

Noora Malkavaara

ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON OPETUSKOKEILU

Elämäkatsomustieto ja ympäristökasvatus kotia, koulua ja oppilaita yhdistämässä

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto,

Savonlinna

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Kesäkuu 2012

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajan-koulutuksen osasto, Savonlinna	
Tekijä Noora Malkavaara			
Työn nimi			
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma Sivuainetutkielma Kandidaatin tutkielma Aineopintojen tutkielma	x	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkielmani tarkoitus on analysoida elämäkatsomustiedon opetukseen suunniteltua opetuskokeilua. Opetuskokeilussa pyrin yhdistämään elämäkatsomustiedon oppisisältöön ympäristökasvatukseen, multi-age –näkökulman sekä vanhempien osallistumisen tuntien aiheisiin. Näin toivoin luovani sekä toimivaa elämäkatsomustiedon opetuksen mallia että tuovani kotia ja koulua toistensa yhteyteen.</p> <p>Kouluopetuksen ympäristökasvatuksen näkökulma on lähes yhtä nuori kuin elämäkatsomustiedon historia oppiaineena. Teoriaosuudessa pyrin hahmottamaan molempien historiaa ja tämän päivän pedagogisia lähtökohtia. Multi-age on käsitteenä meillä lähes tuntematon, Suomessa eri-ikäisten oppimista on tutkittu lähinnä yhdysluokkaopetuksen näkökulmasta. Eri-ikäisten opetus samassa ryhmässä on elämäkatsomustiedossa hyvinkin mahdollinen skenaario. Näin ollen pyrin siis luomaan mallia, jossa opettaja pystyisi käsittelemään samoja aiheita eri-ikäisten kanssa. Pyysin oppilaiden vanhemmilta kirjeitä, joissa oman mallini mukaan kerrottaisiin vanhempien muistoja ja tarinoita siitä, miten ympäristöaiheet ovat liittyneet heidän elämäänsä. Oppilaat kertoivat näitä tunneilla ja ne toimivat ponnahduslautana tunnin aiheeseen. Vanhempien ympäristöön liittyvien kirjeiden avulla pyrittiin myös luomaan yhteyttä kodin ja koulun välille.</p> <p>Tutkielmani on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja käytetty paradigma sosio-konstruktivistinen. Konstruktivistinen paradigma näkee oppijan aktiivisena tiedon rakentajana; sosio-konstruktivistinen paradigma nostaa esille sosiaalisen kanssakäymisen merkityksen ajattelulle.</p> <p>Tutkimusaineistona toimivat videotallenteet kolmelta tunnilta sekä niistä tehdyt havainnot ja litte-roinnit. Aineiston analyysiin on käytetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.</p> <p>Tutkielmassa selvisi ympäristönäkökulman käyvän hyvin elämäkatsomustiedon opetukseen. Vanhempien kirjeet olivat hyviä ja niitä kerrottiin mielellään. Multi-age –näkökulman mukaista toimintaa oli luokassa vaikein toteuttaa ja arvioida, mm. koska oppilaat olivat ryhmässä vain lyhyen hetken viikossa.</p>			
<p>Avainsanat: Elämäkatsomustieto, ympäristökasvatus, multi-age, kodin ja koulun yhteistyö</p>			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical faculty		School School of Applied Education Science and Teacher Education, Savonlinna	
Author Noora Malkavaara			
Title			
Main subject	Level	Date	Number of pages
Education	Pro gradu -tutkielma	x	
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
<p>Abstract</p> <p>The purpose of this study is to analyze a model designed for ethics teaching. In this model I attempted to combine environmental education, multi-age –method and parents’ attribution to contents of ethics lessons. I aimed to create a functional model of teaching to ethics lessons and to bring pupils’ homes and school together. Parents were asked to memorize environmental themes, helped by letters sent from school. Pupils told their parents’ stories during lessons and stories were part of the themes of the lessons.</p> <p>Theoretical background in this study consists of history of environmental education and ethics teaching in Finland. I also combined what is said of those in a primary school’s curriculum. Multi-age isn’t well known in Finland so in this study mainly American sources were applied. In Finland multi-grade teaching is studied instead. It was assumed that multi-age –teaching would fit well in ethics teaching since classes are usually combined from pupils from several different year classes.</p> <p>This study is qualitative and it’s paradigm is socio-constructive. Constructivism is a theory of learning that refers that knowledge is constructed in one’s mind. Socio-constructivist theory emphasizes knowledge to be constructed not only in one’s mind but also together in a social situation.</p> <p>Environmental education applies well to ethics teaching and bringing pupils together was easy. However, this period was too short to observe if this method actually improves learning together. Nevertheless, pupils enjoyed telling the stories from their parents and parents who sent feedback said this could be done more often.</p>			
<p>Key words: Ethics teaching, environmental education, multi-age, collaboration between home and school</p>			

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	ELÄMÄNKATSOMUSTIETO	3
2.1	ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON HISTORIA.....	3
2.2	ELÄMÄNKATSOMUSTIETO OPPIAINEENA.....	5
2.3	OPETUSMENETELMÄT JA TYÖTAVAT.....	6
3	KODIN JA KOULUN YHTEYS	9
3.1	KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ.....	9
3.2	YHTEYDEN JA YHTEISTYÖN KÄSITTEISTÄ	13
4	LAPSEN KEHITYSTEORIOISTA.....	15
5	MULTI-AGE.....	17
5.1	MULTI-AGE –OPETUKSEN EDUT JA HAITAT	18
5.2	OPETUSSUUNNITELMA MULTI-AGE –RYHMÄSSÄ.....	21
6	YMPÄRISTÖKASVATUS.....	23
6.1	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN HISTORIA JA TAVOITTEET	24
6.2	YMPÄRISTÖKASVATUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA.....	28
7	ARVOT	30
8	VIITEKEHYKSEN KOONTI JA TUTKIMUSONGELMAT.....	32
9	TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS JA METODOLOGIA	34
9.1	AINEISTO.....	34
9.2	LAADULLINEN TUTKIMUS JA KONSTRUKTIVISMI.....	37
9.3	AINEISTON ANALYYSI.....	38
9.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	39
10	KUVAUS TUNTIEN KULUSTA	41
10.1	ENSIMMÄINEN TUNTI - VIRIKKEITÄ	41
10.2	TOINEN TUNTI – LAPSUUDEN YMPÄRISTÖ.....	42
10.3	KOLMAS TUNTI – KIERRÄTYS KOTONA JA KOULUSSA.....	44
10.4	NELJÄS TUNTI – TULEVAISUUDENNÄKYMÄ.....	46
11	TULOKSET	49
11.1	OPPILAIDEN VUOROVAIKUTUS LUOKASSA.....	49

11.1.1	<i>Eri-ikäisten toimiminen ryhmässä</i>	<u>49</u>
11.1.2	<i>Uuden oppiminen toisen tukemana</i>	<u>51</u>
11.2	VANHEMPIEN TARINAT.....	<u>55</u>
11.3	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN OPPISISÄLLÖN TOTEUTUMINEN.....	<u>58</u>
11.4	ET:N OPETUSMENETELMÄT KOKEILUSSA.....	<u>63</u>
11.5	MITEN KOKEILU OTETTIIN VASTAAN?.....	<u>65</u>
12	POHDINTA.....	<u>67</u>
13	LÄHTEET.....	<u>70</u>
14	LIITTEET.....	<u>75</u>

1 JOHDANTO

Tein kandidaatin työni vuonna 2008 Savonlinnan opettajankoulutuslaitokselle. Tällöin käsittelin kirjallisuuden pohjalta luokanopettajien suhdetta elämäkatsomustietoon. Halusin pro gradu – työssäni tehdä jotain käytännönläheisempää, ja jotain sellaista josta saisin henkilökohtaisesti enemmän irti. Ohjaajani oli juuri tarkastamassa Raili Lehtolaisen väitöskirjaa Keltaista ja Kimaltavaa (2008), ja totesimme ns. Lehtolaisen mallin olevan mielenkiintoinen myös gradun kokeilumalliksi. Yksinkertaistettuna Lehtolainen oli rakentanut kodin ja koulun yhteistyötä tukevan toimintamallin, jossa koulussa tapahtuva oppiminen perustui osittain vanhempien ja isovanhempien kodeissa yhdessä lasten kanssa rakentamille esityksille ja pohdinnoille.

Tutkimukseni tarkoituksena on pyrkiä rakentamaan toimiva elämäkatsomustiedon opetuksen malli, jossa yhdistyvät luontevasti elämäkatsomustiedon opetuksen tavoitteet opetussuunnitelmassa, kodin ja koulun yhteistyö, multi-age-näkökulma ja ympäristökasvatus. Ryhmä tarjosi mielenkiintoisen tutkimuskohteen, sillä et-oppilaita oli viideltä eri luokka-asteelta yhteensä kymmenen (Taulukko 3) sukupuolijakauman ollessa 5 tyttöä ja 5 poikaa. Oppilaita oli yhteensä seitsemällä eri luokalla.

Havainnoimassani koulussa oppilaat työskentelivät itsenäisesti luokka-asteensa opetussuunnitelman mukaan. Näin ollen samassa tilassa jokainen oppilas saattoi tehdä täysin eri asioita, lukuunottamatta muutamia samalla luokka-asteella olevia oppilaita jotka saattoivat tehdä töitä pareittain. Opetusta antoi koulun rehtori, joka saattoi joutua käymään tuntien aikana muualla, ja siksi oppilaat tekivät usein töitä itsenäisesti. Kokeiluni olisi askel erilaiseen suuntaan – luokkatilanteisiin, jossa pyrittäisiin siihen, että lapset toimisivat ja oppisivat yhdessä iästään riippumatta. Tähän elämäkatsomustieto oppiaineena tarjoaa hyvän ja mielenkiintoisen pohjan kodin ja koulun yhteistyölle, sillä tuntien teemat voidaan nostaa suoraa oppilaiden omasta elämästä ja heidän kotoaan.

Honkalan (1992, 101) mukaan elämäkatsomustiedon oppilaat ovat usein aktiivisista kodeista, jotka mielellään seuraavat lastensa opetusta ja osallistuvat koulun toimintaan. Tutkielmani osaltaan testasi tätä väitettä, sillä minulla ei ollut tietoa tämän ryhmän oppilaiden vanhemmista ja heidän aktiivisuudestaan.

Pro gradu –tutkielmani rakentuu pääpiirteissään teoriaosuudesta, kokeilun kuvauksesta ja tulososiosta. Teoriaosassa olen avannut ensin elämäkatsomustiedon historiaa ja oppiainetta yleisesti. Tämän jälkeen tuon esille muutamia kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä tutkimuksia ja teorioita sekä avaan Lehtolaisen määritelmää kodin ja koulun yhteydestä. Kasvatus yleensä on sidoksissa arvoihin, ja ympäristökasvatuksessa pohditaan ympäristön arvoa. Tämän takia olen nostanut arvot erilliseksi luvukseen.

Tutkielman teoriaosassa olen myös avannut multi-age –käsitteen merkitystä pitkälti Amerikkalaisen kirjallisuuden pohjalta. Suomesta vastaavaa tutkimusperinnettä löytyy mm. yhdysluokkaopetuksen ympäriltä, ja esimerkiksi Taina Peltosen (2003) väitöskirjatutkimus sivuaa aihetta. Ympäristökasvatusta käsittelevässä luvussa avaamini ympäristökasvatusta käsitteenä sekä sen tavoitteita ja sisältöjä opetussuunnitelmassa.

Empiirisessä osiossa olen ensin esitellyt kokeilun kulun. Avaan siinä tunnin aiheita, konkreettista etenemistä ja opetusmenetelmiä sekä perustelen joitakin sisällöllisiä ratkaisuja. Analyysiosiossa pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja kokoan yhteen kokeilun aikana esiin tulleita havaintoja.

Kokeilun aikana vahvistui käsitys siitä, että eri-ikäisten ohjaaminen samanaikaisesti ei ole täysin ongelmaton. Kuitenkin esimerkiksi ympäristökasvatuksen sisällöt toimivat hyvänä yhdistävänä tekijänä kodin ja koulun sekä eri-ikäisten oppilaiden välillä. Analyysi herätti kiinnostavia lisäkysymyksiä mm. siitä, miten tällöinen kokeilu voitaisiin toteuttaa eri oppisisällöillä.

2 ELÄMÄNKATSOMUSTIETO

2.1 Elämäkatsomustiedon historia

Kuten ympäristökasvatuskin, elämäkatsomustieto on käsitteenä nuori. Aktiivisia pyrkimyksiä koulun ja kirkon erottamiseksi on esiintynyt vasta noin 1900 – luvun alusta lähtien. On esimerkiksi ehdotettu, että kirkollinen uskonnonopetus joko poistettaisiin koulusta kokonaan, tai että se korvattaisiin uskonnonhistorialla tai siveysopilla (Kallioniemi 2005, 14). Esimerkiksi senaatin asettaman vuoden 1906 uskonnonvapauskomitean tehtävinä olivat siviilivihkimyskysymys sekä uskonnonvapauslain valmistelu. Uskonnon opetuksesta koulussa esitettiin, että oppilas voidaan vapauttaa koulun uskonnon opetuksesta, jos koulun opetus ei tapahdu sen uskontokunnan opin mukaan mihin oppilas kuuluu. (Elo 1992, 10.)

Suomen kansalaisille myönnettiin täydellinen uskonnonvapaus vuonna 1919, ja uuden hallitusmuodon myötä vuonna 1923 astui voimaan uskonnonvapauslaki. Lait tulivat näkymään myös koulun uskonnonopetuksen asemassa. Kuten jo aiemmin uskonnonvapauskomitean mietinnössä kannatettiin uskonnon opetuksesta vapauttamista edusmiehen vaatimuksesta, kirjattiin myös uskonnonvapauslain 8 §:ään uskonnonopetuksen vapaaehtoisuus. *"Jos uskonnonopetusta valtion tai kunnan ylläpitämässä tai avustamassa koulussa, oppikoulussa tai muussa oppilaitoksessa annetaan jonkun uskontokunnan opin mukaan, on oppilas, joka kuuluu toiseen uskontokuntaan tai joka ei kuulu mihinkään uskontokuntaan, edusmiehen vaatimuksesta vapautettava sellaisesta uskonnonopetuksesta".* (Uskonnonvapauslaki 8§/267/1922.) Laissa ei otettu kantaa siihen, mikä olisi uskonnonopetukselle vaihtoehtoinen oppiaine, jos sellaista ylipäänsä olisi.

Kansakoululaki vuonna 1957 muutti oppiaineen nimen jälleen, nyt uskontojen historiaksi ja siveysopiksi. Opetuksen järjestämisvelvoite oli nyt viisi opetukseen osallistuvaa oppilasta. Jos oppilas ei kuulunut mihinkään uskontokuntaan, hänelle tuli opettaa tunnustuksetonta uskonnonhistoriaa ja siveysoppia. (Kallioniemi 2005.) Ennen vuotta 1957 uskontokuntaan kuulumattomien opiskelijoiden vähimmäismäärää ei ollut kirjattu, ja tällöin periaatteessa yksikin oppilas olisi ollut oikeutettu saamaan siveysopin opetusta (Salmenkivi & muut 2007). Esimerkiksi vuoden 1923 kansakoululaki määräsi, että jos koulussa on vähintään 20 enemmistön uskontokuntaan kuulumatonta oppilasta, tulee heille vanhempien vaatimuksesta opettaa oman uskontokunnan mukaista uskonnonopetusta. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että vähemmistöuskonnon opetusta annettiin pääasiassa ortodoksioppilaille. (Jamisto 2007.) Tällä hetkellä luku oppilaiden vähimmäismäärä on vain kolme (Kallioniemi 2005, Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta 454/2003).

Toisen maailmansodan päättymisen jälkeen pyrittiin kansakoululaitosta uudistamaan vastamaan paremmin muuttuneen yhteiskuntarakenteen tarpeita. Oppivelvollisuuskoulun ehdotettiin olevan kolmesta asteesta muodostuva ja yhdeksänvuotinen. Muiden komiteoiden ja toimikuntien työn kautta uuden koulun nimeksi vakiintui peruskoulu, ja sille tehtiin uusi opetussuunnitelma. (Iisalo 1989.) Uskonnon opetuksesta vapautetut oppilaat haluttiin nyt perehdyttää paitsi oman kulttuuripiirimme ja yhteiskuntamme uskonnolliseen traditioon, myös muihin uskontoihin niiden omista edellytyksistä käsin ja kiinnittää huomiota uskonnon laajempaan kulttuuritaustaan (Elo 1992). Kaikki eivät kuitenkaan olleet tyytyväisiä: Vapaa-ajattelijain liiton pääsihteeri Erkki Hartikainen teki YK:n ihmisoikeuskomitealle kantelun, jossa huomioitiin uuden opetussuunnitelman liika painottuvuus uskontoon.

Peruskoulun uskontojen historian ja siveysopin työryhmä tarttui toimeen uudistaakseen aineen opetusta ja selvittääkseen sille ominaisia peruskysymyksiä. Työryhmä sai tammi-kuussa 1980 valmiiksi ensimmäisen uskontojen historian ja siveysopin oppimääräluonnoksen, johon pyydettiin lausunto ylitarkastaja Olavi Aulalta ja pääsihteeri Erkki Hartikaiselta sekä kolmelta muulta asiantuntijalta. Suurin osa totesi parannuksen tapahtuneen, mutta ehdotus ei kelvannut sinällään. Saman vuoden syksyllä työryhmä jätti esityksensä oppimäärästä ilman uskonnollista viitekehystä, ja Kouluhallitus vahvisti tämän oppimäärän kesällä 1981. (Elo 1992.) Oppiaineen nimeksi esitettiin uskonnon historiaa ja etiikkaa tai pelkkää etiikkaa. Tässä vaiheessa nousi esiin myös elämäkatsomustieto – työryhmä ei

kuitenkaan voinut vaikuttaa päätöksiin nimestä, se pystyi vain tekemään esityksiä. Sivistysvaliokunnan mietintö 18/1982 totesi seuraavaa:

Elämäkatsomustiedon opetusta ei tule nähdä uskonnon opetuksen vastaopetuksena eikä sen korvike- tai vastikeopetuksena, ei myöskään uskontoon liittyvänä opetuksena. -- valio-kunta ehdottaa, että uskontokuntiin kuulumattomille koulun yleisestä uskonnon opetuksesta vapautetuille oppilaille elämäkatsomuksen perusteet opetetaan ja elämäkatsomuksen muodostamiseksi tarpeelliset tiedot ja valmiudet annetaan elämäkatsomustieto-nimisen oppiaineen muodossa (SiVM 18/1982 Elon 1992 mukaan).

1983 eduskunta hyväksyi koululait sivistysvaliokunnan esittämässä muodossa. Samana vuonna julkaistuun perusopetuslakiin kirjattiin, että koulun yleisestä uskonnon opetuksesta uskonnonvapauslain mukaisesti vapautetuille vähintään kolmelle uskontokuntiin kuulumattomalle oppilaalle opetetaan elämäkatsomustietoa. (Perusopetuslaki 476/1983.) Uskontojen historian ja siveysopin työryhmä muutti nimensä peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmäksi samaisena vuonna, ja tämä työryhmä luovutti et:n oppimäärähdotuksen kouluhallitukselle vuonna 1984. Seuraavana vuonna kouluhallitus päätti oppimäärästä työryhmän esityksen pohjalta. Elämäkatsomustiedosta ei edelleenkään tullut myös jo uskonnonopetusta saaville valinnaista oppiainetta, vaan se rajattiin vain uskontokuntiin kuulumattomille tai niille, jotka eivät saa koulun enemmistön mukaista uskonnonopetusta. (Elo 1992.)

2.2 Elämäkatsomustieto oppiaineena

Elämäkatsomustieto on sitomassa yhteen monia kouluympäristön teemoja, kuten monikulttuurisuutta ja arvokasvatusta. Suomalaisessa arkielämässä moniuskontoisuus on suhteellisen uusi ilmiö, sillä noin 85 % väestöstä kuuluu evankelisluterilaiseen kirkkoon (Luodeslampi 2005, 438). Kuitenkin uskontokuntiin kuulumattomat ovat kasvava ja nimitykses-tään huolimatta monikulttuurinen ryhmä, jotka väistämättä näkyvät opetusta järjestettäessä. Monikulttuurisessa maailmassa koulu on erilaisten ryhmien vuorovaikutuksen paikka, jos-

sa opetellaan erilaisuuden hyväksymistä ja vierauden ylittämistä. (Talib 2005.) Elämäkatsomustiedon opetustilanteet pyrkivät syventämään näitä taitoja.

Elämäkatsomustieto nousee esille myös koulun arvokasvatuksesta puhuttaessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004) on kirjattu perusopetuksen arvopohjaksi mm. ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia. Näitä tulee toteuttaa koko opetussuunnitelman läpäisevästi, mutta elämäkatsomustiedossa ne kuuluvat keskeisiin sisältöihin.

Uskonnonopetus on osa yleissivistystä, sillä se opettaa erilaisten uskontojen lukutaitoa. Oman uskonnon opetuksen tavoitteena on, että jokainen oppii tunnistamaan omat juurensa ja ymmärtämään omaa uskontoansa. (Repo 2004.) Myös elämäkatsomustieto opettaa näitä asioita, mutta ilman uskonnollista lähtökohtaa, eli elämäkatsomustiedossa pyritään ymmärtämään ja rakentamaan omaa henkilökohtaista maailmankuvaa ja katsomusta. Ihmisen henkisyiden perustan ei et:ssä katsota lähtevän uskonnosta. (Eerolainen 2003.) Toisin sanoen elämäkatsomustieto on samalla tapaa yleissivistävä aine kuin uskonto, mutta sen lähtökohdat ovat erilaiset.

2.3 Opetusmenetelmät ja työtavat

Alakoulun opettajien työskentelytapa on usein hyvin oppikirjasidonnaista (Kari 1988, Simolan 1992 mukaan), ja yleensäkin oppikirjan mukanaolo edes tunnin rakentamisen apuna, vaikkei pääroolissa olisikaan, on opettajalle hyödyllistä. Elämäkatsomustiedosta on tehty oppikirjoja jo 1900-luvun alussa, mm. J. O. Metsikön *Kasva hyväksi* 1936 ja *Uskontoa ennen ja nyt* 1938. (Elo, 1992.) Esimerkiksi *Elämän puu 3: ala-asteen elämäkatsomustieto* kertoo suoraan, että sen tarkoitus on tukea opettajaa ja antaa virikkeitä — pyritään aktivoimaan oppilaita omatoimiseen osallistumiseen. (Honkala ym. 1988.) Myös muille elämäkatsomustiedon oppikirjoille – joita tällä hetkellä löytyy aika vähän verrattuna muiden aineiden oppikirjoihin – on laadittu samankaltainen rakenne: kirjat tarjoavat tekstiä ja virikkeitä keskusteluun.

