

TAMPEREEN YLIOPISTO

LASTEN NARRATIIVISEN IDENTITEETIN
KEHITTÄMINEN PERUSKOULUOPETUKSESSA
Etnografisena tapaustutkimuksena toteutettu
Minä maailmassa -identiteettiprojekti

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Produktiivinen pro gradu -tutkielma ja produktio *Minä maailmassa* -opetuspaketti

MAIJU HUTTUNEN JA SINI PYNNINEN

Kevät 2010

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MAIJU HUTTUNEN JA SINI PYNINEN: Lasten narratiivisen identiteetin kehittäminen peruskouluopetuksessa, etnografisena tapaustutkimuksena toteutettu Minä maailmassa -identiteetti-projekti

Kasvatustieteen produktiivinen pro gradu -tutkielma ja produktio, 164 sivua, 24 liitesivua
Huhtikuu 2010

Tutkimuksemme tarkoituksena on ottaa osaa yhteiskunnalliseen keskusteluun opetussuunnitelman kehittämisestä sekä sen nykyiseen tilaan lasten identiteetin kehittämisen ja tukemisen näkökulmasta. Tutkimustehtävämme mukailee tätä tarkoitusta siten, että kehitimme, kokeilimme ja tutkimme erilaisia pedagogisia käytänteitä ja menetelmiä, jotka tukisivat lapsen narratiivisen identiteetin kehittymistä kouluoppimisen yhteydessä. Kehitimme osana tutkimusprojektiamme produktin eli *Minä maailmassa* -opetuspaketin, jota kokeilimme kahden ja puolen kuukauden jakson, niin sanotun identiteetti-projektin ajan. Identiteetti-projektiimme kuului tehtäväksi kehittää myös identiteetin kehityksen arvioimiseen käytettävä menetelmä, jonka mittaustulosten perusteella arvioimme opetuspakettimme toimivuutta narratiivisen identiteetin kehittäjänä. Tutkimuksemme on yksi osa laajempaa tutkimusprojektia, IdeKo -hanketta (Identiteetin kehittäminen ja tukeminen koulussa, eng. Know Id 2010–2013).

Toteutimme tutkimuksemme empiirisenä laadullisena tapaustutkimuksena. Tapaustutkimuksemme oli etnografinen lasten tutkimus, johon liittyi myös lyhytaikaisen seurantatutkimuksen piirteitä. Aineistonkeruumenetelminä käytimme erilaisten dokumenttien tuottamista lapsilla, niiden keräämistä sekä näiden rinnalla havainnointia. Tärkeimpinä tutkimusdokumentteina toimivat alku- ja lopputilanteessa identiteetin mittareina käytetyt tehtävät, joita analysoimme narratiivisella otteella. Tavoitteenamme ei ollut tehdä yleistyksiä tutkimustuloksista, vaan ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Aineisto kerättiin siis identiteetti-projektin aikana, joka toteutettiin syventävinä projektiopintoina. Projektissa työskentelimme opetuksen muodossa eräässä pirkanmaalaisessa alakoulun luokassa, jossa oli alle kaksikymmentä oppilasta, ja oppilasaines oli hyvin monipuolinen. Luokan oma opettaja toimi projektissamme ohjaavana, toisin sanoen valvovana opettajana, joka tämän lisäksi eheytti projektin aikana tulkintojamme oppilaista. Luokan lapset toimivat tutkimuksemme tapauksina, joiden identiteettien mahdollinen kehittyminen tai muuttuminen kertoi tutkimuskohtemme eli opetuspakettimme toimivuudesta narratiivisen identiteetin kehittäjänä.

Keskeisimmät tulokset kertoivat, että 15 lapsen identiteetistä 14 lapsen identiteetti kehittyi vähintään hiukan. Pojista neljällä kahdeksasta narratiivinen identiteetti rikastui huomattavasti. Tyttöillä neljällä seitsemästä tapahtui jonkinasteista identiteetin kehitystä. Kaikkein eniten opetuspakettimme onnistui kehittämään sellaisten lasten identiteettiä ja itsetuntoa, joilla niiden havaittiin olevan heikoimmat. Jo alkutilanteessa tyttöjen identiteetti oli vahvempi, kuin poikien. Projektin aikana pojat tavallaan ottivat tyttöjä kiinni elämäntarinoissaan.

