIETOA ISLAMIN USKOSTA

JUMALKÄSITYS: On olemassa vain yksi Jumala, Allah. Muhammedin mukaan Allah on sama Jumala kuin Raamatussa Abrahamin Jumala. Islamissa ei uskota kolmiyhteiseen Jumalaan. Allah on armelias ja armahtavainen, kaikkivaltias, joka on määrännyt kaiken jo etukäteen.

IHMISKÄSITYS: Ihminen on vastuussa omista teoistaan, joiden kautta hän voi pelastua. Ihminen on rajallinen eikä voi ymmärtää, millainen Jumala on.

PELASTUMISKÄSITYS: Uskot ja teot määrittävät Tuomiopäivänä pääseekö ihminen Paratiisiin vai joutuuko hän Helvettiin. Koraanin mukaan islamin ja perimätiedon mukaan myös 5 peruspilarin noudattaminen on tie Allahin luo Paratiisiin.

5 PERUSPILARIA: Islamin laki on asettanut muslimeille velvollisuuksia, joista perusvelvollisuudet ovat seuraavat viisi, joita kutsutaan muslimien perus- tai tukipilareiksi.

1. Uskontunnustus:

2. Rukous:

3. Almuvero:

4. Paasto:

5. Pyhiinvaellus:

YHTEISET JA KESKEISET KIRJAT SEKÄ HENKILÖT

Sekä islamilla että kristinuskolla on juuret juutalaisuudessa. Juutalaisuus syntyi 1200 eaa. Meidän ajanlaskumme alkaa Jeesuksen syntymästä. Virallinen uskonto kristinuskosta tuli Roomassa 300-luvulla, kun taas islam sai syntynsä vuoden 610 aikoihin. Kaikissa kolmessa uskonossa Abrahamia pidetään yhteisenä esi-isänämme. Näitä kolmea uskontoa kutsutaan kirjan kansoiksi.

Abrahamin lisäksi sekä kristinusko että islam tuntevat esimerkiksi Aadamin, Mooseksen ja Jeesuksen. Molempien uskontojen pyhissä kirjoissa (islamin Koraani, kristinuskon Raamattu) esiintyy samoja profeettoja, joista kertovat tarinat ovat melko samankaltaisia. Jeesus (islamissa Isa) on suurin ero islamin ja kristinuskon välillä. Islamin mukaan Jumala (Luoja) on yksi, joten Jeesus ei voi olla Jumala. Kristinuskossa Jumala on kolmiyhteinen.

Kuka minä olen? Koraanissa ilmestyn useita kertoja profeetta Muhammedille. Raamatussa tuon viestin Jumalalta Marialle – arvaat varmasti, kenen syntymää sanomani koski.

Olen _____.

Millä nimellä näitä Raamatun henkilöitä kutsutaan islamissa? Yhdistä.



Mooses

Isa

Gabriel

Musa

Johannes

Jalut

Abraham

Yahua

Jeesus

Jibril

Goljat

Ibrahim

ISLAMIN USKON LEVIÄMINEN JA ARABIVALTAKUNNAN SYNTY



Kartassa on merkattuna vihreällä nykyinen islamilainen alue, punaisella taas Islamin levinneisyys vuonna 750. Islam lähti leviämään Medinan kaupungista profeetta Muhammedin johdolla ensin Mekkaan ja sieltä ympäri Arabian niemimaata. Mekka ja Medina ovat muslimille pyhiä kaupunkeja. Islaminuskaisia on nykyään noin 1,7 miljardia.

Islamin usko yhdisti pienet arabiheimot suureksi arabivaltakunnan kansaksi, joka valloittaessaan uusia alueita, levitti myös Islamin uskoa. Arabien valloitusretket eivät tähdänneet uskonnon levittämiseen, vaan arabi- valtakunnan laajentamiseen. Monissa paikoissa arabit otettiin mieluusti vastaan, sillä valloitetut kansat saivat pitää oman uskontonsa.