Haasteita opetukseen tuo se, että edellä mainitun tiedetaustan puuttumisen lisäksi elämäkatsomustietoa ei voi opettaa sanan behavioristisimmassa merkityksessä. Tavoitteiden painopiste ei ole tiedollinen, vaan se on oppilaan omassa kehityksessä. (Elo ym. 2006.) Elämäkatsomustiedon aiheet tulevat oppilaasta itsestään, eivät valmiina tietona ulkopuolelta. Yksi ET-opetuksen tarkoituksista on palvella oppilaita oman elämäkatsomuksen rakentamisessa (Honkala 1992) ja tämä ei onnistu kirjoista lukemalla. Elämäkatsomustiedossa opetuksen olennainen osa on keskustelu, mutta tähänkään oppilaat eivät automaattisesti osallistu. Etenkin elämäkatsomustiedossa toimiva opettaja-oppilas suhde vaikuttaa suuresti opetuksen onnistumiseen – opettajan tulee olla rohkea ja empaattinen kyetäkseen keskustelemaan oppilaiden kanssa vaikeistakin asioista.

Elämäkatsomustiedon ydintehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja antaa hänelle välineitä tutkia ja rakentaa elämäkatsomustaan ja maailmankuvaansa (POPS 2004, 216). Luonnollisesti se yhteisö, jossa oppilas kasvaa, vaikuttaa hänen maailmankuvansa kehittymiseen. Tästäkin syystä opetuskokeilussani halusin tutkia sekä kodin ja koulun yhteistyömuotojen että erilaisen opetusympäristön (multi-age) kehittämistä elämäkatsomustiedon avulla.

Elämäkatsomustieto jää usein vähäisen oppilasmääränsä takia ns. heittopussiaineeksi. Vaikka se on oppilasmäärältään toiseksi suurin katsomusaine, jonka oppilasmäärä on ollut nousussa lähes kaikkialla Suomessa (Tilastokeskus et-opetus.fi mukaan 2011), on hajonta lääneittäin usein erittäin suuri. Toisin sanoen, Uudellamaalla et:n oppilaita on vuonna 2009 ollut yli 9000, kun vastaavasti Etelä-Pohjanmaalla oppilaita on ollut 21. Toisaalta tilastot eivät kerro sitä, ovatko Etelä-Pohjanmaan kaikki 21 oppilasta olleet samassa koulussa ja jos ovat, onko opetus jollain tapaa integroitu. Samoin on vaikea tietää, mikä on oppilaiden ikäjakauma. Heittopussiaineella tarkoitan tässä sitä, että jos oppilaita löytyy vain tasan kolme, on helppo olla panostamatta opetukseen enempää – väittämättä tietenkään, että näin automaattisesti kävisi. Samoin käytännön opetusjärjestelyt voivat tuoda ongelmia – missä tunnit pidetään, mikä on oppimateriaalina, kuka opettaa vai opettaako kukaan? Koulussa, jossa on jo muutenkin opettajapula, ei välttämättä riitä vapaaehtoisia pitämään muutamaa tuntia viikossa.

Oppiaineen käytäntöjen ollessa jo ennestään hajallaan, voidaan tietenkin kyseenalaistaa uusien opetuskokeilujen mielekkyys. Toisaalta, kun oppiaine on vielä lapsenkengässään, tässä voikin olla hyvä paikka muotoilla sopivia menetelmiä ja käytäntöjä. Sekä kodin ja

koulun yhteistyö että elämäkatsomustieto ovat molemmat kohteita, joita voidaan alati kehittää ja muokata toimivammiksi. Miksi ei siis kokeilla niiden kehittämistä rinnakkain? Samoin olisi perusteltua ottaa mukaan yhdysluokkaopetuksen teoriaa, sillä kuten sanottua, oppilasryhmät saattavat usein koostua hyvin heterogeenisestä joukosta oppilaita. Multi-age – tai yhdysluokkaopetuksen hyödyistä ja haitoista on tähän mennessä puhuttu lähinnä yleisellä tasolla liittämättä sitä mihinkään tiettyyn oppiaineeseen. Ympäristökasvatus taas toimii sillanrakentajana oppilaiden, opettajan ja vanhempien välillä. Se nousee luontevasti opetettavaksi elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmasta. Kokeiluni raapaisisi pintaa myös siitä, mikä on ympäristökasvatuksen taso koulussa ja miten se ilmenee kotona.

3 KODIN JA KOULUN YHTEYS

Puhun sekä opetuksesta että kasvatuksesta, sillä ne ovat toisiinsa sidonnaisia. Kasvatus on yläkäsite, johon sisältyvät myös opetuksen ja koulutuksen käsitteet (Kaipio 1999, 154). Tutkimusta tehdessäni olen ajatellut lähinnä opetuksellista näkökulmaa, sillä opetuskokeilun tavoitteena on kuitenkin opettaa elämänkatsomustiedon sisältöjä. Suuressa osassa ammattikirjallisuutta pääpaino näyttäisi olevan kodin ja koulun *kasvatuksellisella* yhteistyöllä, ei niinkään opetuksellisen sisällön jakamisella. Tämä on tietenkin ymmärrettävää, vaikka sekä koti ja koulu yhdessä kasvattavat, opettaminen on kuitenkin opettajan työtä! Heinosen mukaan ”kasvattaja on jokainen ihminen, joka vaikuttaa toisen ihmisen persoonallisuuden kasvuun tarkoituksella edistää kehitystä.” (Heinonen 1989, 67.)

Kokeilussani halusin kuitenkin ajatella, että koulussa opetettava opetussuunnitelma eli elämänkatsomustiedon sisältö, olisi myös mahdollista jakaa ja sitoa lapsen ja vanhempien kokemusmaailmaan. Onhan niin, että ihminen oppii myös koulun ulkopuolella. ”The very process of living together educates” (Dewey Säljön 2004 mukaan) ja tilannetta, jossa ihminen oppii, on erittäin vaikea rajata. Tiedonmurusia, joita yksilön ”sisälle” tulisi oppiessa, ei ole, vaan oppimista ja ajattelua tapahtuu niin yksilön sisällä kuin heidän välilläänkin. Puhuminen ja kuunteleminen mahdollistavat ongelmien uudelleenesittelyn ja voimme samalla ”lainata” toistemme tietoja ja käsityksiä. (Säljö 2004, 108-111) .

3.1 Kodin ja koulun yhteistyö

Oppimisprosessissa otetaan huomioon oppijoiden elämän tilanteet, ja oppimista tapahtuu parhaiten syvennyttäessä elämän kokemuksia reflektoiiviin toimintoihin. Oppimisprosessissa hakeudutaan erilaisten tiedon kenttien ja kokemusten välisiin yhteyksiin, oppijan omaan kokemusmaailmaan, elämysympäristöön ja arkielämään. Konstruktivismiin mukaan ei ole myöskään olemassa objektiivista arvotodellisuutta. (Kauppila 2007, Lehtolainen 2008). Se on näin ollen luonnollinen oppimisteoreettinen tausta elämänkatsomustiedolle, jonka tehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja antaa hänelle välineitä tutkia ja rakentaa elämänkatsomustaan ja maailmankuvaansa. (POPS 2004.) Sosiaalinen painotus viittaa jo aiemmin mainitsemaani ajattelun ja viestinnän yhteyteen.

Mm. Säljö (Berger & Luckman 1966, Säljön 2004 mukaan) erottaa toisistaan ensimmäisen ja toisen asteen sosialisointia. Ensimmäisen asteen sosialisointi tapahtuu pienemmässä yhteisössä, kuten perheessä, ja siinä välitetään perustavia elämäntaitoja ja -valmiuksia, kuten kieltä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjä. Toisen asteen sosialisointia tapahtuu kouluissa ja muissa laitospäristöissä ja sen lähtökohdat ja pyrkimykset ovat huomattavasti erilaisia. Oppilaalla ei ole toisen asteen sosialisointiossa samanlaista läheistä yhteyttä muihin yhteisön edustajiin, ja oppiminen on itsetarkoituksellista eikä niin näkymätöntä kuin kotona. On selvää, että ongelmia syntyy, jos erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä lasta kohtaan esitetyn vaatimukset ovat ristiriidassa toistensa kanssa.

Lainsäädäntö velvoittaa, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa, (Perusopetuslaki §3) mutta yhteistyön laadusta ja määrästä ei sinällään sanota mitään. Perusopetus ja kasvatusta tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea (Vna 1435/2001). Peruskoulussa yhteistyötä vanhempien kanssa tekee pääasiassa luokanopettaja, ja muut tahot kuten kuraattori tai psykologi tulevat yleensä mukaan, jos todetaan tuen tarve. Esimerkiksi Lahtinen on listannut kodin ja koulun yhteistyön osana oppilaalle tarjottavia tukimuotoja. (Lahtinen 2011, 133.)

Launonen et al. huomauttavat, että ongelmiin tarttuminen ei saisi olla ainoa yhteistyön motiivi. Aktiivinen myönteisten sosiaalisten suhteiden rakentaminen ja ylläpitäminen rikastaa koulun sosiaalista pääomaa ja näin voi myös osaltaan tuoda lasten ja aikuisten elämämpiirejä lähemmäs toisiaan. Sen lisäksi, että opettaja tuntee vanhemmat, olisi hyvä jos

myös vanhemmat tuntisivat toisensa. Väsynyt yhteistyöhön pakottaminen voidaan yhdessä neuvottelemalla muuttaa hedelmälliseksi yhteistyöksi, jossa myös vanhemmilla on rooli yhteistyön rakentajana. Mm. Mukava-hankkeessa kodin ja koulun yhteistyö on ollut toiminnan ydin. (Launonen et al 2004.)

Tutkimuksissa kodin ja koulun yhteistyöstä viitataan usein Bronfenbrennerin (1979) tutkimukseen ihmisen kehityksestä. Hänen oman määritelmänsä mukaan

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing prosperities of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.

Ekologinen teoria siis korostaa kasvuympäristöjen keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä, ja kasvatusta nähdään siinä niiden aikuisten yhteistyöprosessina, jotka toimivat lapsen kasvuympäristössä. (Bronfenbrenner 1979 Hujala-Huttusen & Nivalan 1989 mukaan.)

Määritellään ihmisen kehityksen ekologiaa Bronfenbrenner nostaa esille kolme periaatetta. Ensiksi, kehittyvä yksilö ei Bronfenbrennerin mukaan ole tyhjä taulu, johon ympäristö tekee jälkensä, vaan kasvava ja dynaaminen kokonaisuus joka järjestelee uudelleen ympäröivää elinpiiriään. Näin ollen yksilön ja ympäristön vuorovaikutus on aina kaksisuuntaista ja vastavuoroista. Kolmanneksi, yksilön kehitysprosessille olennaiset ympäristöt eivät ole rajoitettu yhteen senhetkiseen ympäristöön, vaan käsite sisältää toiminta-alueiden (settings) väliset yhteydet ja laajemmista ympäristöistä peräisin olevat ulkoiset vaikutteet. Ympäristö nähdään tässä siis laajempaan mitä kehityspsykologiassa aikaisemmin. Bronfenbrennerin teoriassa on jaoteltu ihmisen ekologinen ympäristö erilaisiin systeemeihin: mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeihin. *Mikrosysteemi* viittaa yksilön välittömään ympäristöön ja tämän toimintaan siinä. *Mesosysteemi* muodostuu kahden tai useamman toiminta-alueen (settings), joissa yksilö aktiivisesti toimii, välisistä suhteista: esimerkiksi lapsella kodin ja koulun väliset suhteet, aikuisella työ ja perhe. *Mesosysteemi* siis muodostuu useista mikrosysteemeistä. *Eksosysteemi* viittaa yhteen tai useampaan toiminta-alueeseen joihin yksilö ei suoranaisesti aktiivisena toimijana kuulu, mutta jotka voivat vaikuttaa siihen, mitä tapahtuu yksilön toiminta-alueessa, tai joihin yksilö voi vaikuttaa. Esi-

merkkinä Bronfenbrenner antaa esimerkiksi lapsen vanhempien työpaikan. Edellä mainitut alemmat rakenteet muodostavat *makrosysteemin*: tietynlaisen ”kaavan” (blueprint) miten yhteiskunta on järjestetty. Alemman tason systeemit antavat makrosysteemille sen ominaiset piirteet, mikä näkyy esimerkiksi siten, että eri kulttuurit eroavat toisistaan. Bronfenbrennerin mukaan *ekologinen muutos* (ecological transition) tapahtuu, kun yksilön rooli tai toimintaympäristö muuttuu. Ekologinen muutos on sekä kehitysprosessin syy että seuraus, ja sitä tapahtuu elämässä jatkuvasti.

Bronfenbrennerin teoria ei ole kasvatusteoria, vaan nimensä mukaisesti teoria ihmisen kehityksestä. (Tosin tässäkin tulisi muistaa, että kasvatusta ja kehitys ovat toisiinsa sidonnaisia.) Teoria kuitenkin kiteyttää hyvin yksilöiden eri toimintatasot jotka tulisi ottaa huomioon myös kasvatustieteen tutkimuksessa. Kuten Bronfenbrenner kirjoittaa -

”—developmental psychology -- is the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time (Bronfenbrenner 1979, 19.)”

Tästä tilanteesta tulisi siis pyrkiä pois.

Siniharjun (2003) tutkimuksessa on tutkittu kodin ja koulun yhteistyön arvostusta ja toteutumista sekä yhteistyöhön yhteydessä olevia tekijöitä. Selittäviä muuttujia olivat mm. opettaja, luokka, vanhemmat, koulu ja koulualue. Selitettäviä muuttujia olivat tässä yhteistyön arvostus ja sen toteutuminen. Arvostuksen tutkimisessa vertailtiin ajanjaksoja 1983-1984 sekä 1998-1999. (emt., 50.) Yhteistyön toteutumisessa tutkittiin erilaisten yhteistyömuotojen käyttöä ja yhteistyöhön käytettyä aikaa lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999 sekä vertailtiin näitä ajanjaksoja. Tutkimuksen mukaan vanhempien aktiivisuudella oli tilastollisesti merkittävä positiivinen yhteys lähes kaikkiin selitettäviin muuttujiin (Siniharju 2003, 171). Negatiivisesti yhteistyön arvostukseen vaikutti mm. opettajana toimimisen pituus, koulu yhteistyön kielteinen asennoituminen ylimääräisiin tilaisuuksiin sekä opettajan omien lasten määrä peruskoulussa. Kodin ja koulun yhteistyöhön käytettyyn aikaan tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys oli vaikeiden oppilaiden lukumäärällä ja vanhempien aktiivisuudella. (emt., 163.) Vaikka tutkimuksen perusjoukkona ovat Helsingin kaupungin 1. ja 2. luokkien opettajat ja tutkimus on tehty Helsingissä, voidaan sen tulosten katsoa olevan

suuntaa antavia myös erilaisiin taajama-alueisiin Suomessa, sillä tutkimuksessa oli mukana hyvin erilaisia kouluja ja koulualueita.

3.2 Yhteyden ja yhteistyön käsitteistä

Nostan tässä esiin Lehtolaisen (2008) pohjalta esille erikseen käsitteet yhteistyö ja yhteys. Suurelta osin opetussuunnitelmatekstissä esitetty yhteistyö suuntautuu oppilaan asioiden järjestämiseen ja siitä koulusta kotiin annettavaan tietoon (Lehtolainen 2008, 93). Yhteistyö – käsitteessä painottuu sana ”työ”, mikä ei toisaalta ole täysin harhaanjohtavaa. Opiskeluhan on työtä, tehtiin sitä yksin tai yhdessä. Yhteys käsitteenä kuvaa hyvin pyrkimystä uudenlaisiin toimintatapoihin ja kuten Lehtolainen esittää, sillä tarkoitetaan ”koulussa ja kotona toimivien ihmisten erilaisia ilmiöitä koskevaa tarkastelua ja tutkimista, yhteistä pohdintaa.” Nurmi (1965, 7) on käyttänyt sanaa kodin ja koulun yhteisyys, mutta tällä viitataan enemmän siihen kun koulua ei vielä oltu erotettu jyrkästi omaksi instituutiokseen vaan suurin osa opetuksesta tapahtui kotona. Itse olen päätenyt käyttämään käsitettä 'kodin ja koulun yhteys' sillä kokeiluni on pyrkimys hälventää rajanvetoa kodin ja koulun ympäristöjen väliltä.

Lehtolainen (2008, 319- 327) on eritellyt väitöskirjassaan keskustelujen ja haastattelujen pohjalta erilaisia kodin ja koulun yhteysmuotoja. Alkujaan lähes ainoa yhteysmuoto on ollut koulussa järjestettävät juhlat, esimerkiksi joulujuhla. Siitä ne ovat monimutkaistuneet ja laajentuneet kymmeneen eri yhteystapoihin, joista jokaisella on hieman eri tavoite – joko haetaan yhteisöllisyyttä, tiedotetaan koulun tapahtumista tai vaikka selvitetään oppilaan kouluvaikeuksia. Myös erilaiset arvioinnit, kuten todistukset ja niihin haettavat nimikirjoitukset voidaan laskea yhteysmuodoksi. Erityisesti henkilökohtaisilla keskustelutuokioilla kuten vanhempainvartilla pyritään oppilaan koulumenestyksen tai muiden saavutusten arviointiin. Kuitenkin Lehtolaisen tutkimuksessa opettajat kokivat usein vanhempainvartit työläiksi järjestää ja vanhemmat taas kokivat ne vähäpätöisiksi (Lehtolainen 2008, 328).

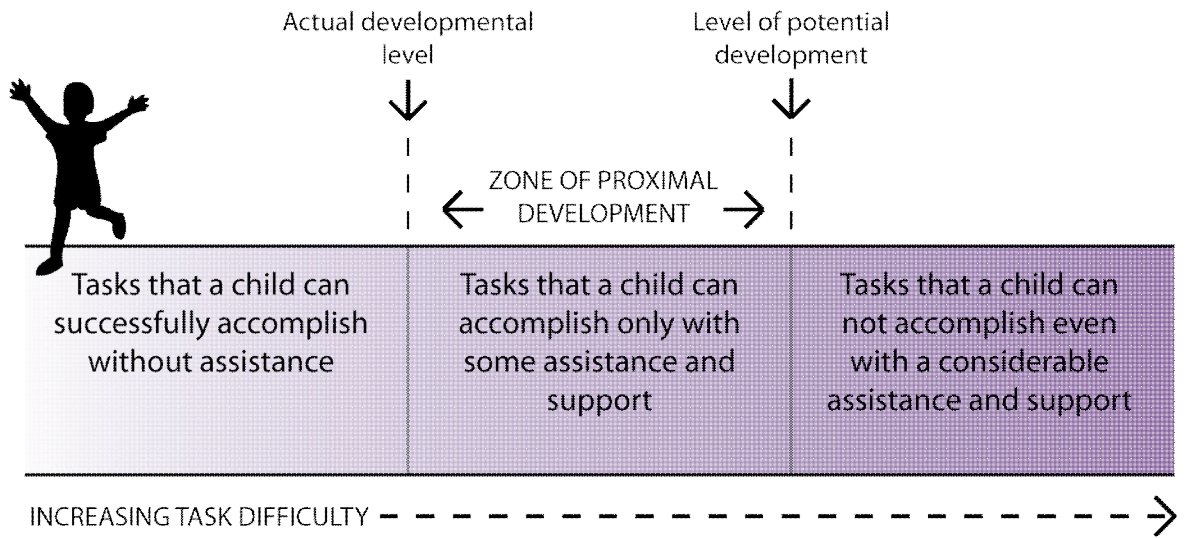
Kasvatuksen käytännöissä on tärkeää kyetä näkemään samanaikaisesti sekä yksilö- että yhteisötason käyttäytymistä ja käyttäytymisen merkityksiä monesta eri näkökulmasta. Vain tällöin voi kehittyä laaja-alainen ja kokonaisvaltainen näkemys ja hahmotus, joka antaa mahdollisuuden hyvälle valinnoille kasvatustilanteissa ja kasvatuskäytäntöjen järjestelyssä. Mikäli kasvattajalla ei ole monipuolista arsenaalia ja näkemystä kasvatuksen kokonaisuudesta, tällöin ei ole perustaa myöskään monipuolisille luoville valinnoille kasvatuskäytännöissä (Kaipio, 1999, 150-151).

4 LAPSEN KEHITYSTEORIOISTA

Millä osa-alueilla lapsi kehittyy? Voidaan eritellä fyysinen, kognitiivinen ja sosio-emotionaalinen kehitys. Nämä kaikki ovat sidoksissa toisiinsa; fyysinen kehitys viittaa kasvuolosuhteisiin ja hoivaan sekä ylipäänsä geneettisiin tekijöihin. Nämä määräävät tekemisen ja oppimisen mahdollisuudet ja ohjaavat mielenkiinnon kohteita. Kognitiivinen kehitys viittaa muistin ja tiedonkäsittelyn kehitykseen, ja sosio-emotionaalinen sosiaalisten suhteiden ja tunteiden kehitykseen.

Piaget'n teorian mukaan ihmisen kognitiivinen kehitys etenee vaiheittain: sensomotorinen vaihe kesää noin toiseen ikävuoteen asti, ja sitä seuraa esioperationaalinen vaihe. Tätä seuraavat konkreettisten operaatioiden vaihe, joka alkaa ikävuotena 6-7 ja formaalisten operaatioiden vaihe, jonka voidaan katsoa alkavan n. 11-12 vuoden iässä. Myöhempi tutkimus on osoittanut, että ajattelun kehitys ei mene niin suoraviivaisessa järjestyksessä, kuin Piaget alun perin esitti. Lapsen käyttäytymisessä voidaan nähdä merkkejä objektipysyvyyden ymmärtämisessä jopa kahden ja puolen kuukauden ikäisenä, kun Piaget'n mukaan lapsi oppii objektipysyvyyden vasta noin vuoden ikäisenä. (McDevitt & Ormrod 2010.)

Piaget'n teorian kanssa on oltu yhtä mieltä siitä, että kognitiivisella kehityksellä on vaihteita-
taisia piirteitä. Kehitys ei kuitenkaan etene suoraviivaisesti ”porrasmaisesti”, vaan yhtäaika-
kaisesti moneen eri suuntaan. (McDevitt & Ormrod 2010.) Taidon ja tiedon hallitseminen
riippuu mm. geneettisistä tekijöistä ja ympäröivästä kulttuurista. Vygotski kehitti kognitiiv-
viseen kehityksen teoriaa huomioimaan myös sen kulttuurisen lähtökohdan ja erityisesti
lapsen sosiaalisen ympäristön. Hänen kehittämänsä sosiokulttuurinen teoria on yhä validi;
ajatellaan, että lapsi voi suorittaa haasteellisempia tehtäviä jos häntä avustaa joku kyvyk-
käämpi toveri. Vygotskin lanseeraama käsite lähikehityksen vyöhyke (zone of proximal
development) tarkoittaa juuri tätä: ei ole selvää rajaa siinä, osaako lapsi jotain vai ei. Lähi-
kehityksen vyöhyke kuvaa sitä, mitä hänen on *mahdollista* osata. (Säljö 2004.)