Johtopäätöksenä identiteettien tarkastelussa esitämme yhteyksiä eniten kehittyneiden identiteettien ja koulun odottamien identiteettien välille. Tuloksia tarkastellessa johtopäätökset tukevat ilmeisen hyvin uusimpia tutkimustuloksia, joiden mukaan lapset alkavat rakentaa identiteettiään jo varhaisessa vaiheessa. Alkumittauksesta voidaan päätellä, että elämäntarinallisuuteen ei ole keskitytty, mutta narratiivisuuteen perustuva opetus eheyttää ja rikastaa lasten rakentamaa kerronnallista identiteettiä. Koemme koko projektin onnistuneen hyvin.

Asiasanat: Identiteetti, narratiivinen identiteetti, narratiivinen opetussuunnitelma, oppimisprosessi, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, etnografia, yhteiskunta

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	IDENTITEETIN KEHITTYMINEN KOULUOPPIMISESSA	10
2.1	IDENTITEETIN LÄHTÖKOHDAT TUTKIMUKSESSAMME	10
2.2	NARRATIIVISEN IDENTITEETTITYÖN MAHDOLLISUUKSIA KASVATUKSESSA	15
2.2.1	<i>Narratiivinen identiteetti</i>	15
2.2.2	<i>Identiteetti hermeneuttisena kokemuksena</i>	18
2.2.3	<i>Narratiivisen käytännön työn terapeuttisia mahdollisuuksia</i>	20
2.2.4	<i>Narratiivinen identiteetti, oppiminen, opetus ja tieto – maailma kertomuksena</i>	21
2.3	IDENTITEETIN TILA YHTEISKUNNASSA	27
2.4	IDENTITEETTI JA ELÄMÄNTAIDOT NYKYKOULUN KASVATUKSESSA.....	31
2.4.1	<i>Aikaisemmat tutkimukset</i>	39
2.4.2	<i>Koulun tutkimuksia ja kehittämishankkeita</i>	42
2.4.3	<i>Opetussuunnitelman julkinen kehityskeskustelu</i>	44
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	48
3.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TEHTÄVÄT.....	48
3.1.1	<i>IdeKo -hanke</i>	49
3.1.2	<i>Syventävät projektiopinnot ja produktiivinen pro gradu -tutkielma</i>	50
3.2	LAADULLINEN TUTKIMUS, TUTKIMUSTAPANA TAPAUSTUTKIMUS	51
3.2.1	<i>Tutkimuksen tapauksina luokallinen lasten identiteettejä</i>	54
3.2.2	<i>Lasten tutkimuksen tutkimusmenetelmänä etnografia</i>	54
3.2.3	<i>Tutkimusluvut</i>	56
3.3	AINEISTON HANKINTA.....	57
3.4	IDENTITEETTIPROJEKTIN KULKU	61
3.5	IDENTITEETTIEIEN KEHITYKSEN JA MUUTOKSEN ANALYYSIN NARRATIIVINEN OTE	64
3.6	OPPILAIDEN IDENTITEETTI MINÄ -KANSIOISSA, TULOSTEN TARKASTELU.....	82
3.7	POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ. MITÄ LUOKAN IDENTITEETIT KERTOVAT?	89
3.7.1	<i>Luotettavuus ja toistettavuus</i>	92
3.7.2	<i>Jatkotutkimusmahdollisuuksia</i>	95
4	MINÄ MAAILMASSA -OPETUSPAKETTI	97
4.1	MINÄ MAAILMASSA -POSTERI	99
4.2	MINÄ MAAILMASSA -KANSIO	99
4.2.1	<i>Mitä Minä -kansio kertoo opettajalle ja oppilaan vanhemmille?</i>	101
4.3	SATUJEN MERKITYS JA KÄYTTÖMAHDOLLISUUKSIA LASTEN KANSSA TOIMIESSA	102
5	OPETUSPAKETIN AIHEKOKONAISUUDET	104
5.1	”MINUUDEN LÄHTEILLÄ”	104
5.1.1	<i>PIIRRÄN OMAN KUVANI</i>	104
5.1.2	<i>KIRJOITAN ITSESTÄNI</i>	106
5.1.3	<i>YSTÄVÄSIVU</i>	106
5.1.4	<i>ESITTELEN ITSEÄNI</i>	107
5.1.5	<i>KEHONKAAVA</i>	108
5.1.6	<i>KOTIVIHKOT</i>	109
5.1.7	<i>KOTITEHTÄVÄ: ”Minuuden lähteillä”</i>	109
5.1.8	<i>KOKEILEN, HAISTAN, NÄEN, MAISTAN, KUULEN, TUNNEN JA LIIKUN AISTIRADALLA!</i>	110
5.1.9	<i>ERILAISUUS ja SAMANLAISUUS</i>	112
5.1.10	<i>MINUUDEN LÄHTEILLÄ – YHTEENVETO</i>	113
5.1.11	<i>KOTITEHTÄVÄ: ”Minun perheeni”</i>	114