Arabien vahvuutena oli taitava aavikkosodankäynti, jossa he hyödynsivät nopeaa liikumista kameliensa ja kevyen varustuksen avulla. Arabien leviämistä myös edisti samanaikainen Persian ja Bysantin keskinäinen sotiminen ja heikentyminen. Arabikulttuurin muita vahvuuksia oli tieteellisen tiedon omaksuminen muilta kansoilta ja sen kehittäminen; mm. matematiikka, tähtitiede, lääketiede ja koko arabivaltakunnalle yhteinen arabian kieli. Islamin usko levisi valloitusten lisäksi myös arabikauppiain mukana.

ISLAMILAINEN KULTTUURI

Vieraanvaraisuus on islamilaisessa kulttuurissa tärkeää. Vieraita ylistetään ja kestitetään. Tapakulttuuri on lähtöisin Koraanista, jossa anteliaisuus ja vieraanvaraisuus ovat korostetusti esillä. Vieraanvaraisuutta pidetään Jumalan antamien lahjojen jakamisena eteenpäin.

Kiellettyjä ruokia muslimeille ovat veri, itsestään kuolleet eläimet, sianliha sekä sellaisen eläimen liha, jota ei ole teurastettu heidän oppiensa mukaisesti. Kahvia pidetään vieraanvaraisuuden symbolina. Oikea käsi pestään ennen ruokailua ja kaikki ruokailuun liittyvät toiminnot suoritetaan oikealla kädellä. Ruoka siunataan. Suitsukeen polttaminen on merkki siitä, että vierailijan on aika lähteä.

Uskonnosta jutellaan vapautuneemmin kuin Suomessa. Poliitikasta muslimit juttelevat vain hyvien tuttujen kanssa. Mekan suunta on muslimeille pyhä. Siksi on epäkunnioittavaa esimerkiksi istua kengänkärjet Mekkaan päin. Vieras mies ei saa kätellä naista, katsoa tätä silmiin tai jäädä tämän kanssa kaksin. Linja-autoissa, busseissa ja odotushuoneissa-kin miesten on kohteliasta istua vierekkäin, kohtuullisen etäisyyden päässä naisista. Alastomuutta kainostellaan, eivätkä muslimit esiinny kylpylöissäkään alastomina.

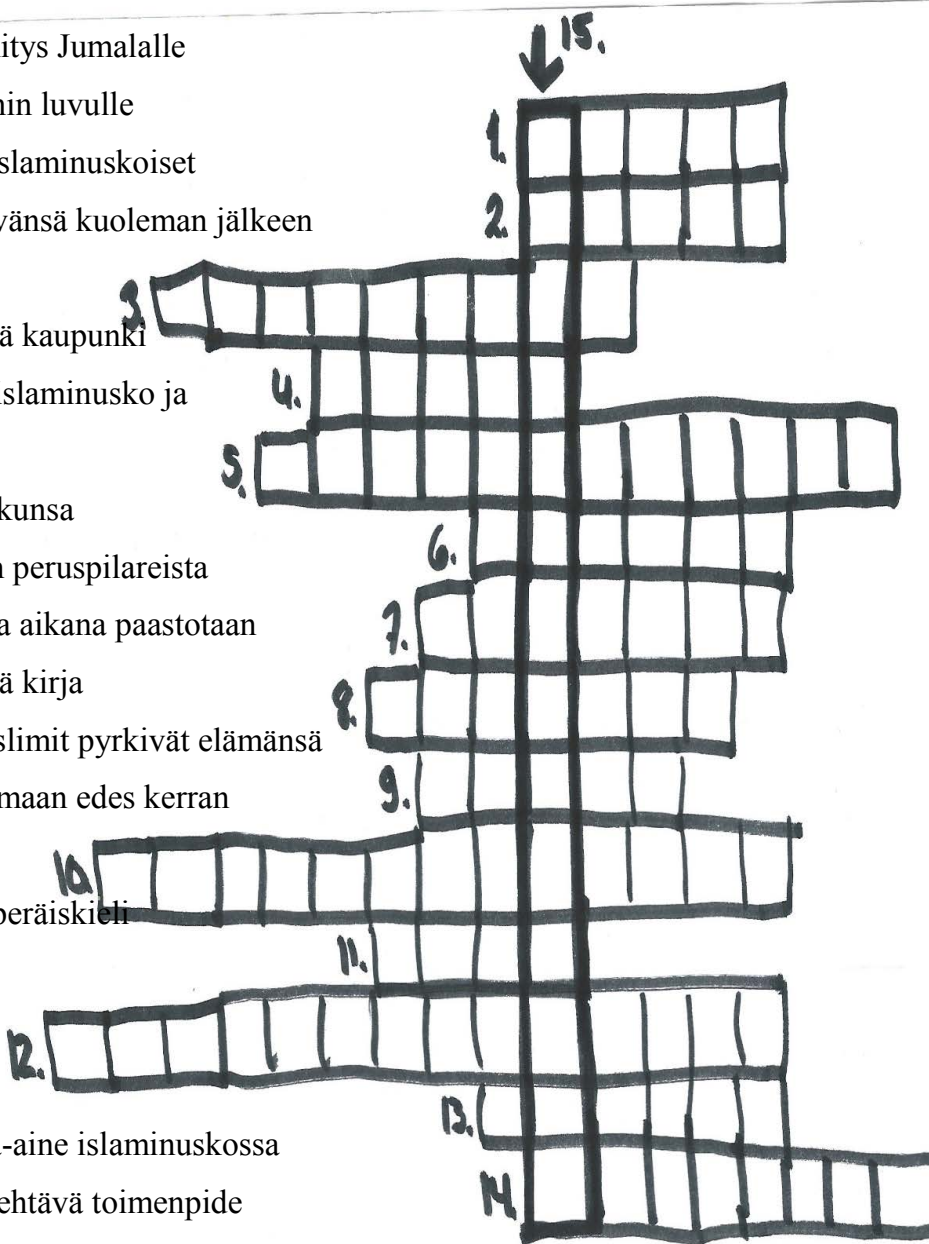
Islaminuskossa on kiellettyä kuvata ihmisiä ja eläimiä. Kuvia ei saa käyttää jumalanpalveluksissa, eikä niitä saa olla esillä rukous- ja hartaustiloissa. Ihmisten ja eläinten kuvat koetaan Jumalan pilkkana.