Taulukko 1. Lähikehityksen vyöhyke McDevitt & Ormrod 2010, mukaan 214, vrt Säljö 2004

5 MULTI-AGE

Otin työni yhdeksi teoreettiseksi kulmakiveksi multi-age – mallin. Teoreettisesti tämä opetusmalli tai – ideologia sopii hyvin elämänkatsomustiedon opetukseen, sillä et:n ryhmät koostuvat usein eri-ikäisistä oppilaista, ne kun on perustettu tietyn oppiainevalinnan mukaan. Avaan ensin multi-agen käsitettä yleisesti.

Alkujaan Suomessa lukukinkerit ja rippikoulu olivat ainoa pakollinen kansanopetuksen muoto (Peltonen 2002, 31). Opetusjärjestelmän kehittyminen liittyi yhteiskunnan kehitykseen; kun vuonna 1910 teollisuudessa työskenteli 11% työvoimasta, luku nousi kymmenessä vuodessa 15 prosenttiin. Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain mukaan kansakoulussa oli kaksi osaa, 7-8 –vuotiaille oli alakansakoulu ja vanhemmille yläkansakoulu. (Kuikka 1992.) Oppilaiden jakaminen luokkiin ikäryhmänsä mukaan syntyi siis itsestään koulujärjestelmän kehityksen myötä.

Suomessa multi-age näkökulmaa on yleensä tutkittu yhdysluokkaopetuksen kautta. Yhdysluokkaopetus on kuvannut pääasiassa pienten kyläkoulujen luokkien yhdistämistä vähäisen oppilasmäärän takia. Tällöin on yhdistetty esimerkiksi luokat yksi - kaksi, kolme - neljä sekä viisi – kuusi. Tällä järjestelyllä on haettu käytännön hyötyä. Keskustelu yhdysluokkaopetuksen haitoista tai hyödystä on kuitenkin jäänyt vähäiseksi. (Peltonen, 2002, 56.) Muualla multi-age – luokkaa kuvataan mm. näin:

A multiage classroom contains children who, although of different ages, often work together in various groupings within the class. (Constable & Lester 2006, 5)

We define a multi-age class as a class composed of children of different ages intentionally grouped for learning. (Colleen, & Davies 1994, 3.)

Ideana on siis aina eri-ikäisten lasten opettaminen samassa ryhmässä. Käsitettä voidaan kuitenkin käyttää eri tavalla sen mukaan, mikä on sen ideologinen tausta. Mm. Bingham (1995, 8) esittää, että ”*A multiage classroom is not two grades put together for convenience—*”. –*“It is a permanent class grouping of planned diversity.”* Toisin sanoen, se on pysyvä luokkaryhmä, jossa monimuotoisuus nousee kasvatuksellisesta ideologiasta, ei pakosta tai käytännöstä. Muita multi-age –luokalle läheisiä käsitteitä ovat mm. combination class, mixed-age – class, split-grade class, ungraded class (Bingham 1995, Peltonen 2002.) Myös Veenman huomauttaa multigrade - ja multi-age –käsitteiden erosta. Yhdysluokka (multi-grade) on muodostettu taloudellisen ja hallinnollisen hyödyn takaamiseksi; esimerkiksi maaseudulla pienissä kyläkouluissa pienillä oppilasmäärillä se on ollut vallitseva luokkamuoto (Veenman 1995, Peltonen 2002, 52). Multi-age –ryhmä taas on koottu tarkoituksella opetuksellisen hyödyn tavoittelemiseksi.

5.1 Multi-age –opetuksen edut ja haitat

Multi-age – opetuksessa korostuu se, luokat toimivat yhdessä useamman kuin yhden vuoden, joten ne tarjoavat jatkuvuutta sekä oppilaille ja opettajalle. Luokasta tulee ”perhe”, koska sen jäsenet viettävät pidemmän ajan yhdessä. Koska luokassa eri-ikäiset ovat luonnollisesti sekoittuneet, opettajan avulla se voi saavuttaa perheen piirteitä tukien oppilaiden kasvua ja kehitystä, mikä vuorostaan tukee opettajan tavoitteita yhteisön rakentamisesta. Vertaistutorointia esiintyy usein ja luonnollisesti, niin kuin sitä tapahtuu koulun ulkopuolellakin, ja vanhempien oppilaiden itsetunto kasvaa kun heille tarjoutuu mahdollisuus auttaa nuorempia. Kuten Kapio (1999, 218) toteaa, vertaisryhmän ottaminen mukaan sopimaan ja sitoutumaan yhteisiin toimintoihin ohjaa lasten käyttäytymistä eri tavoin kuin pelkkä aikuisilta tullut vaatimus ja käyttäytymisen ohjaus. Yhteistyön ja muun sosiaalisen toiminnan lisääntyessä kurin tarve vähenee, samoin kuin kilpailupaine. (Veenman 1995.)

Multi-age ei ole kuitenkaan oikotie onneen tehden opettajan työtä vähemmän vastuulliseksi. Hänen täytyy silti jatkuvasti tehdä lapset tietoisiksi vallasta, joka heillä on

ohjata omia toimintojaan. Vastuu käyttäytymisestä on kuitenkin jokaisella, eikä opettajan tule ottaa kontrollia itselleen – tällöin se ei ole enää lapsella. Opettajan on oltava kontrollissa ympäristöstä tehden hyvän käyttäytymisen helpommaksi. (Chase 1994, 48.) Veenmanin (1995) mukaan multi-age –opetuksessa korostuu yksilöllisen ohjauksen tarve.

Mm. Bingham (1995) nostaa esille Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen (zone of proximal development, ZPD). Käsitteen idea on ”etäisyys” siitä, mitä yksilö osaa tehdä yksinään sekä se, mitä hän saa aikaan ”aikuisen johdolla tai yhteistyössä osaavampien tovereidensa kanssa (Vygotsky 1978 Säljön 2004). Toki normaalistakin luokkahuoneesta löytyy osaavampia ikätovereita, mutta multi-age – ryhmässä hajonta on vielä laajempaa. Lisäksi alemman luokan oppilaille tarjoutuu mahdollisuus nähdä ylempien luokkien oppimateriaalia mikä osaltaan rikastuttaa oppimista. Ylemmän luokan oppilaat taas pystyvät esittelemään työstämäänsä materiaalia nuoremmille. (Veenman 1995, Bingham 1995.)

Multi-age –ohjelma ”mainostaa” itseään lapsilähtöisenä opetusfilosofiana, mutta voidaan kysyä, ilmeneekö lapsilähtöisyys eri tavalla kuin normaalissa luokkahuoneessa. Mm. Chasen ja Doanin (1994) esimerkissä eroavaisuuksia (multi-age ja normaalin luokkahuoneen välillä) löytyy, mutta toisaalta tiettyjä lapsilähtöisiä työtapoja ja opetusmenetelmiä voisi käyttää myös tavallisessa luokassa. Opettaja voi esimerkiksi suunnitella teeman jonka ympärille keskitytään, mutta pyritään siihen että opetus olisi suoraan merkityksellistä lapselle. Tämä voi tapahtua esimerkiksi kysymällä miksi on tärkeää oppia joku asia – ”Why should we study birds?” (Doan 1994.) Lapsia autetaan myös arvioimaan omaa työskentelyään (”What work did you do today that you value?”) ja asettamaan itselleen tavoitteita. (Chase 1994.) Oppiminen on joka tapauksessa yhteistoiminnallista – oppijat kantavat vastuuta sekä omasta että toisten oppimisesta kehittämällä omia ryhmätyön ja oppimisen taitojaan (Kohonen 1994, 101).

Multi-age luokassa painottuu suureksi osaksi se, että opettaja ”näkee” lapsen kehityksen tämän omaa taustaa vasten, eikä vertaa oppilaan suoritusta niinkään muun samanikäisen vertaisryhmän suoritukseen – multi – age – luokassa kun ei välttämättä juuri löydy samanikäistä vertaisryhmää.

Vaikka multi-age – ideassa on monia hyviä puolia, ei voine kieltää, että se on etenkin kokemattomalle opettajalle hyvin vaativa tapa työskennellä. Opetusta täytyy valmistella enemmän ja luokkahuonekäytännöt ovat monimutkaisempia kuin normaalissa luokkahuoneessa. Se, että opetusta täytyy valmistella enemmän, tarkoittaa usein sitä, että rehtorit ohjaavat yhdysluokkiin vanhempia ja kokeneempia opettajia samoin kuin itsenäisempiä ja hyviä oppilaita. (Mason & Burns 1995.)

Ongelmia saattaa tuottaa myös se, jos hylätään perinteiset arvioinnin keinot ja siirrytään enimmäkseen arviointiin mututuntumalla. Kuten Chase & Doan toteavat, ”just knowing” ei nykyisessä yhteiskunnassa riitä, vaan käytämme mieluummin objektiivisia testejä joissa oppilaiden suorituksia verrataan muiden luokan oppilaiden suoritukseen – haluamme todistuksen oppilaan osaamisesta paperilla. Jos opetussuunnitelma on löysä/joustava ei sen pohjalta helposti luoda arviointiakaan.

Löytyy kuitenkin esimerkkejä erilaisista arviointityökaluista jotka sopivat erityisesti multi-age – ryhmän toimintaan. Yksi hyödyllinen työkalu jossa yksilön kehitys voidaan selkeästi nähdä on portfolio, eli työkansio johon kerätään valikoidusti esimerkkejä oppilaiden töistä. Portfolio ei koskaan ole sellaisenaan oikotie onneen, vaan kerääminen vaatii suunnittelua. Jos portfolion on tarkoitus toimia arvioinnin työkaluna, siihen tulisi palata ei ainoastaan opettajan, vaan oppilaiden ja heidän vanhempiensakin. Esimerkiksi Claskey & Keefe (1995, 175) käyttävät käsitettä ”portfolio visits” kuvatessaan oppilaan kehittymisen itsearviointia. Portfolioon laitetuissa töissä on päivämäärät, joiden mukaan oppilaat arvioivat pareittain omaa ja toisten edistymistä. Tässä voi nähdä toteutuvan arvioinnin jossa tarkastellaan oppilaan kehitystä yksilönä eikä verrattuna sijoittumiseen luokan osaamisasteikolla. Linnankylä & Saari (1993, 200-201) huomauttavat, että arvioinnin tulisi muuttua ja monipuolistua perusopetuksen opetussuunnitelman muuttuessa. Tärkein tehtävä arvioinnilla on kuitenkin aina oppilaan oppimisen tukemisessa.

Hytönen (1992, 171) nitoo yhteen erilaisten Suomessa tehtyjen lapsikeskeisten opetuskokeilujen tuloksia. Hytösen mukaan modernin suomalaisen lapsikeskeisyyden pääkäsitteeksi on noussut opetuksen eheyttäminen, ja kokeiluissa on pyritty ainejaon ja minuuttiaikataulun purkamiseen teemojen ja aihekokonaisuuksien avulla. (Karsikas 1988.) Luokassa työskentelyä on pyritty laajentamaan koulun lähiympäristön mahdollisuuksia käyttäen. Hytönen kritisoi kokeiluja(?) teoreettisen perustan puuttumisesta ja tämän myötä

myös siitä, että tutkimuksilla ei selkeästi määritellä, mihin kokeiluilla oikeastaan pyritään. Hänen mukaansa näyttäisi siltä, että kasvatustoiminta kokeiluissa on staattista ja säilyttävää; pyritään tutustumaan ympäristöön ja menneisyyteen, perinteiden siirtämiseen. Yksipuolisesti käytettynä tämä ei välttämättä johda aktiivisten ja kriittisten, yhteiskuntaa kehittävien kansalaisten kehittämiseen, minkä tulisi olla yksi koulun tavoite. Vastapainoksi näille Hytönen nostaa esille Kaipion kokeilut yhteisökasvatuksesta. (mm. Kaipio 1997.) Kaipion päämääränä on tosin kouluyhteisön toimivaksi tekeminen ja oppilaiden sosiaalistaminen ja sopeuttaminen, ei opetusjärjestelmän muutos ja oppilaiden yhteiskunnallinen aktivointi.

Hytönen sanallistaa hyvin sen, mikä tuntuu olevan ongelmana lukiessa multi-agea koskevaa kirjallisuutta: se tuntuu usein liikkuvan ns. ”mututuntuman” tasolla. Periaatteessa on vaikeaa kommentoida multi-age – ideologiaa erityisesti amerikkalaisen kirjallisuuden perusteella, sillä Suomen ja Amerikan koulutusjärjestelmissä löytyy monia eroavaisuuksia ja kirjallisuudessa löytyy monia käsitteitä joihin paneutuminen vaatisi pidemmän ajan, eikä se olisi olennaista tässä tutkimuksessa. Suomessa käyty keskustelu liikkuu pääosin yhdysluokkaopetuksen tasolla. (Peltonen 2002, 56)

Olen edellä avannut kirjallisuuden pohjalta multi-age –opetuksen haittoja ja hyötyjä. Loppujen lopuksi on kuitenkin huomautettava, että perinteisen luokkajaon ja multi-age –ryhmien välillä ei välttämättä ole juurikaan eroja, jos tarkastellaan oppilaiden opintosuorituksia. Esimerkiksi Veenman (1995) on artikkelissaan koonnut yhteen yhdysluokka-, multi-age- ja normaaleja luokkia vertailevia tutkimuksia ja toteaa löydettyjen eroavaisuuksien olevan erittäin pieniä. Ainoa positiivinen yhtäläisyys mikä nousi muutamissa vertailevissa tutkimuksissa esille multi-agen hyödyksi (mm. Hammack 1964, Schroeder & Nott 1974, Givens 1972) oli oppilaiden myönteisempi suhtautuminen kouluun sekä positiivisempi minäkäsitys.

5.2 Opetussuunnitelma multi-age –ryhmässä

On selvää, ettei multi – age – luokassa voi toimia yhden tavallisen opetussuunnitelman mukaan. Todennäköisin toimintatapa on esimerkiksi yhdistää jo olemassa olevat opetussuunnitelmat temaattisiksi kokonaisuuksiksi, joiden sisällä pyritään painottamaan eri-ikäisten opetussuunnitelmien aiheita.

Oppimisen rakentaminen erilaisten teemojen sisälle toimii erinomaisesti juuri multi – age - ryhmässä. Mm. Binghamin (1995) esimerkin mukaan yksi teema tai aihepiiri voi kattaa monia erilaisia projekteja kuten piirustuksia tai runoutta, ja lapset voivat toimia yksin tai ryhmässä kuten haluavat. Teema voi nousta lasten innostuksesta kyseistä aihetta kohtaan tai suoraan opetussuunnitelmasta. Lukemieni luokkahuone-esimerkkien perusteella multi-age – ohjelma toimii käytännössä karkeasti kuvailtuna siten, että päivä on jaettu erilaisiin osioihin, joiden sisällä lapset saavat valita työskentelytavat. Riippuu täysin opettajasta ja luokasta millaisia työtapoja tarjotaan. Luonnollisesti mukana ovat erilaiset juhlat, projektit ja opintomatkat.

Koska multi-age luokan idea on olla ”perhe”, on luonnollista ottaa vanhemmat mukaan luokan toimintaan. Elämäkatsomustietoa opetettaessa on helppo lähteä asioista, jotka ovat oppilaille jo ennestään tuttuja, ja perheen kokemusten kautta voidaan nitoa yhteen ympäristökasvatus ja yhdysluokkaopetus elämäkatsomustiedon puitteissa.

6 YMPÄRISTÖKASVATUS

Ympäristökasvatuksen määrittäminen on ongelmallista jo siinä, kun pyritään määrittelemään käsitettä 'ympäristö'. (Nykänen 1992, 5). Åhlbergin määrittelemässä systemistisen kasvatuksen teoriassa (SKT) ympäristö voidaan yksinkertaisesti rajata siten, että sanotaan, että jokaisella eliöllä on ympäristö, jossa hän elää. (Åhlberg 1995, 49.). Ympäristö käsitteenä voi laajasti tarkoittaa minkä tahansa tarkastelukohteen ympärillä olevaa kokonaisuutta, esim. kouluympäristö, työympäristö. Esimerkiksi oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2004, 18). Tässä tutkielmassa ympäristö pitää sisällään ihmistä ympäröivät fyysiset, sosiaaliset ja kulttuuritekijät, jotka kuuluvat luontoon, rakennettuun ympäristöön ja muihin ihmisiin ja joiden kanssa ihminen on vuorovaikutuksessa. Erityisesti painotan ihmisen, tässä tapauksessa oppilaiden ja heidän perheidensä, elinympäristöä: kotia, koulua, kaupunkia.

Mm. Louhimaa (2002, 31) huomauttaa, että ympäristökriisin määrittelystä ei ole päästy yksimielisyyteen ympäristötutkimuksen piirissä. Erimielisyys ilmenee luonnollisesti myös ympäristökasvatus – käsitteen epämääräisyytenä ja näin ympäristökasvatuksen didaktisten mallien tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien ristiriitaisuutena. Toisaalta taas voidaan ajatella, ettei tarkka määrittely ole tarpeenkaan, jos vain hyväksytään yhteinen peruspäämäärä: ympäristömme pelastaminen rakentamalla ekologisesti kestävä yhteiskunta, jossa ihmiset osaavat elää ja jota he pystyvät kehittämään (Nykänen 1992, 6).

6.1 Ympäristökasvatuksen historia ja tavoitteet

Ympäristökeskustelua on käyty ainakin 1900 – luvun alusta lähtien, tosin alkuun se on painottunut lähinnä rajattujen alueiden säilyttämiseen esteettisessä mielessä. Eteneminen tästä on ollut hidasta – varsinainen ympäristöliike syntyi Suomessa 1960 – 1970 -lukujen taitteessa, mutta poliittisesti aktiivisella 1970 – luvulla ympäristökysymykset, jotka koskivat esimerkiksi saastuttamista tai luonnonvarojen ehtymistä, hautautuivat muiden yhteiskunnallisten ongelmien alle. (Konttinen 2000, 14.) Kuitenkin 1960 – luvun lopulla pidettiin monia kansainvälisiä ympäristökongresseja, jotka vaikuttivat merkittävästi ympäristökasvatuksen syntyyn. Maailman luonnonsuojeluliiton IUCN:n kasvatus- ja viestintäkomissio (CEC) määritteli ensimmäisenä environmental education – käsitteen vuonna 1970 (Sterling & Cooper 1992, Pacen 1996 mukaan). Åhlbergin mukaan taas ympäristökasvatuksen käsitteen synnystä on eri versioita (Åhlberg 1998, 7).

Suomessa ympäristökasvatus on kulkenut mukana oppisisällöissä jo varhain, alkujaan kotiseutuopin nimellä. Kotiseutuopin tilalle luotiin ympäristöopetus –niminen oppiaine, ja tähän tuotiin myös eettiset arvot ja luotiin luonnonsuojeluopetuksen perusta. Ympäristöopilla on katsottu olevan mahdollisuus vaikuttaa muihin oppiaineisiin ja lapsen sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen. (Aho, 1987.)

Tbilisissä pidetty hallitustenvälinen ympäristökasvatuksen konferenssi (Intergovernmental Conference on Environmental Education) pidettiin vuonna 1977; se oli Unescon kansainvälisen ympäristökasvatuksen ohjelman (International Environmental Education Programme) ensimmäisen vaiheen kulminaatiopiste (Unesco 1980, 11). Tämän tiimoilta kirjoitetun Unescon julkaisun mukaan ympäristökasvatuksen tulisi perustua kaikenkattavasti elinikäiseen oppimiseen. Tämä ei tietenkään vielä riitä:

It should prepare the individual for life through an understanding of the major problems of the contemporary world, and the provision of skills and attributes needed to play a productive role towards improving life and protecting the environment with due regard given to ethic values. (Unesco 1980, 11.)

Åhlberg kulkee määritelmässään Tbilisin konferenssin jättämällä poluilla; ympäristökasvatuksen tehtävänä on auttaa ymmärtämään ympäristöongelmia, antaa tarvittavia taitoja suojella ympäristöä ja siten rakentaa parempaa tulevaisuutta:

Environmental education was developed as a response to environmental problems. There has been and still are many different conceptions of what Environmental Education is --- But here it is defined as education which tries to promote understanding, values and skills and all other kind of learning about environmental problems and how to best alleviate or hopefully remove them totally. (Åhlberg 1998, 6-7.)

Yhteenvetona ympäristökasvatuksen tavoitteista toimii Sytnik et al. tiivistelmä, tässä L-A Wolffin mukaan:

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on

1. Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisyhteisössä.
2. Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen ja asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen.
3. Luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja.

(Sytnik et al. 1985, Wolffin 2004 mukaan.)

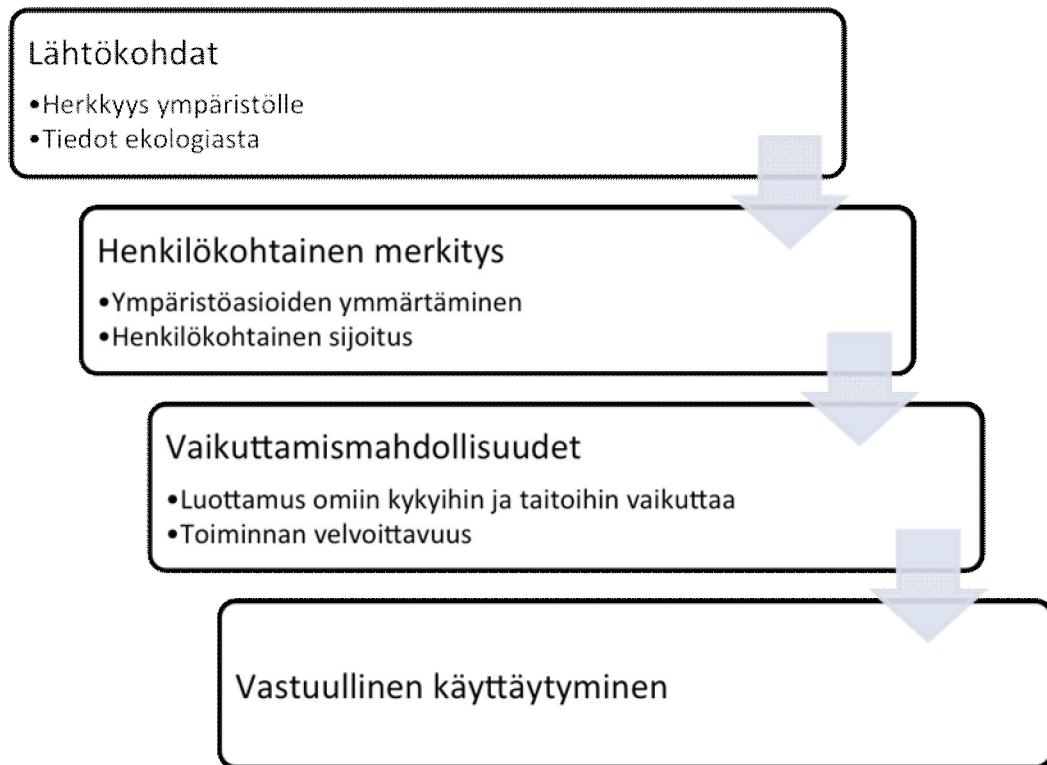
Louhimaa (2002, 31-32, 76-77) suhtautuu skeptisesti siihen, että pelkällä tiedon jakamisella ympäristöongelmista voitaisiin luoda tulevaisuuden ekologisesti ja kulttuurisesti parempi elinympäristö. Louhimaan kritiikki on ymmärrettävää – pelkällä tiedolla emme pysty suoraan vaikuttamaan asenteisiin. Jos näin olisi, voisimme antaa tarvittavaa tietoa ja välineitä oppilaille alakoulussa, ja tämän jälkeen ympäristön suojelu hoituisi kuin itsestään. On siis selvää, että mainitut ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat hyvin idealistisia. Louhimaan mukaan ympäristökasvatuksessa on ongelmana sosiaalisen todellisuuden ja ympäristökasvatuksen idealisoidun oppimisympäristön välinen ristiriita. Ympäristökasvatuksessa ei ole reflektoitu luontokäsitystä ja todennäköisesti todellisuuskäsityksen ja sen taustalla olevien kulttuuristen ym. järjestelmien pohtiminen on myös jäänyt vähäiseksi. Kuitenkin esimerkiksi jo Sytnik kirjoittaa, kuinka ympäristökasvatuksen päätavoite tulisi olla selittää luonnon- ja rakennetun ympäristön monimutkainen luonne ja kannustaa yksilöitä ja yhteiskuntaa luomaan ympäristöhallinto, joka tutkii seurauksia ja toimii ympäristön rappeutumista vastaan niin, että taattaisiin elämänlaadun harmoninen kehittyminen (Sytnik et al.