5.2	"MINUN PERHEENI".....	114
5.2.1	SYNTYMINEN.....	114
5.2.2	ERILAISIA PERHEITÄ.....	116
5.2.3	PIIRRÄN PERHEENI.....	117
5.3	"MINUN SUKUJUURENI".....	117
5.3.1	SUKUPUU.....	117
5.3.2	KOTITEHTÄVÄ: "Minun sukujuureni".....	118
5.4	"ELÄMÄSSÄ SATTUU JA TAPAHTUU".....	119
5.4.1	ELÄMÄNKAARI.....	119
5.4.2	AIKAJANA.....	120
5.4.3	KOTITEHTÄVÄ: "Elämässä sattuu ja tapahtuu".....	121
5.5	"LÄHEISIÄ IHMISIÄ".....	122
5.5.1	TUNTEITA JA TILANTEITA.....	122
5.6	"YSTÄVIÄ JA LUOKKAKAVEREITA".....	123
5.6.1	POSITIIVINEN AURINKO.....	123
5.6.2	TUTUSTUTAAN SANOMALEHTEEN; MEDIA.....	125
5.6.3	PIIRUSTUSKILPAILU: "Minä kavereiden silmin".....	125
5.6.4	KOTITEHTÄVÄ: Hyvä ystävä, sanomalehtiä.....	126
5.6.5	YSTÄVIÄ JA LUOKKAKAVEREITA; LUOKKAHUONE.....	126
5.6.6	LEHDEN ETUSIVU.....	127
5.7	"TUTUSTUN YMPÄRISTÖÖNI".....	128
5.7.1	AARTEEN ETSINTÄÄ.....	128
5.7.2	KOULUN PIHA-ALUE.....	128
5.7.3	ERILAISIA KARTTOJA.....	130
5.7.4	KOTITEHTÄVÄ: "Oma huoneeni".....	130
5.7.5	ASUINALUEENI.....	131
5.7.6	KOTITEHTÄVÄ: "Lähiympäristöni".....	131
5.8	"KOTIKAUPUNKINI".....	132
5.8.1	OLEN "KOTIKAUPUNKILAINEN".....	132
5.9	"OLEN SUOMALAINEN".....	133
5.9.1	MUITA TÄRKEITÄ KAUPUNKEJA; SUOMEN KARTTA.....	133
5.9.2	SEIKKAILU SUOMESSA.....	137
5.9.3	SUOMEN KIELI JA MURTEET.....	137
5.10	"MINUN SATUNI".....	138
5.10.1	KOTITEHTÄVÄ: "Minun satuni".....	138
5.11	"KOTIMAANI NAAPURIMAITA".....	139
5.11.1	SUOMI JA NAAPURIMAAT.....	139
5.12	"SUOMI ON YKSI EUROOPAN MAISTA".....	142
5.12.1	LÖYDETÄÄN MAANOSAT.....	142
5.12.2	EUROOPPA.....	142
5.13	"MAAPALLO".....	144
5.13.1	MAAILMANKARTAN KOKOAMINEN.....	145
5.13.2	KOTITEHTÄVÄ: Maailman kartta.....	146
5.13.3	VUOSI JA VUODENAJAT.....	147
5.14	"LEIJUMME AVARUUDESSA".....	148
5.14.1	ALKUKÄSITYKSIÄ AVARUUDESTA.....	148
5.14.2	KUU ON MAAPALLON KAVERI.....	150
5.14.3	OMA AVARUUDENKAPPALE.....	151
5.15	"MINÄ MAAILMASSA".....	153
5.15.1	IHMETELLÄÄN OMAN KANSION SISÄLTÖÄ.....	153
5.15.2	MITÄ MINÄ OLEN OPPINUT?.....	154
5.15.3	SANKARI OLENKIN MINÄ ITSE, ME OLEMME SANKAREITA KAIKKI.....	155
6	LOPUKSI.....	156
	LÄHTEET.....	157
	LIITTEET.....	165