Islamilaisessa kulttuurissa on tapana, **että pojat ympärileikataan.** Ympärileikkaus ei ole pakollista, mutta se on kuitenkin hyvin yleistä.

Puhtaus on muslimeille hyvin tärkeää. Heidän tulee kylpeä ainakin kerran viikossa. Peseytyä täytyy myös ennen ruokailua ja rukoushetkiä. Puhtaus ja siisteys koskevat myös niin kotia kuin ajatuksia ja aikomuksia.

Tehtävä: Sanaristikko

1. muslimien nimitys Jumalalle
2. nimitys Koraanin luvulle
3. paikka, jonne islaminuskoiset toivovat pääsevänsä kuoleman jälkeen
4. muslimien pyhä kaupunki
5. uskonto, josta islaminusko ja kristinusko ovat saaneet alkunsa
6. yksi muslimien peruspilareista
7. kuukausi, jonka aikana paastotaan
8. muslimien pyhä kirja
9. asia, jonka muslimit pyrkivät elämänsä aikana suorittamaan edes kerran
10. koraanin alkuperäiskieli
11. kielletty ruoka-aine islaminuskossa
12. poikalapsille tehtävä toimenpide
13. tapa, jonka muslimi suorittaa viidesti päivässä
14. islaminuskoisten temppeli
15. muslimien tervehdys (suom. ”rauha teille”)



HINDULAISUUS

- syntypaikka Intia
- hinduksi synnyttään eli se on vain intialaisten uskonto
- kannattajia 880 miljoonaa
- ei perustajaa
- ei yhtä oikeaa oppia, vaan monia erilaisia suuntauksia
- brahman = maailmansielu, josta kaikki muodostuu ja johon kaikki lopulta päättyy
- Karman laki = hyvät teot tuottavat hyvää karmaa ja pahoista teoista seuraa kärsimystä

Mitä tarkoitetaan sielunvaelluksella ja syklisellä aikakäsityksellä?