1985, 14). Toisin sanoen Louhimaan peräänkuuluttama todellisuuden luonteen tutkiminen ja selittäminen on noteerattu jo ympäristökasvatuksen synnyn alkulähteillä, mutta ilmeisesti se on jäänyt konkretisoitumatta itse opetukseen. Myös Käpylä huomauttaa, että jo ekosysteemit ovat niin monimutkaisia, ettei niitä voi ottaa haltuun perinteisin luonnontieteellisin menetelmin. Ympäristötieteissä on vallinnut tietynlainen naiivi realismi jonka mukaan tieto ja todellisuus vastaavat toisiaan ja oppilas omaksuu tämän objektiivisen tiedon. (Käpylä 1995, 26.) Myös Willamo huomauttaa, että ihmisen luontosuhde on pirstaloitunut, ja näin oma ympäristö ja luontosuhde jäävät etäisiksi. Jos emme hallitse oman ekologiamme perustapahtumia, kuinka voisimme oppia hallitsemaan kestävän kehityksen? (Willamo 2004, 45).

Erilaiset ympäristökasvatusprojektit, esimerkiksi erilaiset koulujen kierrätyskampanjat, ovat hyviä esimerkkejä siitä, kuinka tärkeäkin idea saattaa vesittyä, kun toiminta sidotaan idealisoituun ympäristöön refleктоimatta yhteiskunnan kokonaistoiminnan asettamia ehtoja ja rajoituksia tälle toiminnalle (Louhimaa 2002, 80). Itselleni epäselväksi jää, millaisia työkaluja Louhimaa ehdottaisi esimerkiksi alakoulun ympäristökasvatuksen todellisuuskäsityksen muokkaamiseen, esim. mitä reflektointi käytännössä tarkoittaa. Ymmärtäisin kritiikin kohdistuvan pääasiassa siihen, että koulun ympäristökasvatus nähdään todellisuudesta irrallisena: teot koulussa eivät löydä tietään oppilaiden omaan elämään ja ns. koulun ulkopuoliseen todellisuuteen.

Ympäristökasvatuksessa käsitellään ympäristöongelmia, ja nämä ovat väistämättä monimutkaisia ja vaikeasti hahmotettavia kokonaisuuksia. Käpylä (1994, 10) ehdottaa kahta lähestymistapaa jäsentämään tätä monimutkaisuutta: pyrkiä monitieteiseen synteesiin tai perustaa ongelmanratkaisu kokemukselliseen oppimiseen. Tavallaan tässä ovat siis vastakkain teoreettinen ja käytännöllinen malli. Synteesi pyrkii näkemään laajoja yhteyksiä ja laajentamaan käsitejärjestelmää, kun kokemuksellisessa oppimisessä havaitaan ongelma ja toimitaan sen korjaamiseksi. Kumpikaan malleista ei sulje toisiaan pois, vaan niitä voidaan ja tuleekin käyttää rinnakkain.

Käpylä on esittänyt yksinkertaistetun luonnoksen ympäristökasvatuksen kokonaismallista. (Hungeford & Volk 1990, Käpylän 1994 mukaan.)



Taulukko 2. Ympäristökasvatuksen kokonaismalli. Hungeford & Volk 1990, Käpylä 1994.

Lähtökohtana ovat herkkyyys ympäristölle ja tiedot ekologiasta. Ympäristöherkkyyys kehittyy mm. luontokokemuksien tai fiktiivisten hahmojen (sadut, tarinat) kautta. Henkilökohtainen merkitys tarkoittaa että ympäristöasiat koetaan ”omiksi” asioiksi ja niiden takia aletaan nähdä vaivaa. Pääpaino tässä on vaikuttamismahdollisuuksien kokemisella, sillä ympäristökasvatuksen tulisi osoittaa, että yksilöllä on kykyjä ja taitoa vaikuttaa asioihin.

Kuvion perusteella seuraavat asiat kuuluisivat ympäristökasvatukseen ja näitä tulisi kehittää ja opettaa:

1. Ekologian perusteita
2. Herkkyyttä ympäristölle
3. Syvällistä tietoa ympäristöongelmista
4. Yhteiskunnassa vaikuttamisen taitoja
5. Tarvetta toimia vastuullisesti

(Hungeford & Volk 1990 Käpylän 1994 mukaan).

Oppiminen on aina tunnesidonnaista, mutta erityisesti tunteet ja arvot sisältyvät ympäristökasvatukseen. Opetuksessa käsitellään usein moraalisia kysymyksiä eikä pääpaino ole ainoastaan tiedon jakamisella. Ei voida olettaa, että tiedon jakaminen johtaa suoraan arvojen muutokseen, vaan ympäristökasvatuksessa tarvitaan keskustelua ja pohdintaa. Tarvitaan opetusmenetelmiä, jotka korostavat tunteita ja arvoja (Käpylä 1994, 15).

Omassa elämäntiedon kokeilussa pyrin siihen, että ympäristökasvatus toimisi mahdollisimman laaja-alaisesti oppilaan elämässä sitoen yhteen sekä kodin että koulun, oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemukset. Totta on, että en pyri luomaan uudenlaista todellisuuskäsitystä, pääasiallisesti olen halunnut käsitellä ja pohtia oppilaiden kanssa ympäristökasvatuksellisia teemoja ja auttaa heitä tulemaan tietoisemmiksi omasta elinympäristöstään ja vaikuttamismahdollisuuksistaan.

6.2 Ympäristökasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan (POPS 2004, 10). POPS ei mainitse käsitettä ympäristökasvatus, mutta siitä löytyy selkeitä yhteneväisyyksiä Unescon julkaisemien tavoitteiden kanssa. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa mainitaan ”luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen”, jonka luen ympäristökasvatuksen piiriin.

Perusopetuksessa opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Eheytetty opetus tarkoittaa eri aihekokonaisuuksien yhdistämistä jonkun laajemman ilmiön alle eri tiedonaloja yhdistäen. Yksi eheytetyn opetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu aihekokonaisuus on nimeltään *Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta*. Sen päämäärät ja tavoitteet muistuttavat hyvin pitkälle jo mainittuja ympäristökasvatuksen tavoitteita; puhutaan mm. oppilaan valmiuksien ja motivaation lisäämisestä siten, että he toimisivat ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Lisäksi tavoitteena olisi kasvattaa ympäristötie-

toisia kansalaisia. Koulun tulisi opettaa tulevaisuuden rakentamista ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille. (POPS 2004, 41.)

Ympäristökasvatus nousee esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi itse elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmassa sekä tavoitteissa että keskeisissä sisällöissä. Osana tavoitteita on edistää oppilaan pyrkimystä tutustua ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja kestävän kehityksen periaatteisiin ja opettaa kantamaan vastuuta itsestään, toisista ihmisistä, yhteisöstä ja luonnosta. Keskeiset sisällöt ovat tukena kun muodostetaan opintokokonaisuuksia. Yksi elämäkatsomustiedon keskeisistä sisällöistä kulkee otsikolla ”Ihminen ja maailma”, ja sen alla käsitellään mm. ympäristöä ja luontoa, elämän syntyä ja kehitystä sekä luonnon tulevaisuutta, kestävästä kehityksestä, ympäristöstä ja maailmanperintöstä. (POPS 2004, 216 – 217.)

Teemojen ja keskeisten sisältöjen pohjalta tulkitaisin, että vaikka ympäristökasvatus ehkä ensimmäisenä sitoutuu ympäristö- ja luonnontietoon, on perusteltua, että se sopii erinomaisesti myös elämäkatsomustiedon tunnille. Se on hyvä valinta yhdistäväksi teemaksi, sillä jokaisella oppilaalla ja perheellä on jotain tietoja ja kokemusta ympäristöön liittyvistä aiheista.

7 ARVOT

Kasvatus on kaikissa yhteisöissä, perheestä kouluun ja aina yhteiskunnan tasolle saakka, keskeisesti arvoperustainen tapahtumasarja (Kaipio 1999, 11). Arvot näkyvät opetuksen taustalla jatkuvasti vaikkei niitä sanallistettaisikaan: opetussisällöt ja -menetelmät viestivät jo jotain arvostamme eli siitä, mitä pidämme tärkeänä. Opettaja välittää arvoja puheissaan ja teoissaan. Opettajan arvot voivat olla ristiriidassa niiden arvojen kanssa, joita oppilaille on välittynyt vaikkapa kaveripiiristä tai nuorisokulttuurista. Nämä arvot heijastuvat oppilaiden kautta koulutyöhön. (Turunen 1992, 242-243.)

Jo esimerkiksi koulun monikulttuuristuminen vaikuttaa siihen, että koulu toimii erilaisten arvojen törmäämiskenttänä. Monikulttuurinen ja moniarvoinen yhteiskunta on haasteellinen opettajalle mutta myös oppilaalle, joka pohtii omaa identiteettiään (Talib 2005). Kriisi- ja murrosvaiheessa arvojen uudelleenarviointi voi tulla välttämättömäksi (Turunen 1992, 250) – esimerkiksi Jokelan ja Kauhajoen koulusurmat herättivät keskustelua yksilöllisyydestä ja yhteisöllisyydestä. Arvottomuuden tunne voi saada lapset ja nuoret epätoivoisiin tekoihin. (Talib 2005, 135.)

Ympäristökasvatus on perinteisesti nostanut esille ympäristöön liittyviä arvoja – mitä on hyvä elämä, mitkä ovat siihen liittyviä arvokkaita tekijöitä. Voidaan myös pohtia sitä, onko luonto arvokasta itsessään vai vain välineenä, tai kenellä on ylipäänsä oikeus määritellä ”oikeita” ympäristöarvoja. Lapsen arvomaailmaa ei voi erottaa ympäristöön orientoivasta tiedollisesta opetuksesta (Aho, 1987). Toisaalta ympäristöongelmat ovat jo arkipäiväistyneet niin, että keskustelu siitä lopulta toistaa samaa rataa – kaikki ovat yhtä mieltä siitä,

että ongelmille tulisi tehdä jotain, ja että ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat hyvät, mutta kenties syvempi pohdiskelu jää muiden kriittisempien ja ajankohtaisempien aiheiden alle.

Kuten sanottua, toiminta kouluissa kuten yhteiskunnassakin on aina arvosidonnaista. Kasvatuksen myötä sisäistetyt arvot antavat suuntaviivoja sille, millaisia meistä tulee / persoonan kehitykselle. Vanhempien ja muiden kasvattajien ajattelun johdonmukaisuus ja jäsenytyneisyys vaikuttaa siihen, miten lapset ja nuoret voivat muodostaa ehyen maailmankuvan sirpaleisen informaation maailmassa (Hämäläinen 1999, 13). Arvoperustan ja sisäistyneen normiston puuttumisen seurauksena yksilöstä tulee tunne-elämältään rajoittunut, itsekäs ja epäinhimillinen, yhteistyökyvytön, vain omia tarpeitaan ymmärtävä olento, joka ei kykene tuntemaan vastuuta toisista ihmisistä, yhteisöstä ja ympäristöstään (Kaipio 1999, 13).

Arvot liittyvät olennaisesti maailmankuvaan ja maailmankatsomukseen. Ja koska elämäkatsomustieto pyrkii auttamaan oppilasta muodostamaan omaa maailmankuvaansa, pyrkii se samalla tuomaan näkyväksi oppilaan omia arvoja. Puolimatkan (2002) mukaan arvönäkökulma on sisäänrakennettu oppimisen käsitteeseen. Kehitys ei ole pelkkää muutosta vaan muutosta kohti parempaa, ja tämä edellyttää käsitystä siitä, mikä on arvokasta (Puolimatka 2002, 128). Näin esimerkiksi ympäristökasvatuksessa on määriteltävä se, millaiselta arvopohjalta ympäristökasvatuksen rajoja lähdetään suuntaamaan.

8 VIITEKEHYKSEN KOONTI JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkielmani teoriatausta on monitahoinen. Sen pääasiallisiin osa-alueisiin kuuluvat elämänkatsomustieto, ympäristökasvatus, kodin ja koulun yhteistyö sekä multi-age –opetus. Teoriataustassa sivuutan myös arvoja ja määrittelen kodin ja koulun yhteyttä ja siihen liittyviä tekijöitä. Arvot kasvatustilanteissa aina läsnä, mutta elämänkatsomustieto ja ympäristökasvatus heijastavat niitä erityisesti.

Tutkimuskirjallisuutta kootessani on tullut selväksi, että vahvimista osa-alueista perusteoksia on hyvin harvassa jos ollenkaan. Esimerkiksi multi-age –näkökulmaa kootessani en ole juurikaan voinut käyttää suomenkielistä kirjallisuutta. Näin ollen on säilytettävä tietty kriittisyys siirrettäessä näkökulmaa Suomalaiseen koulujärjestelmään.

Ympäristökasvatus käsitteenä on jopa nuorempi kuin elämänkatsomustieto, mutta siitä on luotu erilaisia opetukseen sovellettavia malleja. Mm. Hungefordin ja Volkin malli, joka tässä tutkielmassa esitellään Käpylän (1994) suomennoksena, toimi eräänlaisena punaisena lankana myös omassa opetuskokeilussani.

Perusopetuksen elämänkatsomustiedon ryhmä koostuu vähintään kolmesta oppilaasta, jotka voivat olla miltä tahansa luokka-asteilta. Yhtenä lähtökohtana tälle tutkielmalle oli kokeilla, olisiko mahdollista luoda multi-age –opetuksen mukainen malli niin, että eri-ikäiset oppilaat voisivat käsitellä et:n oppisisältöjä yhdessä. Toisaalta lasten ollessa eri kehitystasolla voi olla vaikeaa opettaa samoja asioita, jos jo käsitteiden ymmärryksessä ollaan eri tasolla. Toisaalta sosiokulttuurisen teorian mukaan lasten on mahdollista laajentaa mahdol-

lisuuksiaan oppia työskennellessään toisten oppilaiden kanssa. Olisiko siis mahdollista oppia enemmän, jos luokassa on vanhempia ja kokeneempia oppilaita?

Honkala (1992) esittää, että elämäkatsomustiedon oppilaat ovat usein aktiivisista kodeista, joiden vanhemmat mielellään osallistuvat toimintaan. Siniharjun (2003) tutkimuksessa kodin ja koulun yhteistyöstä selvitettiin, että lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tärkeänä tietojen antamista luokan yleisistä asioista, ja heidän mukaansa suurin osa vanhemmista suhtautui kodin ja koulun yhteistyöhön myönteisesti. Launonen esittää, että aktiivinen sosiaalisten suhteiden rakentaminen koulun ja kodin välillä rikastaa koulun sosiaalista pääomaa – sen ei siis tulisi tapahtua ainoastaan ongelmatilanteissa. Tämän viitekehysten pohjalta pyrin luomaan mallia, jossa opettajan ja perheen yhteisyys tapahtuisi luonnollisesti, eli ekologisen teorian mukaan erilaisten kasvuympäristöjen välinen ”siirtymä” olisi mahdollisimman sujuva.

Näiden edellä mainittujen näkökulmien avulla lähdin luomaan opetuskokeilua elämäkatsomustietoon, ajatuksenani pyrkiä luomaan käytännössä toimivaa opetusmallia.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- Miten yhdysluokka (multi-age) – opetuksen piirteiden yhdistäminen elämäkatsomustiedon ryhmään onnistui? Mikä kokeilun toteutuksessa ylipäänsä onnistui ja mikä epäonnistui?
- Miten elämäkatsomustiedon ja ympäristökasvatuksen yhdistäminen toimi?
- Miten kokeilu otettiin vastaan vanhempien keskuudessa? Olivatko vanhemmat kiinnostuneita tämän kaltaisesta yhteistyöstä?
- Miten oppilaat kokeiluun suhtautuivat? Oliko tekeminen hankalaa ja epämiellyttävää, vai kyseltiinkö vanhemmilta mielellään?
- Miten tämän pohjalta opetusta voitaisiin edelleen kehittää?

9 TUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS JA METODOLOGIA

9.1 Aineisto

Esitin kokeilun idean Savonlinnan normaalikoulun rehtorille, (joka tavallisesti piti oppilaiden elämäkatsomustiedon tunnit) joka hyväksyi suunnitelman ja sovimme aikataulusta. Pitäisin neljä elämäkatsomustiedon tuntia, joiden aikana keräisin aineiston. Tuntien teemat nousivat suoraan elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmasta, ja pyrin luomaan neljästä tunnista suunnitelmallisen kokonaisuuden. Aineisto kerättiin neljältä elämäkatsomustiedon tunnilta kuukauden aikana. Keräsin neljää eri materiaalia aineistoksi : vanhempien tarinoita, oppilaiden tunnilla tuottamaa materiaalia, videomateriaalia tunteista ja itse tuottamaani aineistoa eli tuntisuunnitelmia ja omaa pohdintaani. Ns. päämateriaaliksi muodostui videoaineisto ja siitä tehty litterointi. Oppilaiden ryhmitöiden aikana tekemät tekstit jäivät aika vähälle huomiolle, sillä niidenkin sisältö tuli esiin videoaineistolta. Lisäksi ensimmäisellä tunnilla olin antanut piirustustehtäväksi ympäristön muutoksen kuvauksen, mutta näitä piirustuksia en loppujen lopuksi katsonut aiheelliseksi tässä tutkimuksessa analysoida sen syvemmin. Olen koonnut taulukkoon kokoavasti tutkimusprosessin rakenteen ja sen tuottamat dokumentit. 'Videomateriaali' viittaa siis sekä videointeihin tunneilta että siitä litteroituun aineistoon. Tuntien kulusta olen tarkemmin selittänyt luvussa 10.

Tunnin aihe	Vanhempien osallistuminen	Tunnin työtavat	Aineistona toimivat dokumentit
Tunti 1: tulevan jakson esittely,	-	Keskustelu, itsenäinen	Muistiinpanot havainnointien

ympäristön käsite		työskentely	pohjalta
Tunti 2: vanhempien lapsuus. Miksi ympäristöä tulisi suojella? Miten?	Tarinoita neljästä perheestä, kaksi kirjallisena.	Keskustelu vanhempien tekstien pohjalta.	Videomateriaali Vanhempien tekstit
Tunti 3. kierrätys ja tulevaisuus	Tarinoita neljästä perheestä, yhdestä kirjallisena	Keskustelu, ryhmätyöt	Videomateriaali vanhempien tekstit
Tunti 4 tulevaisuus ja vaikuttaminen	Tarinoita kahdesta perheestä	Keskustelu, ryhmätyöt	Videomateriaali vanhempien tekstit

Taulukko 4. Tunnin aiheet, työtavat, dokumentit ja vanhempien osallistuminen.

Kokeilun aikana sain yhteensä kymmenen tarinaa, joista puolet tuli kirjallisena. Aktiivisimmasta perheestä tuli kirjeeseeni vastaus jokaisella kerralla. Luokassa oli kolme sisarusparia ja yleensä vanhemmat olivat kertoneet tarinoita molemmille lapsille yhtä aikaa. Ainoa poikkeus oli heti toisella tunnilla, eli ensimmäisellä ”tarinointitunnilla”, kun eräs vanhempi oli kertonut kummallekin lapselle kaksi erilaista lyhyttä muistoa.

Seuraavassa taulukossa on esitelty lasten jakautuminen luokkiin ja perheisiin. Kaikki nimet ovat peitenimiä.

Anton 1lk	Perhe Virtanen
Niko 2lk & Niina 4lk	Perhe Hakanen
Mika 3lk & Simo 1lk	Perhe Mikkola
Arto 3lk & Maija 4lk	Perhe Sopunen
Katja 3lk	Perhe Vatanen
Sini 6lk	Perhe Mäkinen
Leena 6lk	Perhe Simonen

Taulukko 5. Lasten jakautuminen luokkiin ja perheisiin.

ET-oppilaita oli viideltä eri luokka-asteelta yhteensä kymmenen (Taulukko 1) sukupuolijakauman ollessa 5 tyttöä ja 5 poikaa. Oppilaita oli yhteensä seitsemällä eri luokalla.

1 lk	2 oppilasta, eri luokilla
2 lk	1 oppilas
3 lk	3 oppilasta, samoilla luokilla
4 lk	2 oppilasta, eri luokilla
6 lk	2 oppilasta, samoilla luokilla

Taulukko 3. Oppilaiden luokkajakauma elämäkatsomustiedon ryhmässä

Elämäkatsomustiedon tunnit koulussa oli jaettu siten, että koko ryhmälle elämäkatsomustietoa opetettiin yhtenä päivänä viikossa 45 minuuttia. Lisäksi kaksi neljännen luokan oppilasta saivat opetusta alkuviikosta toiset 45 minuuttia. Ennen kokeilun pitoa tutustuin luokan toimintaan kahdella tunnilla. Totesin opetuksen olevan pitkälle ”eriytettyä”, toisin sanoen jokainen luokka-aste työskenteli omaan tahtiinsa oman materiaalinsa mukaan. Periaatteessa koko luokan yhdistävälle opetuskokeilulle olisi siis kysyntää – tai ainakin tässä olisi mahdollisuus pyrkiä siihen.