1 JOHDANTO

Ihmisen elämässä on erilaisia vaiheita. Jaottelu menee nykymuotoisessa elämänmenossa jokseenkin seuraavasti: sikiö, uusi vauva kortistoon, päivähoiton asiakas, oppilas, opiskelija, työikäinen, eläkeläinen. Jaottelu kertoo käsityksen siitä, että elämästämme suurimman ajan vietämme instituutioiden ja järjestelmien osana (ks. Suoranta 2002, 19). Siinä vaiheessa, kun ihmisestä tulee oppilas, hänen elämänsä tarkoituksella on päämäärä: työpääomaa yhteiskuntaamme. Jo viimeistään seitsemänvuotiaana ihmisen päivittäisiä pakollisia rutiineja aletaan kutsua työksi. Ihminen kasvaa tästä lähtien noin yhdeksän vuoden ajan peruskoulun työntekijänä, jossa hänellä ei ole valtaa vaikuttaa siihen, millaista työtä tai miten hän haluaisi työtänsä tehdä.

Työpaikalla on tietyt säännöt, aikataulunsa ja johtajansa. Kello kertoo, milloin syödään, tullaan töihin tai saadaan käydä ulkona (ks. Suoranta 2002, 35). Työpaikalla on myös päämääriä, jotka ohjaavat ja määrittävät työnjohtajien ja työntekijöiden työtä. Päämääriä valvotaan virastoista ja niiden tuloksista kerrotaan maailmanlaajuisesti median välityksellä. Päämäärien tarkoituksena on tavoitella mahdollisimman hyviä työn tuloksia, joita mitataan erilaisilla menetelmillä. Jos menestystä ei synny, tai ei sopeudu tarkoin strukturoituun työpaikkaan, seuraa erinäisiä sanktioita, ja työpaikka voi mennä alta.

Perusopetuslain (1998) luku kuusi määrää oppilaan työajan lukuvuoden työpäivien ja oppilaan työmäärän tuntien mukaan. Laki velvoittaa opetuksen järjestäjää hyväksymään opetussuunnitelman perusteet, joissa säädetään työn sisältö ja tavoitteet. Toisaalta taas television eräs päiväsaikaan näytettävä mainos kertoo, että elämän tärkeimmät asiat ovat tarkoin mitattuja. Millainen käsitys lapselle välittyy itsestään suhteessa maailmaan?

Vasta opiskelijaksi muuttuessaan ihminen tekee omia päätöksiään. Siinä vaiheessa opiskelija onkin ilman tukea, ilman valvontaa tai johtajaa kertomassa, mitä seuraavaksi. Elämä, 'kuka minä olen', 'mistä tulen' ja 'minne kuulun', kuuluu monen yksinäisen huuto mielensterveysmarkkinoilla tänä päivänä. Ennen ei ole tarvinnut itse ajatella, sillä kaava on ohjannut ihmisen kasvua tähän asti (Suoranta 2002, 17). Edellinen työpaikka ei antanut ohjeita siitä, mitä elämä on. Elämä onkin monen tapahtuman syy-seuraussuhteita, pelottavia tulevaisuudenkuvia, epävarmuutta ja itsensä

etsimistä. Muistissa on erinäinen määrä kaavoja ja faktoja, sanaluokkia ja vuosilukuja. Mitä paremmin niitä tietää, sitä parempi työntekijä on ollut.