Idän uskonnoissa on yhteneväisyyksiä

Hindulaisuudessa ja buddhalaisuudessa ihmiselämä mielletään sykliseksi. Ihmiset syntyvät, kasvavat ja kuolevat ja syntyvät sitten uudelleen toiseen kehoon aloittaakseen kiertokulun taas alusta. Yksilön jälleensyntymisessä eli reinkarnaatiossa saama hahmo riippuu tämän karman laadusta. Mitä enemmän ansioita hän on kerännyt edellisessä elämässään, sitä korkeamman tason hahmoksi hän syntyy uudestaan. Sama toimii myös päinvastoin, mitä enemmän paheita edellisessä elämässään on kerännyt, sitä huonompaan asemaan syntyy seuraavassa elämässä.

TIETOA BUDDHALAISUUDESTA

Buddhalaisuus syntyi 500-luvulla eKr. Pohjois-Intiassa prinssi Siddharta Gautaman perustamana. Gautamalle annettiin kunnianimi Buddha, kun hän saavutti valaistumisen. Perustajansa opetukset ja opinkappaleet levisivät monille muille Aasian seuduille, ja niillä oli voimakas vaikutus kulttuuriseen ja uskonnolliseen elämään erityisesti Kiinassa, Tiibetissä ja Japanissa, mutta myös Burmassa, Euroopassa ja Amerikassa. Nykyisin buddhalaisuus on yksi neljästä suurimmasta toimivasta uskonnosta ja sillä on noin 378 miljoonaa seuraajaa ympäri maailmaa. Buddhalaisuudessa ei tunneta jumaluuden käsitettä ja toiset mieltävätkin sen enemmän filosofiaksi kuin uskonnoksi.

Buddhalaisuuden keskeisenä ajatuksena on oivaltaa elämän perustotuus eli saavuttaa nirvana, joka tarkoittaa ikuista rauhan ja olemattomuuden tilaa. Opille keskeistä on tehdä hyvää, välttää pahaa ja puhdistaa mieli. Valaistunut Buddha on kertonut neljästä jalosta totuudesta, jotka hänelle selvisivät mietiskelyn eli meditaation aikana. Ensimmäinen totuus vahvistaa, että elämä on kärsimystä. Toinen totuus on, että kaiken kärsimyksen syynä on halu ja elämänjano. Kolmas totuus kertoo, että vapautuminen halusta merkitsee vapautumista kärsimyksestä. Neljäs totuus paljastaa kärsimyksen lakkaamisen ja nirvanaan johtavan tien, joka tunnetaan Jalona kahdeksanosaisena tienä. Neljä jaloa totuutta löytäessään Buddha ymmärsi, että tämän maailman kärsimys voidaan voittaa luopumalla kaikesta halusta, joka on kärsimyksen perimmäinen syy.

Mitä yhteneväisyyksiä on buddhalaisuuden 8-osaisella tiellä ja kristinuskon 10 käskyllä?

KUNGFUTSELAISUUS

- syntypaikka Kiina
- perustajana Kungfutse 551–479 eKr.
- pyhät kirjat: Viisi klassikkoa sekä Keskustelut
- vallitsevana uskontona Kiinassa yli 2000 vuoden ajan, 198 miljoonaa kannattajaa
- levinnyt Kiinaan, Itä-Aasiaan ja Japaniin
- ei uskota jumalaan, perustuu valtaan ja toisten kunnioittamiseen
- korostaa viisaiden hallitsijoiden yhteiskuntaa, jossa painottuu ylemmän ja alemman suhde

TAOLAIKUUS

- syntypaikka Kiina
- tärkeää on ihmisen ja luonnon välinen yhteys ja yksinkertainen elämä, jonka tavoitteena on löytää harmonia eli sopusointu
- kuolemattomuuden tavoittelu hyvän ravinnon, akupunktion ja joogan avulla
- perustajana Laotse n. 500 eKr.
- kannattajia 20–50 miljoonaa
- Yin (varjo) ja Yang (valo) -periaate tärkeä

Piirrä tähän Yin ja Yang -merkki:

USKONTOJEN VERTAILUA

Vuonna 2015 maapallon väkiluku (n. 7,1 mrd.) jakaantui uskontokuntien edustajien määrän mukaan seuraavasti:

- kristityt 33 %
- muslimit 23 %
- hindut 14 %
- buddhistit 7 %
- perinteiset kiinalaiset uskonnot (tao- ja kungfutselaisuus) 6 %
- uskonnottomat 12 %
- muiden uskontojen edustajat 5 %