Et:n ryhmässä oli kolme sisarusparia, ja elämäkatsomustiedon oppilaiden perheitä oli yhteensä seitsemän. Olin kuitenkin tietoinen siitä, että todennäköisesti perheiden osallisuusprosentti ei olisi sataprosenttinen. Tavallaan koulun ulkopuolisena opiskelijana minun oli vaikea saada yhteyttä perheisiin täysin tyhjästä. Otin luokkien opettajiin yhteyttä ja jaoin kokeilusta kertovat kirjeet oppilaiden mukana kotiin vietäväksi. (Liitteenä.) Loppujen lopuksi kokeiluun osallistuneita perheitä oli yhteensä neljä, joista kahdesta perheestä tuli tarinoita tekstinä ja kahdesta suullisesti. Kahdesta tekstiä tuottaneesta perheestä toisesta tuli materiaalia kaikilta kolmelta tunnilta. Myös suullisesti tarinoivista perheistä osallistuttiin vaihtelevasti. (tavoitteenani oli saada vähintään yksi tarina per tunti ja tässä onnistuttiin!)

Käytännössä tunnit rakentuivat siten, että pyysin vanhempia kertomaan jostain ympäristökasvatukseen liittyvästä teemasta, ja näistä tarinoista nostin esiin opetettavia käsitteitä. Näin tärkeänä sen, että myös itse osallistuisin tarinoimiseen niin sanotusti esimerkkihenki-

lönä, joten lähetin lasten mukana aina oman tarinani kotiin päin. (Liitteenä.) Esimerkkihenkilönä tarkoitan toisaalta sitä, että oma tarinani toimisi virikkeenä ja apuna vanhemmille heidän kertoessaan muistojaan lapsille. Lisäksi tausta-ajatuksena oli myös se, että jos haetaan kodin ja koulun yhteyttä, tulisi opettajan ja vanhemman olla niin sanotusti samalla tasolla.

9.2 Laadullinen tutkimus ja konstruktivismi

Tutkielmani on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Metsämuuronen 2006, 203). Vilka (2005, 50) esittää, että määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus etsii aineistosta samankaltaisuuksia, ja poikkeavuudet karsiutuvat pois. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa taas poikkeavuudet aineistossa voivat olla yhtä kiinnostavia. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että tutkimus on subjektiivista: tutkijan arvot eli hänen ihanteensa, uskomuksensa ja käsityksensä muovaavat sitä, miten pyritään ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. (Hirsjärvi & muut 1997, Vilka 2005.)

Tutkielmani on tapaustutkimus, eli se kategorisoituu kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin. Tapaustutkimukselle on luonteenomaista, että yksittäisestä tapauksesta (tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia) tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Eskola & Saarela-Kinnunen 2001). Sen tyypillisiä piirteitä ovat mm. kohteena yksilö tai ryhmä, kiinnostuksen kohteena prosessit, aineistoa kerätään useita metodeja käyttämällä. (Hirsjärvi & muut 1997, 164). Ominaisuutena voidaan nähdä myös tutkijan osallisuus sekä monimetodisuus (Eskola & Saarela-Kinnunen 2001). Itse tutkin pientä kymmenen hengen joukkoa (+ vanhemmat) ja keräsin aineistoa sekä päiväkirjaa reflektoiden pitämällä, videoaineistoa analysoimalla että oppilaiden ja vanhempien keräämää aineistoa käyttämällä.

Paradigmalla voidaan tarkoittaa sellaista mallikaaviota tai selitystä tutkittavasta ilmiöstä, joka ei ole saanut vielä teorianomaista hyväksyntää (Metsämuuronen 2006, 41). Toisin

sanoen se on tutkijan tai tukijoiden yhdistävä taustakäsitys. Tutkielmani oppimis- ja tiedekäsitys edustaa konstruktivistista paradigmatietoa. Tämän alaisuudessa painottuu erityisesti oppimisen sosiokulttuurinen merkitys Vygotskilaisen perinteen mukaan. (Säljö 2004.) Siinä tiedonmuodostus ja oppiminen ovat perusteiltaan sosiaalisia ilmiöitä, eikä niitä voi irroittaa kulttuurisesta kehyksestä. Lapsi oppii ja käyttää käsitteellisiä välineitä ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sen jälkeen oppii käyttämään niitä itsenäisesti. (Tynjälä 1999, Säljö 2004.)

Konstruktivismi ei ole mikään yhtenäinen oppimis- ja tieteenteoria, vaan paradigma joka viittaa käsitykseen yksilöstä tiedon rakentajana. Ajatellaan, että tavoitteena on ymmärtäminen ja tiedon uudelleen rakentaminen (rekonstruointi). Tiedon rakentaminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa uutta tietoa tulkitaan aiemman tiedon ja kokemusten pohjalta. (Tynjälä 1999.) Arvojen nähdään muotoilevan tutkimuksen tuloksia. Ne eivät voi jäädä sen ulkopuolelle. Tieteen filosofiana konstruktivismi viittaa myös käsitykseen siitä, että jokaisella on oma todellisuus ja näistä yksilöiden eri todellisuuksista on mahdollista saada tietoa olemalla yhteydessä tutkittaviin. (Metsämuuronen 2006, 206).

9.3 Aineiston analyysi

Perinteisesti laadullisen aineiston analyysi voi olla joko *deduktiivista* (yleisestä yksittäiseen) tai *induktiivista* (yksittäisestä yleiseen). Tuomi ja Sarajärvi esittävät myös, että kolmas päättelyn muoto voi olla *abduktiivinen*, eli päättelyyn liittyy jokin johtoajatus tai *johtolanka*. Alasuutari (1999, 78) huomauttaa, että havainnot ei koskaan itsessään pidetä tuloksina, vaan ne ovat johtolankoja joita tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen ”taakse”.

Analysoin aineistoni käyttäen sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysi eroaa sisällön erittelystä siten, että viimeksi mainitulla kuva-

taan kvantitatiivisesti esimerkiksi tekstin sisältöä, kun taas edellä mainitulla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Sisällönanalyysimenetelmät voidaan jakaa kolmeen sen mukaan, miten aineistoa lähdetään analysoimaan: puhutaan *aineistolähtöisestä*, *teoriaohjaavasta ja teorialähtöisestä* analyysistä. Tässä tutkielmassa käytin aineiston purkuun ja luokitteluun aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Ennen analyysiä tutkija päättää, mistä toiminnan logiikkaa tai tyypillistä kertomusta lähdetään etsimään (Vilka 2005, 140). Tutkimusaineisto pelkistetään ja tiivistetään eli karsitaan tutkimusongelmien kannalta epäolennainen informaatio. Teoriasta ohjautuvat tutkimusongelmat ohjaavat tiivistämistä. (Vilka 2005.)

Luin videotallenteista litteroimaani tekstiä etsien aina teoreettista näkökulmaa vastaavaa alkuperäisilmaisua, eli ympäristökasvatus, elämäkatsomustiedon opetus, kodin ja koulun yhteistyö sekä multi-age toimivat lähtökohtina ilmaisujen etsimiselle. Teoriaohjaavuus ei aina ollut ongelmatonta: täytyy muistaa, että olin jo keinotekoisesti tuonut eri-ikäisiä oppilaita yhteen, joten eri-ikäisten kanssakäymiseltä ja tätä kuvaavilta ilmaisuilta oli vaikeaa välttyä. Näin päädyin etsimään ilmaisuja, jossa eri-ikäisten kommunikointi painottuisi erityisesti oppimiseen tai käyttäytymisen säätelyyn. Etsin myös ylipäänsä oppimista kuvaavia ilmaisuja, liittyivätpä ne sitten ympäristökasvatukseen tai elämäkatsomustietoon. Toisin sanoen multi-age –näkökulma laajeni kuvaamaan kokeilussa esille nousseita oppimistilanteita yleensä. Tämän näin rikastavana näkökulmana, sillä sen avulla pystyin pohtimaan selkeämmin, miten kokeilu onnistui.

9.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tapaustutkimus strategiana asettaa muutamia näkökulmia tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Mm. Metsämuuronen (2006, 212) ja Eskola & Saarela-Kinnunen (2001,

163) nostavat esille yleistettävyyden ongelman tapaustutkimuksessa. Tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä paitsi lukijan tai tutkijan sovelluksena (Nisbet & Wars 1984, Cohenin 2000 mukaan). Lisäksi ne voivat olla hyvin subjektiivisia ja valikoivia sekä alttiita tutkijan puolueellisuudelle.

Laadullisessa tutkimuksessa nousee esille ajatus aineiston kylläntymisestä. Sillä tarkoitetaan ajatusta, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Vaikka aineistoa laadulliseen tutkimukseen voisi kerätä rajattomasti saavuttaakseen mahdollisimman luotettavaa tutkimustietoa, täytyy aineisto jossain vaiheessa rajata. Voidaankin ajatella, että aineiston laajuutta tärkeämpää on tutkijan tulkin-
tojen kestävyys ja syvyys. (Eskola & Suoranta 1998). Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi & muut 1997, 232).

10 KUVAUS TUNTIEN KULUSTA

10.1 Ensimmäinen tunti - virikkeitä

Opetuskokeiluni alkoi ns. viriketunnilla, jonka ideana oli esitellä tulevien tuntien tavoite ja testata oppilaiden tietämystä ja ymmärrystä keskeisestä käsitteestä, joka tässä tapauksessa oli ympäristö.

Keskusteltuamme ympäristön käsitteestä annoin oppilaille piirustustehtävän – piirtää kuvan jossa jokin ympäristö on jollain tavalla muuttunut. Ideana oli nähdä, miten oppilaat ympäristön käsitteenä ymmärtävät, sillä erilaisia “tuloksia” varmasti tulisi. Kuvia luokalle esiteltäessä nämä voisivat laajentaa oppilaiden käsityksiä ja antaa aihetta pohdintaan. Ajatus ympäristön muutoksesta pohjusti toiselle tunnille pyydettyjä vanhempien tarinoita. Eräs tyttö piirsi kuvan, jossa hän on piirtänyt ympäristönä oman huoneensa ja muutoksena sen, että verhot ovat auki ja tavarat vaihtaneet paikkaa. Tytön eri luokka-asteella oleva vierus- toveri piirsi samankaltaisen kuvan, ja kirjoitti sille selityksen:

Kissa oli ensimmäiseksi pöydällä katsomassa ikkunasta ylös ja meni sitten tuolille.

Toisaalta opettajana en hakenut tällaista, sillä kun ajattelen ympäristön muutosta, ajattelen enemmän luontoa, kaupunkeja ja niissä tapahtuneita, kenties kohtalokkaampia mutta joka tapauksessa suurempia ja pysyvämpiä muutoksia. Oppilaan tulkinta tässä ei ole väärä; tun-

nilla on juuri käyty läpi, miten ihminen liikkuu erilaisissa ympäristöissä ja niiden välillä ja miten muutos voi olla pieni tai suuri. Oppilaan työ on hyvä esimerkki siitä, miten juuri näiden käsitteiden osalta voidaan liikkua eri maailmoissa. Toisaalta se voi olla osoitus siitä, miten oppilas haluaa päästä helpommalla tai “testata” opettajaa. Lisäksi toimisi esimerkkinä siitä, miten opettaja ja oppilas eivät välttämättä liiku samalla tasolla; opettaja on kenties ajatellut tekevänsä hyvänkin tehtävänannon, joka sitten menee oppilaalta ohi. (“Siis miten/mää en ymmärrä!”) Joka tapauksessa pohdinta ja omien ajatusten esittely meni tällä tunnilla hyvin, tosin tässä, kuten aina opettajan työssä, on vaikea varmistaa jokaisen oppilaan tasapuolinen osallistuminen tunnilla. Tehtävänannon muotoilua olisi voinut miettiä paremmin.

10.2 Toinen tunti – lapsuuden ympäristö

Halusin kokeilussani liikkua tutusta tuntemattomaan. Siksi alkuun pyysin vanhempia kuvailemaan heidän lapsuuden ympäristöönsä ja siihen liittyviä tunteikkaita muistoja, kuten leikkejä tai jännittäviä hetkiä. Tähän ajatus nousi suoraan Lehtolaisen väitöskirjasta, jossa opetuskokeilussa pyrittiin tunnistamaan tunteita vanhempien tarinoiden avulla ja sen kautta pyrkimään toimintaan esiopetusympäristössä. Oman kokeiluni tavoitteet ovat tosin erilaiset kuin Lehtolaisella, eivätkä tunteet ole tässä ensisijaisena tarkkailun kohteena tai oppimisen apuvälineenä, vaan luomassa tuttuuden tunnetta uuteen opetuskäytäntöön. Lisäksi halusin vanhemmilta ajatuksia siitä, miten heidän nykyinen elinympäristönsä eroaa lapsuuden ympäristöstä, eli tässä kohden jatkettaisiin ensimmäisen tunnin teemaa. Lapsuuden leikit ja tunnelmat ovat osa elinympäristöä, osa ihmisen kokemusmaailmaa ja näin ollen sillanrakentaja myös kodin ja koulun välillä. Jos jyrkästi jaotellaan, voidaan sanoa, että koti on paikka muistoille ja tunteelle, kun taas koulu on paikka tiedolle ja järjelle. Tällöin muistojen ja niihin liittyvien tunteiden tuominen koulumaailmaan toisi näitä kohta ympäristöä lähemmäs toisiaan.

Elämäkatsomustiedon yhtenä tavoitteena on edistää oppilaan oman identiteetin ja maailmankuvan rakentamista. Myös lapselle luontaisella leikillä on samankaltaiset pyrkimykset;

leikin kautta lapsi tuo esille ja testaa erilaisia rooleja hakien hyväksyttäviä tapoja toimia. Leikissä konkreettinen ja mielikuvituksen luoma ympäristö sekoittuvat. Lähettämässäni kirjeessä sekoittuvat sekä ympäristökasvatus, elämäkatsomustieto ja leikki sekä niistä nousevat tunteet ja muistot.

Ensimmäisessä omassa tarinassani, jonka lähetin koteihin ensimmäisen tunnin jälkeen, isäni kuvaili lapsuuden ympäristöään. Tarinassa nousee esille esimerkiksi pihapiiri, joka on jo isäni lapsuusaikana ollut hieman erilainen kuin monella muulla lapsella, sillä kyseessä on 1800 – luvun lopulla perustettu kasvitarha- ja keittokoulu, jonka opin lapsuudessani tuntemaan emäntäkoulun nimellä. Lisäksi tarina kuvaa omaa aikaansa toimien kontrastina tähän päivään, kertoohan se tapahtumasta jollaista nykyään ei todennäköisesti sattuisi (LIITE 3, toinen kirje vanhemmille) Kirjoitin vanhemmille lähetettävään kirjeeseen mm. näin:

Isäni lapsuuden ympäristöön kuului tuo emäntäkoulun pihapiiri ja sen rakennukset. Lapset leikkivät usein pelloilla ja pihalla, ja luonnossa ja ulkona leikkiminen oli tavallista. Nykyään tämäkin ympäristö on kokenut erilaisia muutoksia ihmisten muokatessa sitä.

Emäntäkoulu on muuttanut nimeään useaan kertaan, se on muuttunut yksityisestä valtion kouluksi, eikä sen pihapiirin päärakennuksessa asu enää ketään. Vuosikymmenet ovat muuttaneet lapsuuden ympäristöä paljon, tosin ulkoisia muutoksia ei juurikaan ole.

Sopusen perheen vanhempi oli muistellut lapsuuden leikkejä:

Leikimme viisikko---Olin aina Anne, jonka täytyi vetää perässä maitokannua, joka oli Tim-koira. Pimeässä jännitti, kun jäin Timin kanssa aina lehtikasalle (koti) yksin. Pihapiirissä oli ikäisiäni poikia (2). Telkkarista tuli silloin Batman-sarja ja leikimme ulkona Batmania, Robinia ja Kissanaista. Villiä menoa!

(ohessa tarinassa on piirros maitokannusta). Yhdistävä tekijä nykyaikaan on televisio ja siellä näkyneet tänä päivänäkin tutut henkilöt, Batman, Robin ja Kissanainen. Leikin roolit pätevät tänäkin päivänä, hahmot vain saattavat vaihtua.

Perhe Hakasen äiti oli kertonut yksityiskohtaisesti lapsuuden elinympäristöstä, kirjaajana oli ollut oppilas itse. Äidin kotitalo oli maatila, jonka ympärillä levisivät pellot ja metsät. Rakennuksina olivat päärakennuksen lisäksi mm. maakellari, kanala, riihi, talli ja navetta.

Jatkoimme ajatusta muutoksesta. Halusin nyt pohtia oppilaiden kanssa, mikä on ns. "huono muutos ympäristössä". Ajattelin kestävästä kehitystä ja ympäristönsuojelusta. Miksi ympäristöä ylipäänsä pitäisi suojella? Miten sen voisi tehdä?

Arto 3lk: mm, tiän miks! koska silloin joskus valtateissä usein on koko aika autoja... tulee iltasin.. ja melkeinpä, melkeinpä yölläkin siks, se ainakin miusta se kyllä vähän häiritsee ..jos vaikka asuttais jossaki jossa olis lähellä valtatie.. jos siinä koko ajan menee autoja

Mika 3lk: Valtatie---!

Ope: Mika.. Mika ja Arto, kuunnelkaa! Voiko olla semmonen ihminen jonka mielestä valtatie on kuitenkin hyvä muutos?

Anton 1lk: mm, mm! Minulla on yks semmonen... ikävä juttu.. mutinaa... ei se.. ai mitä olit sanomassa?

Ope: Mää kysyin että voiko jonkun ihmisen mielestä se valtatie joka menee peltojen läpi olla hyvä muutos?

Oppilaat: voi

Oppilaat eivät tämän jälkeen oikein osanneet kertoa, kenen mielestä tällainen muutos olisi hyvä, kunnes Maija kommentoi "semmoisen joka matkustaa paljon". Lyhyen keskustelun jälkeen jaoin luokan kahteen ryhmään, jossa oppilaat miettivät miten ja miksi luontoa pitäisi suojella, ja ryhmät esittivät listaamansa asiat toisilleen tunnin lopulla. Kotiin annettiin jälleen kirje (liitteessä?)

Kestävän kehityksen idea opetukseen nousee opetussuunnitelman perusteista: *Koulun tulee kasvattaa ympäristötietoisia, kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia, jotka osaavat rakentaa tulevaisuutta ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille (POPS 2004, 41).*

10.3 Kolmas tunti – kierrätys kotona ja koulussa

Kolmannella tunnilla käsitelimme kierrätystä kotona ja koulussa. Aiheesta oli keskusteltu neljässä perheessä, josta kolmella oli hyvinkin paljon sanottavaa. Itse kerroin esimerkkinä suvun tavoista – vaatteiden kierrätyksestä, matonkuteiden keräyksestä, asioista jotka meidän päivänämme ajatellaan “tuunaukseksi” tai kierrätykseksi mutta jotka tuohon aikaan olivat arkipäivää vaikkapa säästösyistä, pula-aikana kun ei materiaaleja liiemmin ollut. Halusin omassa kirjeessäni tuoda esille seuraavan näkökulman:

Luonnonsuojelusta ei missään yhteydessä puhuttu, vaan isovanhempieni teot olivat osa normaalia elämää. Kotonani ei säästetty tai kierrätetty näin paljoa, ja ympäristönsuojelusta ja kierrätyksestä kuulin ensimmäistä kertaa vasta koulussa.

Vahvistusta tähän sain yhden vanhemman muistiinpanoista, jotka olivat isovanhempien osalta huomattavissa määrin samanlaiset kuin omani. Mielenkiintoinen on huomautus sanonnasta “Aika tavaran kaupihtoo!” Samainen äiti kertoo oppineensa äidiltään ja mummoltaan säästämään ja tykkäämään vanhoista, kauniista ja erikoisista tavaroista. Koulussakaan ei opetettu kierrätystä ja vanhat tavarat / itse tehdyt vaatteet olivat vähän noloja / luonnonsuojelusta puhuttiin saastumisen yhteydessä.

Kommentti paljastaa sen, miten kierrätyksestä ei ole aiemmin puhuttu koulussa. Toisaalta vaatteiden teko on ollut ainakin jossain vaiheessa hävettävää, mutta toisaalta jossain vaiheessa vanhempi on pyytänyt äitiään ompelemaan “erikoisia 'hippi-vaatteita””. Tuunauksesta on vaikea sanoa mitään - sitä on tietysti määrin varmasti tapahtunut aina, mutta etenkin menneenä vuosikymmenenä se on noussut muoti-ilmiöksi. Ilmiselvästi ainakin tämän listan perusteella ympäristö ja luonnonsuojelu käsitteinä näkyvät nykyään elinympäristössämme entistä enemmän.

Kun äiti oli pieni ei kierrätetty ollenkaan. Mökillä kaikki jäte mikä tuli laitettiin tunkioon (tunkio on kuoppa maassa). Ei kotonakaan kierrätetty. Ei lajiteltu biojätteitä, metallia tai paperia. Kaikki meni samalle kaatopaikalle. (Perhe Hakasen äidin sanelema teksti.)

Myöskään toisen vanhemman kertomuksessa ei lapsuudessa puhuttu kierrätyksestä ollenkaan. Tarinassa ei mainita, onko jonkinlaista vanhan tavaran kiertoa laittoon kuten toisen vanhemman mainitsemaa mehupullojen uudelleenkäyttöä tai matonkuteiden talteen ottoa ollut.

Vanhempien kirjeiden ja tarinoiden kuulemisen jälkeen kuljimme eri puolille koulua tutustumaan samoihin aiheisiin kouluympäristössä. Vein oppilaat monistamoon, ruokalaan ja tekstiilityön luokkaan. Jokaisessa tilassa kysyin, miten siellä kierrätys näkyy. Ainoa ehkä opettajan kannalta hämmentävä tilanne syntyi ruokalassa. Tarkoitukseni on nostaa esille, miten ruokalassa lajitellaan biojätteet ja muut roskat, mutta oppilailla on myös muita ideoita. Tarjottimet, muovikukat, kaiken irtonaisenhan voi viedä kirpputorille tai kierrätyskeskukseen... Minulla tuotti vaikeuksia kiinnittää huomio alkuperäiseen ideaan eli jätteiden lajitteluun. Toisaalta paljon kysymyksiäkin jäi: oppilaat pohtivat, minne jätteet menevät ja minä pohdin, kauanko biojäteasiat ovat koululla olleet, vai ovatko olleet alusta asti.

Käsityöluokassa osa oppilaista on heti kärryillä siitä, mihin haluan huomion kiinnittää – tuunaukseen. Jotkut eivät heti keksineet mitä ajoin takaa, tai toisaalta voi olla että he eivät tienneet, että koulun tekstiilityön puitteissa on mahdollista tutustua vaatteiden tai muiden tekstiilitöiden tuunaukseen.

10.4 Neljäs tunti – tulevaisuudennäkymiä

Kuten aiemmin mainitsin, liikuimme tutusta tuntemattomaan. Tämä tarkoittaa myös sitä, että liikuimme aiheissa menneestä, perheen ympäristöstä ja sen tutuista ympyröistä tuntemattomaan tulevaisuuteen. Koulun yksi tehtävä on kasvattaa oppilaista vastuullisia kansalaisia, joilla on usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa, ja tällöin pitäisi pystyä luomaan positiivinen asenne tulevaisuutta kohtaan. Neljännen tunnin aiheena oli tulevaisuuden kaupunki tai koulu. Kävimme ensin läpi vanhempien kirjeet ja tarinat. Kahdessa perheessä oli keskusteltu kirjeestä: Sopusen äidiltä tuli kirje ja Mikkosen perheen sisaruspari kertoi vanhempiensa kertomaa oman muistinsa mukaan.