Työlaitoksessa käyminen sopi seitsemänvuotiaalle siihen maailman aikaan, kun oppilas kotiin saavuttuaan muuttui lapseksi. Lapsena hän kasvoi elämään yhdessä perheen ja lähiyhteisön turvallisen ympäristön keskuudessa. Gigat ja bitit toivat Googlen nopeudella maailmaamme mukanaan valinnanvapauden, epävarmuuden, perheiden hajoamisen, maailmanlaajuiset yhteiset rahahuolet sekä uudet oppimisympäristöt, joista elämänjanoiset oppilaamme hakevat tietoa maailman menosta. Modernista tulikin postmoderni.

'Mihin tämä liittyy', 'miksi tätä pitää opiskella', ovat kysymyksiä oppilaidemme mielissä koulunpenkillä. Monella heistä ei ole elämän peruspilareita, jotka opettavat elämään eivätkä koulun antamat tiedot yhdisty merkitykselliseksi kokonaisuudeksi elämäntarinaa. Näkökulman välityksellä on tarkoitus pysähdyttää kasvattaja karrikoidusti tämän hetken elämänmenoon. Keskustelu opetussuunnitelman kehittämisestä käy nyt vilkkaimmillaan.

Tutkimuksemme tarkoituksena on ottaa osaa koulun kehityskeskusteluun ja opetussuunnitelman vallitsevaan tilaan. Näkökulmaksi olemme valinneet sen, että koulu on kaikki lapset tavoittava lapsuuden ajan instituutio (Launonen ja Pulkkinen 2004, 25). Nuori etsii ja määrittää identiteettiään nykyään ehkä enemmän kuin koskaan aikaisemmin. ”Kasvavalle nuorelle kysymys siitä, kuka hän on ja mihin hän kuuluu, on erityisen akuutti” (Ropo 2009, 5). Kouluikäisenä määrittynyt käsitys itsestään on huomattava tulevaisuudentekijä, joka antaa perustan koko loppuelämän käsitykselle (Ropo 2009, 5; Launonen ja Pulkkinen 2004, 52–54; Kinnunen 2005, 2).

Aikaisemmin identiteetin tutkimus on keskittynyt tutkimaan nuoruudessa alkavaa identiteetin kehitystä. Tuoreimmat merkittävät tutkimukset osoittavat identiteetin kehityksen alkavan kuitenkin jo puheen kehityksen vaiheilla. (Ks. Reese, Yan, Jack ja Hayne 2010, 23.) Koulu ei tarkastelumme mukaan tue identiteetin kehitystä, mutta yhteiskunnan kasvu ympäristön muutosten vuoksi koulun merkitys kasvattajana on moninkertaistunut. Koulu on Suomessa keskittynyt opettamaan tietoja ja taitoja enemmän kuin missään muualla kansalaiseksi kasvattamisen kustannukselle aikana, jolloin elämän perustaitojen oppimiselle on eniten tarvetta (Suutarinen 2006, 99–112). Opetussuunnitelma on jokseenkin jäänne yhteiskunnan ajalta, jolloin tähdättiin parempaan tulevaisuuteen teollistuvan talouden avulla (ks. Suoranta 2002, 31, 32, 35). Samaan aikaan opetussuunnitelmassa koulun tehtävästä puhutaan kasvatuksesta opetuksen lisänä (POPS 2004, 14).