Lapsena usein kuvittelemme tulevaisuuden täysin erilaiseksi kuin nykyään. Kirjoitin itsenkin saatekirjeeseen, kuinka tätini kuvitteli 2000 – luvulla autojen lentävän taivaalla, ja itse piirsin kotikaupunkini täysin erilaiseksi. Kahden- tai kolmenkymmenen vuoden päästä

tulevaisuusvisioiden kartoittamisesta huomaa, miten vähän onkaan oikeastaan muuttunut – lapsen mielikuvitus vain on saanut vallan. Toisaalta, jotkut meille arkipäiväiset asiat ovat olleet vanhempieme lapsuudessa vielä täysin kuvittelemattomissa olevia. Sopusen perheen äidin kirjeessä nousee esille esimerkiksi tietokoneen käytön ihmeellisyys:

Äitini käytti pari kertaa vuodessa töissä tietokonetta, joka oli puolen huoneen kokoinen. Hän piti sitä ihmeellisenä ja uskomattomana työvälineenä. Meissä lapsissa se ei vielä saanut mielikuvitusta tai ihastusta herätettyä.

Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmassa 1-5 luokkien keskeisiin sisältöihin kuuluu mm. luonnon tulevaisuus ja kestävä kehitys. Tässä liikutaan ympäristökasvatuksen ja et:n mutta myös tulevaisuuskasvatuksen alueilla. Tulevaisuusajattelu liittyy aina, usein tiedostamattomasti, olennaisesti kasvatukseen – ilman epäselvää käsitystä tulevaisuudesta kasvatusta menettäisi merkityksensä. Kysymys on vain siitä, kuinka aktiivisesti ja tiedostetusti tulevaisuusajattelu otetaan mukaan koulukasvatukseen. Perhe Sopusen äiti kirjoitti:

Koulussa oppilaita heräteltiin ajattelemaan tulevaisuutta lähinnä uhkakuvina. Puhuttiin maapallon saastumisesta, tuhoavasta ydinsodasta sekä suurvaltojen (Neuvostoliitto ja USA) hyökkäyksistä ja mahdollisista valloituksista. Klassikkokirjoja olivat Orwellin Eläinten vallankumous sekä Vuonna 1984, joista teinit saivat uhkaavia kuvia tulevaisuuden yhteiskunnasta.

Ympäristökasvatuksessa voi olla vaikeaa pitää positiivisen vaikuttamisen henki ylhäällä. Opetuksessa on helppo käyttää saarnaamista ja komentelua, ja kuten vanhemman tekstistä näkyy, käsitellä tulevaisuutta negatiivisten esimerkkien kautta. Nämä uhkakuvat usein ahdistavat, ja näin ollen niin lapsi kuin aikuinenkin mielellään sysää ne ajatuksiensa takalalle. Onko mahdollista herättää tietoisuutta ympäristön kohtelun ongelmista ja samalla luoda asennetta, jonka mukaan ympäristöasioille jokaisen on mahdollista tehdä jotakin?

Tavoitteenani oli saada oppilaat miettimään omia vaikuttamismahdollisuuksiaan, ja tällä kertaa jaoin luokan kahteen ryhmään pohtimaan kahta kysymystä: millaisen haluaisit tulevaisuuden kaupungin ja koulun olevan? Tunnistin tässä käsitteellisen ongelman: se, että haluaa jotain asiaa, ei vielä johda suoraan siihen, että edes miettisi, miten asiantilaan voisi

pyrkiä. Halusin kuitenkin että oppilaat pohtivat vapaasti ilman, että mieltisivät onko asioita mahdollista toteuttaa. Tämän takia kysyin tätä vasta listoja purkaessa:

Ope: onko siellä semmosia joita ei voisi toteuttaa

Anton 1lk: ei

Mika 3 lk: joo, kaikki voi toteuttaa

Lisäksi kysyin, kenen puoleen oppilaat kääntyisivät ensimmäiseksi jos olisi kyse koulun piirissä ajettavasta ideasta (rehtorille) ja kenen puoleen, jos kyseessä oli kaupungissa ajettava muutos (eduskunta, hallitus). Lisäksi käsitelimme adressin ja mielenosoituksen käsitteitä.

11 TULOKSET

11.1 Oppilaiden vuorovaikutus luokassa

11.1.1 Eri-ikäisten toimiminen ryhmässä

Kuten mainitsin, pyrin tunneilla vähentämään aiemmin syntyneitä klikkejä ja muodostamaan keskusteluryhmiä joissa olisi enemmän yhdysluokan piirteitä.

Vanhempien ja kokeneempien oppilaiden vaikutus ei välttämättä aina ole asenteiden tai kommunikoinnin kannalta myönteinen. Viimeisellä tunnilla oppilailta kysyttiin, mikä olisi hyvä keino viedä muutosehdotusta eteenpäin, ja vastaan tuli hämmentävä reaktio:

Maija: ei taas kirje! Ei pressalle taas uus kirje..

Ope: kertokaas mulle mikä vois olla semmonen keino?

Mika: kirje! (vastustusääniä kuuluu) sähköposti!

Ope: ootteko te kirjottanu semmosta kirjettä aikasemmin

Oppilaat: no ollaan!

—

Ope: entäs jos sanomalehteen kirjottais

Arto : Eikä!

Anton: matkii: eiii

Ope: ei tää oo semmonen että te nytte tekisitte tätä.. vaan mahdollisuuksia!

Oppilaat: (hyväksyvästi) aaa

Toisin sanoen oppilailla oli jo ennestään kokemusta siitä, miten saada äänensä kuuluviin, ja ilmeisesti nämä vaihtoehdot eivät olleet kaikille mieleisiä. Vanhempien oppilaiden asenteet ja käyttäytymisen tavat ohjaavat nuorempien asenteita, ja selvästikin tätä asennevaikutusta voi tapahtua sekä positiiviseen että negatiiviseen suuntaan. Tässä tapauksessa kolmasluokkalaisten Arton negatiivinen ilmaisu vaikuttaa ekaluokkalaiseen Antoniin. Myös toisella tunnilla syntyy sanaharkkaa, kun Katja pyytää muita olemaan hiljaa että hän voi kirjoittaa. Vaikka pojat suivaantuvat ja saavat lisäpontta toistensa tuohtumuksesta, Katjan

reagoimattomuus laannuttaa hetkellisen ärtymyksen ja opettajan tullessa paikalle ongelmaa ei enää ole.

OT1: olkaa nyt hiljaa että mä pystyn keskittyyn

OP5: Ai me ollaan hiljaa vai..! No okei...!

OP4: (matkii) No okei. Selvä! Meidän pitää olla hiljaa me ei sanota mitään...

Samankaltaisia myönteisesti vaikutuksen tekeviä tilanteita ei näillä tunneilla näkynyt. Toisaalta, negatiivisesti *oppimiseen* vaikuttavia keskustelutilanteita ei esimerkiksi ryhmätöiden aikana tullut esille. Asenne voi tietenkin vaikuttaa negatiivisesti oppimishalukkuuteen, mutta missään tapauksessa se ei selvästi ollut oppimisen tai keskustelujen este.

Hyvin paljon oppilaan luonteesta riippui, pyrkikö hän vaikuttamaan muiden käyttäytymiseen. Sosiaalinen, puhelias ja omat ajatuksensa julki tuova oppilas pyrki vaikuttamaan enemmän nuoremman käyttäytymiseen kuin hiljaisempi tai syrjäänvetäytyvä oppilas.

Opetusta tukevia positiivissävyytteisiä sosiaalisia kokemuksia löytyi tunneilta enemmän kuin negatiivisia. Välillä keskustelu nousi väittelyksi vanhemman oppilaan ohjatessa nuorempaa.

Anton: niin minulla oli vielä se minun juttu.. että koulussa ei olis yhtään läksyä koskaan

Mika: eikä ku kyllä pitäis

Anton: (väilttää vastaan) kyllä!

Mika: sinä opit siitä läksyistä...

Keskustelu keskeytyy opettajan tullessa paikalle, mikä sinänsä on harmi – olisi ollut mielenkiintoista nähdä, millainen väittely tästä olisi voinut kehittyä. Mikan into ja halu oppia näkyi selkeästi jokaisella tunnilla, ja toivon mukaan keskusteluinnoista tarttui jotain muihinkin.

Anton: sit minun mielestä pitää saaha koko ajan leikkiä!

Mika: sit sie et opi.. sit sie oot kakskytvuotiaana aivan onneton ja sit ku siun pitää mennä töihin..

Luonnollisesti ensimmäisellä luokalla oleva Anton leikkii mieluummin kuin käy koulussa. Vähemmän hän myöskään miettii tulevaisuutta tai omaa vanhenemistaan. Kolmannella luokalla oleva Mika on ilmeisesti jo muodostanut jonkinlaisen käsityksen tulevaisuudesta ilman koulutusta, ja hänelle oppimisella on eri merkitys kuin Antonille; aiemmin keskustelussa on jo ilmennyt että Mikaa ei haittaisi koulupäivän piteneminen niin kuin Antonia. Koska molemmat edellämainituista keskusteluista jäivät kesken, ei voi tietää miten Anton suhtautui vanhemman oppilaan ohjaaviin kommentteihin.

11.1.2 Uuden oppiminen toisen tukemana

Muutamassa tapauksessa videoaineistosta pystyy selvästi näkemään, miten vanhempien oppilaiden läsnäolo ja keskustelu auttoi oppimaan jotain uutta.

Arto: Ai niin muuten! Oota.. miksi ympäristöstä pitää pitää huolta (katsoo taululle) siksi koska niinku.. jos niinku vaikkapa happi loppuu niin kaikki – (ei saa selvää) paitsi kalat!

Mika: no ei elä kalatkaan.

Arto: Ai niin!..ku kalat hengittää!

Mika: kalat hengittää ilmaa.. mut sitä ilmaa on siinä vedessä..

Katja: niin hengittääki

Anton: mä en tiennytkään että kalat hengittää veden alla..

Ensimmäisessä esimerkissä kolmasluokkalaiset pohtivat hapen merkitystä eläville olennoille. Molemmissa tapauksissa ryhmän nuorin ilmaisee, ettei ole kerrottua asiaa aiemmin tiennyt. Vygotskin sanoin ajattelu ulkoistetaan: vaikka Arto esittää ryhmätyön kysymyksen ratkaisun, muut täydentävät tätä vastausta – sekä Arto että Anton saavat *oivalluksen*, Arto ilmeisesti muistaen aiemmin opetetun ja Anton oppien jotain täysin uutta.

Toisessa esimerkissä opettajan lukema vanhemman lähettämä teksti herättää ällistyneen tunnereaktion.

Opettaja (lukee vanhemman tarinaa): “...tietokonetta, joka oli puolen huoneen kokoinen.

Anton: TÄH

Ope: mm-m!

Mika: mie tiesin sen!

Tässä tapauksessa opittu asia ei nouse keskustelusta vaan vanhemman lähettämästä tekstistä. Antonin reaktio paljastaa, että hänelle on täysin uutta informaatiota, että tietokone voi olla niin iso. Sekä opettajan että vanhemman oppilaan reaktio myötäilee informaatiota, ts. vahvistavat uutta asiaa. Tämän jälkeen opettaja ja kaksi oppilasta jää vielä keskustelemaan siitä, millaisia tietokoneet ovat.

Ope: mieltikääpä, siinä on ollut tosi nopea muutos. Ne on ollut tosi isoja ne tietokoneet.

Arto 3lk: nii, eikä niissä oo ollu kunnon näyttöä

Mika 3lk: nii, sitten niissä on ollut ihan.. nythän se mahtuu pienelle mikrosirulle

Ope: mm-m

Anton 1lk: heii! Saanko nyt jo kertoa...

Ope: ei vielä... Kiitos Arto ja Maija, teillä oli tosi hieno juttu

Anton 1lk: hei, hei mie käytän tietokonetta joka päivä mie pelaan sillä ihan hulluna

Keskustelun avulla mahdollistuu aiemmin opitun täydentäminen, muistaminen ja asioiden yhdistäminen. Lisäksi nousee esiin mahdollisuus yhdistää opittua omaan elämään ja omiin kokemuksiin – tässä tapauksessa Anton huomauttaa pystyvänsä pelaamaan tietokoneella joka päivä.

Keskusteluiden avulla oppilaat pystyivät ulkoistamaan ajattelunsa ja viemään ajatuskulun pidemmälle kuin ehkä yksin olisivat vieneet. Kun oppilaat viimeisellä tunnilla pohtivat tulevaisuuden koulua, yksi oppilaista esitti että koulussa voisi olla vapaatunteja vaikkapa kymmenen päivässä.

Niina 4lk: tulee aika pitkä koulupäivä sitte

Sini 6lk: jos on vapaatunteja niin pitää olla muutenki pitkät koulupäivät

Arto 3lk: ai niin ei sitte .. (hiljaisuus)

Toisaalta Arton esittämä idea saattaa olla pelkkä heitto, jota ei ole esitetty kovin tosissaan vaan lähinnä keskustelun aikaansaamiseksi. Se kuitenkin edustaa tässä juttua, jollaista löytyi tunneilta useamminkin. Puhuminen ja ajatuksen heittäminen ilmaan edistää pohti-

mista ja oppimista, mutta minkäänlaisena puhtaana multi-age-esimerkkinä sitä ei voida pitää. Etenkin, kun viimeksi mainitun kaltaiset keskustelut ovat arkipäivää jo tavallisessa luokkahuoneessa samanikäisten keskuudessa.

Multi-age -teorioiden mukaisesti opetustilanteista löytyi hetkiä, jolloin vanhemman oppilaan tai oppilaiden kanssa käydyt keskustelut nähtävästi vaikuttivat nuoremman ajatteluun. Luokka toimii yhdysluokkana vain muutaman tunnin viikossa, ja yleensä kokeiluun asti oppilaat ovat tehneet lähinnä oman opetussuunnitelmansa mukaisia tehtäviä. Näin ollen ikäryhmien sekoittaminen johti uuteen tilanteeseen, johon oppilaat kyllä sopeutuivat kohtuullisen hyvin ja luonnollisesti. Kuitenkin minulla opettajana ei ollut mahdollisuutta nähdä, eroaako oppilaiden käytös normaalista tai oliko heidän roolinsa erilainen tämän luokan sosiaalisissa piireissä kuin heidän omassa luokassaan.

Otin työtavaksi ryhmäkeskustelun jotta kuulisin ja näkisin videoaineistolta, miten oppilaat ottavat esimerkiksi keskusteluissa toisensa huomioon tai millaisia ideoita antamistani aiheista eri-ikäisillä oppilailta syntyisi. On vaikea sanoa, kokivatko vanhemmat oppilaat ongelmaksi sen, että luokassa oli pienempiä. Oman käsitykseni mukaan vanhemmat oppilaat kokivat pienempien mukanaolon keskusteluissa lähinnä rikastavana, ei häiritsevänä. Vanhemmat tuntuivat mielellään juttelevan pienemmille ja tarjoavan näille erilaisia näkökulmia. Tämä riippui tosin oppilaasta. Vaikka opettajana pyrin kannustamaan ottamaan jokainen oppilas mukaan keskusteluun, pienemmät helposti jäivät sivuun, eivätkä ottaneet osaa keskusteluun vaikka heillä ajatuksia olisikin ollut. Seuraavassa esimerkissä Simo oli lähinnä hiljaa siihen asti, kunnes opettaja tuli paikalle:

Ope: onko Simo miettiny, saanu puheenvuoron?

Simo Ilk: enemmän leikkivälineitä

Mahdollisesti tilanteen uutuudesta johtuen, ts. koska vanhemmat oppilaat eivät olleet ohjanneet pienempiä luokkatilanteessa aiemmin, he eivät osanneet aina ottaa heitä huomioon. Lisäksi pienemmät eivät välttämättä edes osanneet ottaa suunvuoroa, tosin tämäkin oli oppilaskohtaista. Yksinkertaistettuna siis vanhempien oppilaiden suhtautuminen nuorempiin oli joko ystävällinen ja haastava tai neutraali – ei kuitenkaan millään tavoin negatiivinen.

Etukäteen minua huolestutti, kuinka pienemmät jaksaisivat olla mukana keskusteluissa. Keskittyminen välillä häiriintyikin, jos vanhemmat oppilaat puhuivat kauan omiaan. Selvästi vanhemmat opiskelijat miettivät abstraktimpia asioita kuin nuoremmat. Nuoremmat yhdistivät teemat useammin omaan elämäänsä ja kokemuksiinsa, ja minäkeskeisyys näkyi vahvemmin.

Anton Ilk: no otettais ne autojen äänet... ääni pois koska ne voivat herättää mejän Valtterin

Anton Ilk: heii nyt minä halusin puhua! (Toiset odottavat) niin että koulussa sais juosta... ja sitte sais ottaa tippuneita rahoja..

Kuten Säljö (2004, 115) huomauttaa, ajattelu ja kielellinen kommunikaatio ovat eri asioita. Niiden välillä ei ole suoraa suhdetta. Näin ollen en mitenkään kykene pääsemään käsiksi siihen, mitä oppilaat oikeasti ajattelevat keskustelutilanteissa. En myöskään pysty kuin päättämään näkemäni ja kuulemani perusteella, tapahtuuko tilanteissa oppimista oikeasti.

Onnistuneen opetuksen suunnittelussa tilojen kehittäminen edellyttää opettajalta työskenteelyn pohdintaa ja lasten järjestelytaidon kehittymistä (Hunter & Scheirer 1992, 123). Tässä kokeilussa tilojen käyttö perustui lähinnä oppilaiden tarkoituksenmukaiseen ryhmittelyyn, ei koko luokkaympäristön uudelleenmuokkaukseen. Toisaalta se, että tarinoiden kertomiset olisi tehty esimerkiksi piirissä lattialla tai yhden pöydän ääressä, olisi saattanut herättää oppilaissa levottomuutta. Toisaalta oppilaiden ja opettajan fyysinen lähentäminen olisi mahdollistanut myös sosiaalisen lähentymisen ja luottamuksen lisäämisen.

Nyt oppimisympäristö ei tukenut tarinankerrontaa kovin hyvin eikä antanut vanhempien tarinoille ehkä sitä arvoa jonka ne ansaitsisivat. Rakenteelliseen oppilaiden sijoitteluun olisi tullut selkeästi kiinnittää enemmän huomiota. Juuri toisella tunnilla olimme isossa luokassa, joka oli oikeastaan huonompi kuin pienempi luokka. Tunnille ei syntynyt samantyyppistä intiimiyttä, eikä toisten puhetta ollut niin helppo kuulla. Pyysin oppilaat ryhmiin toisella ja neljännellä tunnilla siten, että ryhmissä olisi mahdollisimman laaja ikäjakama:

Ryhmä 1: Anton 1lk, Simo 1lk, Mika 3lk, Katja 3lk, Arto 3lk	Ryhmä 2: Niko 2lk, Niina 4 lk, Sini 6lk, Leena 6lk, Maija 4lk
---	---

Ryhmäjako 4. tunti

Ryhmä 1: Anton 1lk, Mika 3lk, Maija 4lk, Leena 6lk,	Ryhmä 2: Simo 1lk, Arto 3 lk, Niina 4lk, Sini 6lk
---	---

Taulukko 7. Ryhmäjaot, 2. Ja 4. tunti

Toisella ja neljännellä tunnilla ryhmien toiminnassa ei ollut mainittavia eroja. Toisaalta neljännellä tunnilla Arto jäi hieman yksin, kun ryhmässä oli vain tyttöjä ja yksi häntä paljon nuorempi poika. Hänen ideoihinsa ei tartuttu keskusteluissa niin paljon kuin toisella tunnilla hänen ollessaan rakenteeltaan erilaisessa ryhmässä.

Hunter & Scheirer (1992, 119) nostavat esiin oppilaan luottamuksen opettajaa kohtaan. Heidän mukaansa luottamus eli se, miten lapsi uskaltaa paljastaa ajatuksiaan, on oppimisprosessin tärkein tekijä. Koska en ollut nähnyt oppilaita heidän kotiluokassaan, en voinut tietää millainen suhde heillä oli opettajaansa alun perin. Väittäisin, että elämäntutkimustiedon tunnilla täytyy olla sekä oppilaiden keskinäistä luottamusta, että luottamusta opettajaan. Keskustelu ja ajatusten kertominen ei onnistu, jos oppilas pelkää että hänen ajatuksiinsa ei hyväksytä. Opettajan kannustava rooli on tässä avainasemassa.

11.2 Vanhempien tarinat

En pitänyt kokeilusta infotilaisuutta tai painottanut sitä mitenkään erityisesti. Lähetin kyllä oppilaiden mukana viestit, mutta halusin että yhteydenpito pysyy siinä määrin tasavertaisena etteivät vanhemmat koe, että heitä pakotettaisiin mihinkään. Otin näin tietoisesti riskin siitä, että vanhemmat eivät saisi kirjeitä ollenkaan tai eivät vastaisi niihin.

Kuten mainitsin, ainoastaan lapsuusmuistoista oli kerrottu perheen tytölle ja pojalle hieman eri tarinat. Vaikuttaa siltä, että pojalle on tarkoituksella kerrottu autotalliin liittyvä tarina, mutta muuta eroa teksteissä ei ollut.

Alkuoletuksenani oli, että oppilaat tykkäävät kertoa ja kuunnella tarinoita. Kertomisen osalta oletus osoittautui oikeaksi, ja oppilaat selvästi kertoivat tarinoita mielellään itse. Riippui kuitenkin täysin tarinasta, miten hyvin se otettiin luokassa vastaan. Tietenkin tunnin aiheesta riippui, millaisista asioista kotona puhuttiin ja näin ollen millaisia tarinoita tunnilla kerrottiin. Silti jaottelisin kirjallisesti tarinat kahteen ääripäähän:

- Vanhemman kirjallisesti tekemä luettelomainen lista
- Vanhemman kertoma ulkomuistista tunnilla kerrottu hauska sattumus

Lisäksi kirjallisena tuli kahdelle tunnille vanhemman kertomus oppilaan kirjoittamana. Nämä kaksi esimerkkiä eivät ole tarkoitettu verrannollisiksi, vaan lähinnä kuvaamaan tunnille päätyvien tarinoiden monimuotoisuutta. Käytännössä oppilaiden kertomat asiat olivat usein sekoitus näistä kahdesta ääripäästä. Näistä selkeämmin muistot ja tarinat, erityisesti kertomukset lapsuuden ympäristöstä, kuten leikeistä ja jännittävistä tai pelottavista tapahtumista (toinen tunti) kiinnostivat oppilaita, sen verran mielellään oppilaat niitä kertoivat ja kuuntelivat.

Oletettavasti myös vanhemmat kertoivat näitä mielellään, sillä niistä oli kerrottu laajemmin ja vivahteikkaammin kuin mistään muusta. Toisaalta asiaan saattaa vaikuttaa se, että tämä oli ensimmäinen kerta, kun tarinoita tunnille kirjoitettiin.

Usein lasten kertomuksista näkyi, että vanhempien tarinoita oli selvästi kuunneltu. Vanhemman ääni ikään kuin kuului läpi lapsen kertomuksesta.

Mika: --nii sitte se rakki oli siellä viikon päivät kaikki ja eihän se osannu mennä kotia ku veneellä oli tullu--

Arto: sitte yks juttu siitä renkaasta.. ne renkaat on suunnilleen noi isot ja äiti oli tuohon (näyttää käsillä)

Opettaja ei voi tietää, mitä kaikkea kotona puhutusta päätyy lopulta luokkahuoneeseen. Voihan myös olla, että kirje on päätenyt kotiin ja siitä on keskusteltu, mutta takaisin tunnille ei ole tullut mitään. Vanhemman antamassa palautteessa huomautettiin myös, että kun

tiedettiin asioiden tulevan julkisiksi, ei kaikkea perheeseen liittyvää viitsinyt esittää tai kertoa.

Kuten taulukosta 4 ilmenee, osa vanhempien kertomasta tuli tunnille ainoastaan lapsen muistelemana, ei kirjallisesti. Tällöin saattoi käydä niin, että opettajan kertomat asiat sekoittuivat oppilaiden muistoihin, eli se, mitä opettaja sanoi vaikutti siihen mitä oppilas kertoi. Toisaalta voihan olla, että vanhemman kertoma vain sattumalta muistutti opettajan kertomia asioita!

Opettaja: ---Mut sitten tää mun täti oli kirj aatellu että joo, silloin varmaan ufot lentelee taivaalla ja on aivan erilaista.. nyt kun hän elää 2000-luvulla niin hän on huomannut että eipä se nyt mennytkään ihan niin.

Arto 3lk: no kuitenkin en muista kumpi silti, ne olis ajatellu että 2010 olis jo semmosta että autot lentelis ja silleensä että valtavia rakennuksia.. ja silleesti.. joo.

Kerroin aina itse oman tarinani ensin. Perusteluna oli, että ajatteli sen herättävän luottamusta ja rohkaisevan myös oppilaita puhumaan. Oliko opettajan tarinointi kuitenkin turhaa ja sekoittiko se vain oppilaiden muistoja? Vaikutti siltä, että oppilaat aika varauksetta kertoivat vanhempiensa kertomia tarinoita eteenpäin.

Luonnollisestikin oppilaan kirjoittama, vanhemman kertoma juttu oli paljon tiiviimpi kuin vanhemman koneella kirjoittama tarina. Nuoremmilla oppilailla kun kirjoittaminen on hitaampaa, joten yksityiskohtia varmastikin jää muasta. Eräs vanhempi oli kirjoittanut tulevaisuuden ympäristöstä tietokoneella hyvinkin vivahteikkaasti:

“Koulussa oppilaita heräteltiin ajattelemaan tulevaisuutta lähinnä uhkakuvina. Puhuttiin maapallon saastumisesta, tuhoavasta ydinsodasta sekä suurvaltojen (Neuvostoliitto ja USA) hyökkäyksistä ja mahdollisista valloituksista. Klassikkokirjoja olivat Orwellin Eläinten vallankumous sekä Vuonna 1984, joista teinit saivat uhkaavia kuvia tulevaisuuden yhteiskunnasta.”

Vanhemman tekstistä tulee ilmi ympäristökasvatuksen muutos, jossa uhkakuvien sijasta pyritään kehittämään ja parantamaan luontosuhdetta. Lisäksi vanhempi ei selvästikään

ollut yksinkertaistanut asioita vaan kertoi ne suoraan semmoisena kuin ne itse ajatteli, mikä tuntui piristävältä.

Olin pyrkinyt jatkuvuuteen tunneissa niin, että vanhempien kertomat tarinat liittyisivät tunnin aiheeseen. Halusin, että kodin ja koulun yhteys olisi jatkumo, niin että aiheen käsittely ei loppuisi sillä aikaa, kun elämäkatsomustiedon tunteja ei ole. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että kun pyysin kotona keskusteltavaksi vanhempien lapsuuden ympäristöstä ja sen muutoksista, tunnilla keskusteltiin ensin näistä ja sen jälkeen pitäisikö ympäristöstä pitää huolta, miten ja miksi. Tämän jälkeen kotona mahdollisesti keskusteltaisiin kierrätyksestä ympäristön huomioon ottamisesta, jonka jälkeen tunnilla keskusteltaisiin kierrätyksestä ja ympäristöasioista, kuten kestävästä kehityksestä koulumaailmassa. Mielestäni rakenteellisesti idea oli hyvä, mutta toteutuksessa olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota kodin ja koulun yhteyteen. Uskoisin, että ajatus jatkuvasta projektista ei kantautunut samalla tavalla kotiin asti kuin miten se opettajalle näyttäytyi, sillä vanhemmat eivät tienneet, mitä tunneilla tehtiin. Avoimeksi kysymykseksi jäi myös se, miten oppilaat näkivät projektin. Oliko se loppujen lopuksi vain sarja pohdintatehtäviä ja vanhempien haastatteluja, joilla ei juurikaan ollut tekemistä toistensa kanssa?

11.3 Ympäristökasvatuksen oppisisällön toteutuminen

Suomessa ympäristökasvatuksella tarkoitetaan peruskoulussa ja keskiasteen kouluissa tapahtuvaa ympäristönsuojeluun liittyvien asioiden opiskelua (Leinonen & Ruuhijärvi 1983, Ympäristökasvatus s.17). Mielestäni tässä on mahdollista yhdistää tieto- ja tunnepohja, sekä konkreettiset kokemukset ympäristönsuojelusta ja siihen liittyvistä arvoista.

Pääpiirteissään ympäristökasvatuksen aiheet olivat tunneilla seuraavat:

4. Mitä ympäristö käsitteenä tarkoittaa? Millainen on muutos ympäristössä?
5. Millainen on 'huono' muutos ympäristössä? Miksi ympäristöä tulisi suojella? Miten ympäristöä voi suojella?

6. Mitä tarkoittaa kestävä kehitys? Mitä tarkoittaa vastuu?
7. Millaisen haluaisit tulevaisuuden ympäristön olevan?

Osalle oppilaista tämä oli selvästi helppo käsite sillä nousi esille, että kyseistä sanaa oli juuri käsitelty ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla. "Ympäristö on se, mikä ympäröi... ympäristöjä voi olla erilaisia." Vaikka innokkaimmalle oppilaalle käsite oli helppo, jäin miettimään, miten se multi-agen hengessä kaikkein pienimmille oppilaille aukenisi, onhan ympäristön käsite abstrakti ja kuten olen todennut ympäristökasvatusta käsittelevässä luvussa, sen määrittely on edelleen kyseenalainen. Eri-ikäiset lapset ymmärtävät ympäristön käsitteen omien edellytystensä mukaisesti.

Niin elämäkatsomustiedon kuin ympäristökasvatuksenkin tavoitteissa on kasvattaa kriittiseksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Siksi kokeilun aikana esitin usein kysymyksiä, joiden toivoin herättävän ajatuksia ja kannustavan pohdintaan. Toisella tunnilla halusin oppilaiden pohtivan kahta kysymystä: *miten* ja *miksi*. Tunsin, että usein oppilaille on itsestäänselvää, että luontoa tulee suojella, mutta ajatus tulee kuitenkin oppilaiden ulkopuolelta. 'Miksi' -kysymys voisi herättää suurempaan aktiivisuuteen ja vastuunottoon: jos ajatus on ns. sisäsyntyinen ja itselle perusteltu, on suurempi todennäköisyys, että toimintaperiaatteet jatkuvat positiivisessa hengessä myös koulun ulkopuolella. Lisäksi on kyse myös oppilaan osallistuttamisesta ja siitä, että ympäristöasioille pyritään luomaan henkilökohtainen merkitys.

Oppilailla oli selvästi vaikeuksia pohtia vastausta 'miksi' -kysymykseen. Tämä on ymmärrettävää, sillä harva aikuinenkaan osaa tähän tyhjentävästi vastata. Keskustelu harhautui usein, mutta oppilaat muodostivat kuitenkin asianmukaisia päätelmiä:

Anton 1lk: ..ja jos ei luonnosta pidetä huolta niin jonain päivänä koko maapallo voi huonosti!

--

Arto 3lk: (viittaa) Jos yhtäkkiä saastetta tulee paljon - - monet kukat kuolee, puut.. jos tulis kauhean kuuma ja monet puut kuihtuis.. mutta jos niitä valtavan monissa paikoissa kuolee ---monissa paikoissa loppuu happi kun sitä ne puut tuottaa.

Mika 3lk: nii, justiin nii jos ne puut tuhoutuu se happikerros vähenee ja sitte se tuhoutuu ehkä tämmönen reikä ja sitte me ollaan ihan -haukkoo henkeä-

Kestävälle kehitykselle ei ole yhtä täysin yksiselitteistä määritelmää (Parikka-Nihti 2011, 12). Halusin ottaa sen määrittelyn esille tunnilla, koska se on kuitenkin yksi ympäristökasvatuksen peruskäsitteistä. ”Mitä kestävä kehitys tarkoittaa” oli ilmeisesti aika vaikea kysymys, sillä sain vastaukseksi vain yhden arvauksen. Selitin kestävä kehityksen määritelmää ja avasin myös vastuun käsitettä, sillä mielestäni nämä ovat suhteessa toisiinsa. Kysyin, mitä tarkoittaa vastuu, ja eräs oppilas määritteli sen hyvin:

Mika 3lk: niin tuo vastuu tarkoittaa sitä että jos mie oon menossa jonneki juhliin ja otan tuon pikkuveikan mukaan niin minun pittää pittää siitä huolta että se on vastuu

Vaikka halusinkin puhua vastuun ottamisesta erityisesti luontokysymyksessä, oppilaan kommentista näkyi taas läpi henkilökohtainen elämäkokemus ja aiempi tieto. Sitä, mitä kestävä kehitys oikeasti tarkoittaa, ei osannut selittää kukaan.

“No... Olisko se semmosta että kehitys niinku koko aika jatkuu...”

Ope: kestävä kehitys se tarkoittaa semmosta että ihmiset elää niin, ei käytä tuhlaa esimerkiksi luonnonvaroja, vaan niin että niitä jää myös tuleville sukupolville..

Yritin tässä muotoilla Brundtland-raportin määritelmän kestäväälle kehitykselle paremmin pienempien oppilaiden ymmärrettäväksi.

Kestävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevaisuuden sukupolville mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa (Gro Harlem Brundtland 1987 Parikka-Nihti 2011 mukaan, Åhlberg 1998, 14)

Selitan lisää ja kerron että kestävässä kehityksessä esimerkiksi Antonin tulevaisuudessa hänen lapsillansa olisi samanlaiset mahdollisuudet elää kuin meillä. Anton jää miettimään tätä ja myöhemmin tokaisee, että heidän perheellään on jo vauva.

Ope: aa... elätkö sää niinku sillälaililla kestävässä kehityksessä että sille jää kans niitä sun vanhoja leluja?

Anton Ilk: En mie taho jakaa niitä...

Pieni itsekkyyks lelujen suhteen lienee luontaista pienille oppilaille, mutta ehkä tässä olisi voinut selkeämmin vetää rajan luonnonvarojen (kuten happi ja vesi) ja kulutustavaroiden välille. Perusteluna lelujen mukaantuomiseen keskusteluun oli haluni kiinnittää kestävä kehityksen idea johonkin oppilaalle läheiseen aiheeseen.

Päätöarvioinnin kriteerien mukaan oppilaan tulisi kyetä esittämään sekä optimistisia että pessimistisiä näkemyksiä tulevaisuudesta (POPS 2004, 220). Viimeisen tunnin aiheena olikin pohtia, millainen tulevaisuuden ympäristö olisi. Halusin, että oppilaat miettivät mieluisempia aiheita ja asioita joita he haluaisivat kehittää, sillä toisella tunnilla he olivat jo puhuneet tulevaisuuden uhkakuvista. Toivoin, että oppilaat kokevat ympäristökasvatuksen aiheet sellaisina, joihin he kokisivat voivansa myönteisesti vaikuttaa.

Pienimmillä oppilailla tulevaisuuden pohtiminen sekoittui välillä mielikuvitteluun. Pääpainossa eivät niinkään olleet ympäristöjen kehittämisehdotukset, vaan toiveet ja haaveet:

Anton Ilk: että kaupunki olis tehty suklaasta ja toffeesta ja sokerista...

Vaikka pyysin oppilaita kirjaamaan aina kaiken ylös, vanhemmat oppilaat eivät olleet tehneet näin, vaikka saattoivatkin jäädä keskustelemaan nuorempien kanssa näiden sanomisista. Tämän näkee mm. siitä, että edellä mainittu karkkikaupunkitoive ei löydy kirjoitetulta listalta, josta löytyy muita kehitystoiveita. Toisaalta eivät vanhemmatkaan oppilaat pysy aina täysin aiheessa. Kaupungista on toivottu siistiä ja autoihin vaimentajia, mutta listaan on heitetty “vähemmän roskaruokaa”.

Kokeilun aikana käytetyt opetusmenetelmät auttoivat ainakin joitakin oppilaita oppimaan uutta. Tässä on sijansa tosin myös sattumalla, sillä osa opituista asioista nousi esille ilman opettajan vaikutusta asiaan. Näin kävi mm. Antonin kuullessa, että myös kalat tarvitsevat happea elääkseen (Sivu?) Myös kestävä kehityksen määritelmä tuntui olevan uutta tietoa.

Kokeilun onnistunut puoli voisi olla myös se, että tarinoiden avulla oppilaat oppivat asioita myös suoraan vanhemmiltaan. Toiseksi viimeisellä tunnilla nousi keskustelua siitä, mikä on laskiämpäri. Ainakin oman käsitykseni mukaan oppilaan selitys meni hieman sekaisin tunkion kanssa, mutta opettaja ei voi aina tietää kyseisen murrealueen käytössä olleita sanoja! Vanhempi oli kirjannut ranskalaisilla viivoilla äidin mummolan kierrätyksestä.

-sota ja pula-aika

-kaikki säästettiin

-laskiämpärit, kompostimullat

Pyysin oppilaita selittämään, mikä on laskiämpäri, kun se nousi esille vanhemman tarinassa.

Arto 3lk: se on semmonen tai en mie muista tarkalleen

Maija 4lk: se on semmonen joka pantiin silleen... semmonen kuoppa

Niko 1lk: (näyttää omaa tarinaansa jossa on kuva) tuo kuoppa!

Maija 4lk: ja sinne pistettiin semmosia... ja tuli silleen hyvää multaa.. semmonen biojäte

Niko 1lk: mutta se haisee!

Olin itse kertonut tunnin saatekirjeessä mummini kierrätystavoista ja myös puheena olleesta laskiämpäristä. Ehkä tämä oli innostanut myös vanhempia kertomaan samoista kokemuksista.

Mika 3lk: ympäristöstä pitää pitää huolta koska --- saadaan esimerkiksi mustikoita ja siten saadaan ruokaa eläimille ja jotkuthan metsästä eläimiä - - - ihmiset syö niitä..

Myös aiemmin sisäistettyä tunnuttiin kertaavan tunnilla. Tässä oppilas oli lähestynyt vaikeaa miksi – kysymystä vastaamalla ’koska’, ja saanutkin aikaan hyvän päättelyketjun.

Seikka, jota jäin pohtimaan oli ympäristön “etäisyys” kokeilussa. Useissa ympäristökasvatuksen toimintakuvauksissa (mm. Parikka-Nihti 2011, Cantell 2004) painotetaan konkreettista luontoon menemistä osana ympäristökasvatusta. Tässä kokeilussa luontosuhteen pohdittaminen tapahtui luokkahuoneympäristössä. Jäävätkö pohditut asiat silloin etäälle todelli-

sesta elämästä? Näin ei tuntunut kaikilla oppilailta käyvän, ainakaan silloin, kun puhuttiin mitä kaupungissa tai koulussa pitäisi muuttaa:

Mika 3lk: enemmän puita! Koska.. nehän niinkun happea päästää ilmaan.. lisää puita..

11.4 ET:n opetusmenetelmät kokeilussa

Honkala (1992, 103) toteaa, että elämäkatsomustiedon toimintamallien ja selkeän tietoperustan puuttuminen voi olla opettajalle positiivinen mahdollisuus. Opettajalla on mahdollisuus linjata opetus omien intressiensä mukaan, ja näin myös valita vapaasti sopivimmat työtavat.

Honkalan mukaan oppilaiden omat kokemukset ovat hedelmällisin lähtökohta asioiden tarkasteluun. Ulkopuolisiin lähteisiin voidaan nojata silloin, kun oppilailta ei löydy oma-kohtaisia kokemuksia asiasta (em. s. 99). Oppilailta oli selvästi kykyä karata niin sanotusti aiheen ulkopuolelle. Tätä pidän positiivisena voimana ja jonain, mihin opettajan olisi hyvä tarttua. Oletin, että tunneilla käsiteltävät aiheet liikkuvat oppilaiden oman elämän kokemuspiirissä; jos eivät ihan sataprosenttisesti, niin ainakin vanhempien tarinoiden kautta. Käytinkin työtapana lähes yksinomaan keskustelua, niin että annoin oppilaille aiheen ja jätin itseni taka-alalle. Näin pyrin siihen, että oppilaat esittäisivät omia mielipiteitään, ideoita ja ajatuksiaan. Muita mahdollisia työtapoja olisivat voineet olla projektit, retket, teatteri jne (mm. Honkala). Tunnin pituus oli kuitenkin käsittämättömän rajoittava, eli mitä tahansa työtapaa ei ollut mahdollista valita.

Arto: —yksi vuodessa...

Ope tulee paikalle: onko Simo saanu – yskii- onko Simo miettiny, saanu puheenvuoron?

Simo: enemmän leikkivälineitä

Anton: Heii nyt minä halusin puhua (toiset odottavat) niin että koulussa sais juosta... ja sitte sais ottaa tippuneita rahoja...

Honkala huomauttaa myös, että oppilaat eivät ole tottuneet koulussa toimimaan eri-ikäisten kanssa yhteisissä ryhmissä. Jäin opetuskokeilun jälkeen pohtimaan, olisiko ollut syytä pyrkiä ryhmäyttämään oppilaita paremmin, sillä joukko oli niin heterogeeninen. Nyt oppilaat heitettiin keskustelemaan toistensa kanssa pitkälti kylmiltään. Toisaalta, oppilaat tiesivät toisensa jo entuudestaan, sillä he olivat kuitenkin toimineet samassa luokkatilassa, vaikkakin aina omien tehtäviensä parissa. Kuitenkaan pelkkä opettajan kehoitus ”antaa kaikkien saada sanoa” ei liene ollut riittävä – kuten edellä mainitusta katkelmasta näkyy, opettajan täytyi välillä tulla väliin antamaan puheenvuoro pienemmille. Toisaalta alemmasta katkelmasta taas näkyy, että nuoremmatkin osaavat pyytää puheenvuoroa. Kokeiluryhmän oppilasta suurin osa oli puheliaita ja he mielellään kertoivat omia ajatuksiaan toisille. Mutta mitä jos ryhmä olisikin ollut hyvin erilainen?

On mahdotonta määritellä, mikä olisi ”oikea” tapa opettaa elämäkatsomustietoa, ja vaikea määritellä oppiaineen rajat. Näin ollen on myös vaikea arvioida, miten hyvin ympäristöprojekti toimi oppiaineen sisällä. Tietysti yksi kriteeri voi olla se, miten hyvin oppilaat suhtautuvat sisältöön, eli kokevatko he aiheen epäolennaiseksi ja kyseenalaistetaanko se. Tällaista ei ainakaan tunneilla tapahtunut. Voi olla, että pohtivaa asennetta pidettiin luonnollisena elämäkatsomustiedon tunnille, ja näin ollen ei ollutkaan niin väliä, mitä aihetta erityisesti pohdittiin.

Sain kuvan, että oppilaat pitivät elämäkatsomustiedosta ja kokivat olevansa tietyllä tapaa etuoikeutettuja, kun saivat käydä tunneilla. Erityisesti viimeisellä tunnilla käyty lyhyt keskustelu viittasi tähän (painottamani asiat alleviivattuna):

Artto 3lk: no lisää kankaita

Sini 6lk: joo! No se käy

Artto 3lk: nii sitte.. lisää kankaita käsityöhön. Ei missään nimessä uskontoa.

Sini 6lk: sit kaikki tulis eeteehen (elämäkatsomustietoon)

Artto 3lk: joo kaikkien pitää tulla et:hen.. vaan me ollaan sit täällä.. te tuutte hengaan (esittää Samille 1lk)

Oppilaan kommentit “ei missään nimessä uskontoa – vaan me ollaan sit täällä” viittaisi näkemykseen et:n ryhmästä etuoikeutettuna “ydinryhmänä”. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, mikä aiheutti oppiainevastaisuuden uskontoa kohtaan. Oliko kyseessä tietynlainen oppiaineylpeys?

11.5 Miten kokeilu otettiin vastaan?

Viimeisellä tunnilla annoin oppilaiden mukana vanhemmille kirjeen, jossa pyysin vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin:

Millaisia ajatuksia teille heräsi tällaisesta yhteistyöstä?

Haluaisitteko jatkossa lisää vai vähemmän tämänkaltaista yhteistyötä?

Miten tämä projekti teidän kannaltanne toimi? Oliko kirjeisiin helppo vai vaikea vastata?

Myös muu mieleen tuleva palaute on tervetullutta!

Sain palautteen kahdelta vanhemmalta, ja molemmat näistä olivat positiivisia. Yhteistyötä ja projektia molemmat vastanneet pitivät hyvänä asiana, ja toisessa huomautettiin että myös tulevaisuudessa yhteistyö olisi tervetullutta. Kirjeisiin oli mukava vastata, mutta kirjallinen kertominen koettiin hieman ongelmallisena, kun “kun se todellakin täytyy laittaa ihan paperille asti”.

Vanhemmilta tuli erittäin hyviä kehitysehdotuksia. Vaikka nyt minulla oli taka-ajatuksena kerätä materiaalia yhteen nippuun, ympäristökansion ajatus oli murentunut. Lyhyen kokeilun aikana paperit olivat milloin missäkin ja osa materiaalista meni oppilailla hukkaan. Eräs vanhempi ehdottikin, että tulevaisuudessa oppimateriaali voisi olla vihkosen muodossa, niin lasten tehtävien ja ylipäänsä kokonaisuuden seuraaminen olisi helpompaa. Oppilaat suhtautuivat kokeiluun ainakin kirjallisen palautteen perusteella myönteisesti. Kuudessa vastauspaperissa kahdeksasta kirjoitettiin kokeilussa olleen ‘kivaa’.

Hauskaa keskustella näistä asioista ja kuunnella toisten juttuja.

Projekti oli jännittävä ja hauska. Projektin jotkut kysymykset olivat kinkkisiä

Olin oppinut paljon. Oli hauska tunnilla.