Lasten identiteettiä, sen kehityksen tukemista tai mahdollisuuksia ei ole Suomen kouluopetuksessa juurikaan tutkittu. Käsitteenä identiteetti on opetussuunnitelmissa kulttuuri-identiteetin nimissä usein vain suunnitelman alkusivuilla. Tarve lapsen kokonaisvaltaisesta

kehityksestä on kyllä herättänyt virastot, kansalaiset ja tieteilijät kasvatustieteen ja kasvatusnäkökulman ja pahoinvoinnin keskuudesta pohtimaan koulun tehtävää. Ratkaisuesitykset ovat useimmin olleet uusien oppiaineiden, koulunkäyntiavustajien tai tuntimäärien lisäämisiä. Luokanopettajina ja kasvatustieteen tutkijoina näemme ratkaisun pedagogiikassa. Pedagoginen mallimme ei lisää opetukseen käytettäviä resursseja eikä koulupäivien tarvitse pidentyä. Tällainen opetuksen menetelmä opettaa opetussuunnitelmassa vaaditut tiedot ja taidot vallitsevien tietotavoitteiden mukaisesti. Tässä tapauksessa opetus järjestetään sellaiseen muotoon, jossa lapsi yhdistää opittavat asiat elämäänsä ja antaa niille merkityksen. Niiden varaan lapsi pystyy rakentamaan käsitystään itsestään suhteessa ympäröivään maailmaan. Täten opetuksen tavoitteena on tietojen ja taitojen ohessa tukea ja kehittää lapsen identiteettiä, eli lapsen käsitystä siitä 'kuka olen'. Useiden identiteettitutkijoiden nojalla pedagoginen mallimme perustuu siihen ajatukseen, että identiteetti, käsitys siitä 'kuka olen', rakentuu elämästä kerrottujen tarinoiden välityksellä eri tasoissa prosessinomaisesti. Identiteetin nähdään olevan elämänkerrallinen, jossa ihminen kertoo kertomustaan (eng. narrat) omasta elämästään vastavuoroisesti yhteisönsä jäsenenä.

Puhumme Ropon (2009) narratiivisesta opetussuunnitelmamallista, jossa opetuksella tuetaan lasten narratiivisen identiteetin kehitystä peruskouluopetuksen ohessa. Mallin yhteyteen olemme suunnitelleet *Minä maailmassa* -opetuspaketin eli niin sanotun identiteettiprojektin, johon on mahdollisuus sisällyttää laajasti peruskoulussa opittavia asioita. Opetuspaketti on helposti sovellettavissa eri ikäluokille. Identiteetti projekti tukee lapsen narratiivisen identiteetin kehitystä osana ympäröivää maailmaa, ja antaa opittaville asioille yhteyksiä ja merkityksiä lapsen omaan elämään lapsen maailmasta käsin.

Olemme toteuttaneet projektin kahden ja puolen kuukauden pituisena jaksona alakoulun luokassa. Tutkimme sen toimivuutta tapauksina toimineiden lasten identiteettien kehityksen tai muuttumisen perusteella. Tutkimuskohteena ovat opetuspakettiimme kehittälemämme pedagogiset käytännöt ja menetelmät, joiden toimivuutta olemme mitanneet kertomuksellisuuden perustuvilla identiteetin mittareilla. Tutkimustuloksista kertovat lasten narratiivisten identiteettien mahdolliset kehitykset tai muutokset. Tavoitteenamme on antaa opettajille keinoja tukea lapsen kehitystä ja kasvua sekä oppimismotivaatiota opetustyössään. Tutkimuksemme on osa laajempaa IdeKo -hanketta.

Identiteetti projektimme on toteutettu vuoden 2009 syksynä etnografisena tapaustutkimuksena. Lasten identiteettejä olemme analysoineet narratiivisella otteella. Keskeiset tutkimustulokset ovat merkittäviä kahdesta syystä. Ensimmäkin tyttöjen ja poikien kerronnallisissa identiteeteissä on eroavaisuuksia. Toisaalta opetuspaketti kehittää pääasiassa juuri sellaisten lasten

identiteettiä eniten, joilla sen on havaittu olevan heikoimmat. Erityisesti heikkoitsetuntoisten poikien kerronnallinen identiteetti rikastui projektin myötä.