Mielenkiintoista hauskaa uudenlaista

Vaikka välillä tunneilla tuntui, etteivät pienimmät jaksaneet pohtia asioita ihan koko aikaa, niin ainakin palautteen perusteella kokeilu miellytti.

12 POHDINTA

Kokeilu oli pääpiirteissään onnistunut, joskin se olisi voinut olla onnistuneempi. Multi-age – ryhmän muodostaminen luokasta onnistui hyvin. Oppilaat ottivat toisensa huomioon ja pienillekin annettiin puheenvuoro. Kuitenkin olisi vaadittu pitempi aika, että luokasta olisi tullut ns. ”aito” multi-age ryhmä. Nyt oppilaat eivät ryhmittäytyneet ilman opettajan erillistä vaatimusta ja sanottuja klikkejä jäi luokkiin silti. Oppilaat kuitenkin pystyivät oppimaan (tai ainakin käsittelemään) samojen aihepiirien asioita huolimatta siitä, että olivat eri ikäisiä.

Ympäristöteema sopi elämänskatsomustiedon opetukseen hyvin ja aihealue oli helppo yhdistää oppiaineeseen, nousivathan sisällöt suoraan elämänskatsomustiedon aiheista ts opetussuunnitelmasta. Teemat oli helppo yhdistää myös vanhemmille lähetettäviin kirjeisiin, sillä ympäristöasiat koskettavat jokaisen elämää.

Niiltä vanhemmilta, jotka osallistuivat toimintaan aktiivisimmin, tuli kokeilusta positiivista ja kehittävää palautetta. Erään vanhemman mukaan tällaista saisi olla lisääkin. Kodin ja koulun yhteisyyden kehittäjänä kokeilu toimi, mutta silti suurin osa vanhemmista jäi ulkopuolelle. Aito kodin ja koulun yhteisyys jäi siis tämän kokeilun aikana vielä alkuasteelle.

Videoaineiston perusteella oppilaat keskustelivat toistensa kanssa mielellään, vaikkakin varsinaisista aiheista joskus eksyttiin. Vanhempien kertomuksia myös kerrottiin innokkaasti. Palautteen perusteella kokeilu koettiin miellyttävänä, mutta oppilailta ja vanhemmilta jäi kysymättä minkälaisessa tilanteessa tarinoita kerrottiin ja ”millä mielellä”. Mielenkiintoi-

seksi kysymykseksi nousi se, kokiko näin ollen opettaja kodin ja koulun yhteisyyden vähäisemmäksi kuin perhe?

Kokeilun aikana heräsi ajatus, että oppilaiden ei olisi tarvinnut olla näinkään kookkaissa ryhmissä. Pienemmät ja hiljaiset voivat jäädä keskustelussa syrjään. Oppilaille olisi voinut antaa ns. tuumailukaverin jonka kanssa asioita olisi voinut käsitellä kahdestaan. Ehkä tällaisessa tilanteessa olisi tullut selvemmin näkyviin oppilaiden toisilleen antama tuki keskusteluissa.

Yksi seikka, johon olisi voinut kiinnittää enemmän huomiota oli ajan käyttö. Videotallenteista huomasi selvästi, että opettajan olisi tullut antaa monesti enemmän painoarvoa oppilaiden tarinoille. Nyt oppilaiden puheet sivuutettiin epähuomiossa liian usein, eikä esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä osattu esittää. Tähän vaikutti mahdollisesti opettajan kokemattomuus, huoli opetuskokeilun teknisestä kulusta ja siitä, miten aika riittäisi. tarinat olisi voinut muotoilla niin, että niistä olisi voinut keskittyä vain tiettyihin osiin.

Aineiston perusteella ei pysty päättelemään, ovatko et – oppilaiden vanhemmat aktiivisempia kuin muiden oppilaiden. Kirjeitä ja tarinoita tuli kuitenkin tarpeeksi, sillä jos niitä olisi tullut enemmän, ei niiden käsittelyyn olisi todennäköisesti ollut tarpeeksi aikaa. Toisaalta tässä olisi ollut mahdollista lyhentää kirjeitä ja tarinoita, tai nostaa esille vain muutamia asioita. Aktiivisuutta olisi todennäköisesti ollut mahdollista nostaa tapaamalla vanhemmat etukäteen. Vanhempia olisi ollut mahdollista sitouttaa toimintaan enemmänkin kertomalla aktiivisemmin, mitä tunteilla tapahtui – tässä esimerkiksi erityisesti tätä kokeilua varten suunniteltu toimintavihko olisi ollut suuri apu. Alun perinhän tavoitteena oli koota ns. ympäristökansio, mutta liian irrallisena olleet laput tuppasivat oppilailta helposti hukkumaan. Se olisi voinut auttaa kokeilua luomaan onnistuneemman kokonaisuuden; nyt tuntui, että kodista tulleet kirjeet jäivät loppujen lopuksi hieman irralliseksi tuntien oppisällöstä. Opettajalta olisi vaadittu tässä jonkinlaista ”loppupuheenvuoroa” eli huomiokykyä pyytää oppilaita huomaamaan miten heidän vanhemmat ovat tehneet tai miten maailma on muuttunut siitä, kun heidän vanhempansa olivat pieniä. Toisaalta oppilaat huomasivat tämän myös itse, mm. pohdittaessa tietokoneiden nopeaa kehitystä.

Multi-age –kirjallisuuden perusteella olin todennut, että tässä opetusfilosofiassa luokkatilan ennakkosuunnittelulla on suuri merkitys. Luokkatilassa oli usein erilaisia työpisteitä,

jolla eri-ikäiset voisivat toimia yhdessä. Tämän kokeilun aikana työtila jäi pienemmälle huomiolle, sillä varsinaista *tekemistä* ei ryhmäkeskustelujen lisäksi ollut. Selväksi tuli kuitenkin se, että tilan täytyy olla sopivan pieni, jotta opettaja ja oppilaat kuulevat helposti toistensa puheet.

Kuten Hytönen (1992) kritisoi, voidaan myös tässä kokeilussa ”jäähähtää menneisyyteen” ilman, että oppilaat oppivat mitään uutta. Kokeilu ei silloin muodostu rakentavaksi tai uutta luovaksi.

Mielenkiintoiseksi avoimeksi kysymykseksi jäi se, ovatko elämäkatsomustiedon oppilaat, etenkin tällaisessa pienryhmässä, motivoituneempia keskustelemaan ja pohtimaan asioita. Oliko ympäristöaihe helppo, koska siitä oli koulussa jo puhuttu? Tämä johtaa seuraavaan avoimeen seikkaan eli kysymykseen siitä, toimisiko kokeilu muilla elämäkatsomustiedon sisällöillä, ja jos, niin millä? Ja jos kodin ja koulun välille halutaan aitoa yhteyttä, tulisiko tällaisten kokeilujen nousta luonnolliseksi osaksi kodin ja koulun yhteistyömuotoja?

13 LÄHTEET

Aho, L. 1987. Lapsi, luonto ja kasvatust. Helsinki: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Ball, T. 2006. The nongraded continuum. Teoksessa L. Constable & N. Lester. Multiage in a nutshell. Your guide to a multiage classroom. 1-8.

Bingham, A. 1995. Multiage classrooms: what and why. Teoksessa A. Bingham. Exploring the multiage classroom. York: Stenhouse. 3-11.

Bronfenbrenner, Urie.. 1979. The ecology of human development : experiments by nature and design. Cambridge, Mass. : Harvard U. P., 1979.

Chase, P. 1994. Valuing. Teoksessa P. Chase & J. Doan. Full Circle. A new look at multi-age education. Portsmouth: Heinemann. 41-61

Claskey , M. & Keefe J. 1995. Making assessment authentic. Teoksessa A. Bingham. Exploring the multiage classroom. 165-192.

Cohen, J., Watts, J. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. London: Routledge.

Colleen, P. & Davies, A. Multi-age and more. Building connections. Winnipeg: Peguis.

Constable, L. & Lester, N. 2006. (toim.) Multiage in a nutshell. Your guide to a multiage classroom. Eagleby : Multiage Association of Queensland

Doan, J. 1994. Our views. Teoksessa P. Chase & J. Doan. Full Circle. A new look at multi-age education. Portsmouth: Heinemann. 27-40

Eerolainen, J. 2003. Myönteinen uskonnottomuus oppiaineen identiteetissä. Teoksessa P. Elo, K. Heinlahti, & M. Kabata (toim.) Teoksessa: Hyvän elämän katsomustieto: rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 50-52.

Elo, P. 1992. Elämäkatsomustiedon tie. Katsomuksellinen vapautuminen Suomessa. Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Simola, H. Elämäkatsomustieto koulussa. Opetuksen perusteita etsimässä. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 9-20.

Elo, P., Honkala, S. & Salmenkivi, E. 2006. Elämäkatsomustietoa opetussuunnitelmissa. Teoksessa P. Elo, E. Hulkki, & E. Kaila (toim.) Kaikki virtaa: elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Helsinki. Opetushallitus. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry. Suomen humanistiliitto, 10-31.

Elämäkatsomustietoon liittyviä tilastoja. <http://et-opetus.fi/et/tilastoja>. Luettu 9.6.2012.

Eskola, J. & Saarela-Kinnunen M. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Kirjassa J. Aaltonen & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 158-185

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja Kirjoita. Helsinki.:Kirjayhtymä.

Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: V. Heinonen.

Honkala, S., Juhala-Jolkkonen, A., Patjas, P., & Vinni, I. 1998. Elämän puu 3. Ala-asteen elämäkatsomustieto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Honkala, S. 1992. Elämäkatsomustieto ja arki. Teoksessa P. Elo, S. Honkala, & H. Simola. Elämäkatsomustieto koulussa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 86-107.

Hämäläinen, J. 1999. Kotikasvatuksen arvot nuorten arvioimana. Helsinki: Snellmanninstituutti.

Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo: WSOY

Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. Helsinki. Otava

Jamisto, A. 2007. Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa A. Jamisto & T. Sakaranaho (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopiston uskontotieteen laitos, 31-41.

Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä. Jyväskylän koulutuskeskus, 1999

Kallioniemi A. 2010. Kokonaisvaltaisesti oppiva lapsi. Teoksessa E. Jokela & H. Pruuki (toim.) Jo iso, vielä pieni: kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: LK-kirjat. 130-145

Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa A. Kallioniemi, & J. Luodeslampi. Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja Oy. 11-49.

Karsikas, H. 1988. Kokonaisopetus: koulukokeilu Kärsämäellä, Pyhäjärvellä ja Helsingissä 1984-1988. Kouluhallituksen julkaisuja 1988, 5.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Konttinen, A-M. 2004. Kansalaismielipide ja kansainvälisyys ovat muovanneet ympäristöpolitiikkaa. Teoksessa Satu Lehto (toim.) Paremman ympäristön käsikirja. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:80, 13-19.

Kuikka, M. 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.

Käpylä, M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsitteen muuttamisen välineenä. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.). Opettaja ympäristökasvattajana. Juva: WSOY 1995. 24-39.

Käpylä, M. 1994. Ympäristökasvatus – opetussuunnitelman lisäkoriste vai kasvatuksen perusteisiin ulottuva muutosvaatimus? Teoksessa Jääskeläinen, L. & Nykänen, R. (toim.) Koulu ympäristön vaalijana. Opetushallitus 1994, 4.

Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä. PS-kustannus.

Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta. 454/6.6.2003.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 91-111.

Lehtolainen, R. 2008. Keltaista ja kimallavaa. Kodin ja koulun yhteistyöstä kodin ja koulun yhteyteen. Helsinki : Helsingin yliopisto.

Linnankylä, P. & Saari, H. 1993. Oppimisen tasosta peruskoulussa. Teoksessa Linnankylä, P. & Saari, H. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Kirjapaino Oma. 193-201.

Luodeslampi, J. 2005. Eläminen ja työ moniuskontoisessa yhteiskunnassa. Teoksessa A. Kallioniemi, & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja Oy. 438 - 446.

Louhimaa, E. 2002. Luonnon sosiaalinen konstruointi, ympäristödiskurssit ja ympäristöön orientoiva kasvatus: tutkimus institutionaalisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisista rakenne-ehdoista ja kulttuuristen mahdollisuuksien kentistä. Oulu: Oulun yliopisto.

Mason, D. & Burns, R. 1995. Teachers' views of combination classes. Journal of educational research 89 (1), 36-45.

McDevitt Teresa M. & Ormrod Jeanne E. 2010. Child development and education. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, c2010

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki : International Methelp

Nisbet J. & Watt J. 1984. Case study. Kirjassa J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goody & S. Goulding (toim.) *Conducting Small-scale investigations In Educational Management*. London: Harper & Row, 79-92.

Nurmi, V. 1965. *Kodin ja koulun yhteisyys*. Jyväskylä: Gummerus.

Nykänen, R. 1992. *Taivaan merkit. Pienten lasten ympäristökasvatus*. Helsinki.: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Pace, P. 1996. *From Belgrade to Bradford – 20 years of environmental education*. Kirjassa W. Leal Filho, Z. Murphy & K. O’Loan (toim.). *A Sourcebook for Environmental Education*. Lontoo: Parthenon Publishing Group.

Parikka-Nihti, M. 2011. *Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävästä kehitystä*. Helsinki: Lasten keskus

Peltonen, T. 2002. *Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun*. Oulu: Oulun yliopisto.

Perusopetuslaki 476/1983 (kumottu)

Perusopetuslaki 628/98.

Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.

Repo, H. 2004. *Eurooppalainen ulottuvuus*. Teoksessa S. Ahonen, & A. Siikaniva (toim.) *Eurooppalainen ulottuvuus: ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2.2004*. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos; 252, 373-379.

Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

Siniharju, M. 2003. *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Talib, M-T. 2005. *Oppilas moniarvoisessa ja -kulttuurisessa yhteiskunnassa*. Teoksessa A. Kallioniemi, & J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 131-145.

Tuomi, J. & Sarajävi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turunen, Kari E. 1992. *Johdatus arvokasvatukseen*. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uskonnonvapauslaki 8§/267/1922

Unesco. 1980. Environmental education in the light of Tbilisi Conference. Education on the move; 3. Paris: Unesco.

Veenman, S. 1995. Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes. A Best-Evidence Synthesis. Review of Educational Research Winter 65 (4): 319–381.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi

Willamo, R. 2004. Ympäristö: luontoa ja kulttuuria? Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 32-57.

Wolff, L.-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa: Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. PS-kustannus, Jyväskylä. 18-29.

Åhlberg, M. 1995. Systemistinen kasvatuksen teoria (SKT) ympäristökasvatuksen perustana. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.). Opettaja ympäristökasvattajana. Porvoo: WSOY. 47-59

Åhlberg, M. 1998. Ecopedagogy and ecodidactics: education for sustainable development, good environment and good life. Joensuun yliopiston julkaisuja. 69

14 LIITTEET

LIITE 1. 1. Kirje vanhemmille

Hei kotiväki,

Lähetin keskiviikkona lapsenne mukana kirjeen liittyen elämänkatsomustiedon opetukseen. Tutkimusprojektini pyrkii kehittämään eri-ikäisten elämänkatsomustiedon opetusta sekä sitoa koulua tiiviimmin kodin yhteyteen. Olemme nyt elämänkatsomustiedon luokan kanssa aloittamassa ympäristöaiheisen projektin. Sen aikana pohdimme omaa ympäristöämme ja sitä, miten siihen voi vaikuttaa. Vanhempien tarinoiden avulla lapsi pohtii omaa elinympäristöään ja sitä, millainen se mahdollisesti on tulevaisuudessa. Tarinat toimivat kouluympäristössä oppimateriaalina, jonka avulla siirrymme aina seuraavaan teemaan.

Pienenä halusin aina kuulla siitä, miten vanhempani elivät ja missä he leikkivät. Pyysin usein isääni kertomaan seuraavaa tarinaa:

Leivänhakureissu oli lapsuudessa yksi jännittävimmistä tapahtumista. Isäni asui niin sanotun emäntäkoulun eli kotitalouskoulun pihapiirissä. Tuohon aikaan kukaan ei ostanut leipää kaupasta vaan kaikki tehtiin itse, ja perheen leipä tehtiin koulun suuren ruokalarakennuksen alakerrassa, kellarissa. Leivät varastoitiin leipomon viereen pikkuiseen huoneeseen. Lasten tehtävänä oli usein hakea illalla leipää tuolta varastolta. Oli kauhean pelottavaa kipittää pimeään puiston läpi läheiseen rakennukseen. Lähimmästä takaovesta ei koskaan päässyt, vaan piti mennä talon etuovelle josta piti hiippailla hämärän hiljaisen keittiön läpi, ja sen jälkeen laskeutua jyrkät kiviset portaat alas pimeään käytävään. Käytävän valokatkaisija oli aina sen toisessa päässä, eli ensin piti mennä maanalaisen käytävän läpi ja sitten vasta pystyi pistämään valot päälle. Mutkaisia maanalaisia käytäviä eivät perheen lapset, joita oli neljä, yhdessäkään uskaltaneet mennä! Yhden käytävän varrella oli vielä jäähdytyskaappi, jonka kone pärähti aina käyntiin silloin, kun siitä meni ohi. Sekin säikäytti. Kun leivänhakureissusta selvisi, piti vielä kotiin pientä polkua joka vei isojen kuusien alta kotiin.

Isäni lapsuuden ympäristöön kuului tuo emäntäkoulun pihapiiri ja sen rakennukset. Lapset leikkivät usein pelloilla ja pihalla, ja luonnossa ja ulkona leikkiminen oli tavallista. Nykyään tämäkin ympäristö on kokenut erilaisia muutoksia ihmisten muokatessa sitä.

Kertokaa lapsellenne muistoja lapsuudestanne, lapsuuden tapahtumista tai tilanteista. Millainen on lapsuuden kodin ympäristö? Onko kotinne ympäristö nyt erilainen kuin lapsuudessaanne? Jutelkaa lapsenne kanssa, kuvaillkaa elävästi ja yksityiskohtaisesti, muistakaa vaikka väärin - tärkeintä on kertoa, pohtia ja muistella yhdessä. Piirtäkää kertoessanne yksityiskohtia tarinasta. Kuvat auttavat lapsia tunneillakin muistamaan kertomusta. Näitä kirjoituksia käsittelemme ensi viikon tunneilla 19.3.2009.

LIITE 2. 2. Kirje vanhemmille

Hei kotiväki!

19.3.2009

Viime tunnilla keskustelimme oppilaiden kanssa siitä, miksi ympäristöstä tulisi pitää huolta ja miten sen voi tehdä. Ympäristöaiheinen jaksomme jatkuu siten, että pohdimme, mitä "kestävä kehitys" tarkoittaa. Haluaisin jälleen kuulla kotien kokemuksia ja tarinoita siitä, miten ympäristöasioista puhuttiin ennen ja nyt.

Itse olen pohtinut seuraavanlaista tarinaa kerrottavaksi:

Kun olin pieni, seurasin usein mummini touhuja. Hän oli kokenut sodan ja pula-ajan, ja osasi pihistellä. Isovanhempieni talossa ei heitetty mitään hukkaan tai roskeen: vanhoista vaatteista tehtiin ikkunanpesurättejä, ruuantähteet heitettiin "laskiämpäriin" ja pihalle. Tällöin ei puhuttu mitään biojätteestä, vaan ajateltiin, että ruuantähteistä saa kompostissa hyvää multaa. Vanhat pullot käytettiin ja käytetään vieläkin uudestaan mehupulloina ja vaatteita parsittiin eikä heitetty pois. Tunteellisinta oli, kun vanhat vauvanvaatteet kiersivät suvussa. Ne päätyivät joko serkuille tai sain niistä nukenvaatteita. Luonnonsuojelusta ei missään yhteydessä puhuttu, vaan isovanhempieni teot olivat osa normaalia elämää. Kotonani ei säästetty tai kierrätetty näin paljoa, ja ympäristönsuojelusta ja kierrätyksestä kuulin ensimmäistä kertaa vasta koulussa.

Haluaisin kuulla, puhuttiinko teidän kotonanne kierrätyksestä tai luonnonsuojelusta, kun olit pieni? Muistatko, kun kuulit siitä ensimmäisen kerran - puhuttiinko siitä koskaan kou-

lussasi? Voit myös kertoa, miten teidän kotonanne nykyään kierrätetään - juttelemme seuraavalla tunnilla 26.3 siitä, miten nämä samat asiat näkyvät kouluympäristössä.

LIITE 3. 3. Kirje vanhemmille

Hei kotiväki!

Viime tunnilla puhuimme kestävästä kehityksestä ja pohdimme, miten esimerkiksi koulussa otetaan huomioon ympäristönsuojeluun liittyviä asioita. Kiitos kirjeistänne ja tarinoistanne: lapset tykkäsivät kovasti kertoa ja kuunnella niitä!

Seuraava tunti on ympäristöprojektin viimeinen. Silloin pohdimme, millainen ympäristömme tulevaisuus mahtaa olla. Toivoisin, että muistelisitte nyt sitä, miten lapsena ajattelit tulevaisuudesta. Muistatteko jotain tilannetta, jossa jouduitte esimerkiksi koulussa miettimään, mitä esimerkiksi kahdenkymmenen vuoden päästä tapahtuu? Mitä silloin ajattelitte? Oliko teillä toiveita tai haaveita siitä, millainen tulevaisuus olisi sitten, kun olette itse aikuisia?

Tätini kertoi, että lapsena 2000-luku kuulosti ihan avaruusajalta. Kun hän oli pieni, koulussa pyydettiin kirjoittamaan siitä, millaista elämä on vuonna 2010. Tätini pohti, että varmaankin autot jo lentävät silloin ja muutenkin elämä on kauhean erilaista. Itsekin piirsin kotikaupunkini täysin erilaiseksi, kun piti kuvitella se viidenkymmenen vuoden päähän eteenpäin.

Seuraavalla kerralla 2.4 kuuntelemme jälleen teidän tarinoitanne ja pohdimme, millaisen tulevaisuuden itse haluaisimme ja miten siihen voi vaikuttaa.

LIITE 4. 4. Kirje vanhemmille

Hei kotiväki

Olen pitänyt nyt neljä tuntia elämäkatsomustiedon ympäristöprojektia. Tuntien yksi pää-tavoite on ollut saada vanhempien tarinat ja kokemukset mukaan oppilaan kouluympäris-töön elämäkatsomustiedon tunnille. Kiitän sydämellisesti yhteistyöstänne! Nyt kysyisin enää tuntemuksia tällaisesta kouluprojektista. Palautetta voitte antaa käyttäen apuna seu-raavia kysymyksiä:

Millaisia ajatuksia teille heräsi tällaisesta yhteistyöstä?

Haluaisitteko jatkossa lisää vai vähemmän tällaista yhteistyötä?

Miten tämä projekti teidän kannaltanne toimi? Oliko kirjeisiin helppo vai vaikea vastata?

Myös muu mieleen tuleva palaute on tervetullutta!

Toivoisin, että lähettäisit vastauksen palautteeseen kirjallisena lapsesi mukana torstaihin 9.4 mennessä.