Raporttimme muodostuu johdanto mukaan lukien kuudesta osasta. Toisessa osassa kerromme, minkälaiset asiat ovat lähtökohtaisesti yhteydessä meidän jokaisen identiteetin muotoutumiseen kouluoppimisen ja kasvatuksen näkökulmasta. Sen jälkeen kerromme narratiivisen identiteettityön mahdollisuuksista kasvatuksen kentällä, jossa kouluopetuksella on tärkein sija. Sitten tarkastelemme, millaiset selviämismahdollisuudet nykykoulun kehittämällä identiteeteillä on yhteiskunnassamme, ja otamme osaa opetussuunnitelmakeskusteluun. Teoriaan ja näkemyksiimme olemme koonneet vastinetta identiteetin monipuolisen tutkimuksen kentältä sekä suomalaisilta tärkeiltä, lasten koulussa tapahtuvaa kasvua, tutkineilta teoreetikoilta ja hankkeilta.

Kolmas osamme kertoo tutkimuksen kokonaistoteutuksesta. Osassa kerrotaan enemmän myös IdeKo -hankkeesta, johon olemme tutkimuksemme toteuttaneet sekä Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen uusista mahdollisuuksista suorittaa produktiivinen opinnäytetyö osana syventäviä projektioipintoja. IdeKo -hanke ja uudet mahdollisuudet ovat olennainen osa työtämme. Tarkastelussa on myös identiteetin kehitykset ja muutokset sekä ehdotuksia jatkotutkimukselle. Niiden jälkeen neljännessä osassa kerromme, miten opetuspakettimme on syntynyt sekä sen merkityksistä ja käyttötavoista. Viidennessä osassa on kokonaisuudessaan projektissamme käyttämämme *Minä maailmassa* -opetuspaketti suunniteltiin ja toteutustapoineen. Kuudennessa osassa osoitamme lopuksi kiitoksemme tutkimukseemme osallistuneille ja tukensa antaneille.

Tutkimuksemme auttaa opettajaa ymmärtämään lapsen kehitystä, kasvua ja oppimisprosesseja kokonaisuutena, ja niiden yhteyksiä ympäröivään maailmaamme. Osoitamme, miten nämä kaikki ovat yhteydessä toisiinsa kulttuurisesti, yhteisöllisesti, historiallisesti ja etenkin kielellisesti. Rakennamme joka päivä omaa kertomustamme siitä, kuka olen, mistä tulen ja minne kuulun tai minne menen. Kaikki nämä voidaan sisällyttää samojen tietojen ja taitojen opettamiseen, jotka on kirjattu myös nykyiseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004). Tämän lisäksi lukija ymmärtää omaa elämäntarinaansa ja osallisuuttaan ympäröivään maailmaan. Narratiiviseen opetussuunnitelmamalliin kehittämässämme *Minä maailmassa* -opetuspaketissa oppilas on elämästä innostunut tutkiva *lapsi* niin kauan, kuin hän itse haluaa, vaikka koko peruskoulun ajan. Opetuspaketissa lapsi nähdään vaikuttavana osallistujana, yhteiskuntamme tärkeänä jäsenenä ja ihmisenä, joka saa elämäntarinalleen joustavan käsikirjoituksen alun. Alla on identiteettiprojektimme aikana rakentunut tarina tutkimukseemme osallistuneiden lasten oppimisen prosesseista elämäntarinallisena: *Minä maailmassa*.

”Minä olen tärkeä ihminen. Sain alkuni äidin munasolusta ja isän siemenestä. Synnyin maailmaan. Sain nimen ja opin erilaisia asioita. Olen ainutlaatuinen, kukaan ei ole samanlainen. Kunnioitan sitä, että ihmiset ovat erilaisia, sillä hekin kunnioittavat minua sellaisena kuin olen.

Minulla on hieno perhe. Kaikki perheet ovat erilaisia. Minun perheessäni on kivoja tapoja ja tottumuksia. Perheeni merkitsee minulle paljon.

Minulla on perheen lisäksi sukulaisia. Jotkut heistä ovat vanhoja, jotkut ovat vasta vauvoja, on mummuja ja pappoja, serkkuja, tätejä ja setiä ja enoja ja muita sukulaisia. Meillä on hieno suku, josta olen ylpeä. Usein sukunimet periytyvät suvun mukana.

Elämässä sattuu ja tapahtuu. Minullakin on omia haaveita ja toiveita tulevaisuudesta. Olen myös kokenut kaikenlaista.

Ystävät ovat tärkeä osa elämäni. Niitä saa vaikka mistä, koulusta, harrastuksista, puistosta, pihalta ja ties mistä.

*Minulla on ystäviä myös koulussa. Koulussa opin uusia asioita, jotka ovat elämän kannalta tärkeitä. Olen luokalla **.*

*Kouluni sijaitsee ** oman asuinalueen nimi **. Siinä lähellä on myös kotini. Löydän molemmat asuinalueeni kartasta. Kartasta osaan etsiä reittini esimerkiksi koulusta kotiin.*

*Asuinalueeni on ** kotikaupunkini nimi ** kaupunginosa. Olen siis ** ”kotikaupunkilainen” **. Kotikaupunkini on yksi Suomen suurimmista kaupungeista.*

Koska puhun suomen kieltä ja asun Suomessa, olen täten suomalainen. Minulla voi olla sukujuuria myös muihin maihin, esimerkiksi Ranskaan tai Intiaan.

Olen myös Eurooppalainen, sillä Suomi on yksi Euroopan maista.

Maapallolla on monia muitakin maanosia. Näitä ovat Euroopan lisäksi Aasia, Australia, Afrikka, Pohjois-Amerikka, Keski-Amerikka, Etelä-Amerikka ja Etelämanner. Maapallolla on kaikkein eniten aasialaisia ihmisiä.

Kaikki me kuitenkin asumme samalla pallolla avaruudessa. Tämä pallo on planeetta, jonka nimi on Maa. Maa kiertää Aurinkoa yhdessä muiden planeettojen kanssa. Maan kaveri on Kuu. Se kiertää Maata.

Kun Maa pyörähtää itsensä ympäri, kuluu yksi vuorokausi. Kun Kuu kiertää Maan, kuluu yksi kuukausi. Kun Maa kiertää Auringon, kuluu yksi vuosi.

Vuodessa on 12 kuukautta, yhteensä 365 vuorokautta. Kuukaudessa on noin 30 vuorokautta.

Pian olen elänyt tätä vuotta 2009 365 vuorokautta. Joulukuu on vuoden viimeinen kuukausi. Tammikuussa alkaa uusi vuosi 2010.”

2 IDENTITEETIN KEHITTYMINEN KOULUOPPIMISESSA

2.1 Identiteetin lähtökohdat tutkimuksessamme

Identiteetin tiedetään olevan hyvin moniselitteinen käsite, ja sitä voidaan tarkastella useista teoreettisista näkökulmista. Moniselitteisyyden osoittaa ilmeisen hyvin myös viimeaikainen tutkimus (Ropo 2009, 6). Tutkimuksemme kannalta on tarpeellista tarkastella identiteetin lähtökohtia ja käsitettä sen perusteella, mikä on oleellista identiteetin muotoutumisessa kasvatuksellisesti ja kouluoppimisessa. Tässä tutkimuksessa ei ole tavoitteena tarkastella identiteettiä esimerkiksi vain filosofisista lähtökohdista, vaan niiden käytännön mahdollisuuksien, kokeilujemme ja sovelluksiemme näkökulmasta, jotka kehittävät yksilön identiteettiä kouluoppimisen yhteydessä ja toisin päin. Näiden lisäksi on syytä ottaa huomioon yksilön identiteetin muotoutuminen osana yhteiskuntaa, kulttuuria ja ympäristöä, sillä identiteetti ei ole näistä irrallinen, vaan muotoutuu suhteessa näihin. Seuraavaksi selvennämme näitä oleellisia näkemyksiä ja ajatuksia teoreettisista lähtökohdista aloittaen siitä, miten identiteetin käsite määritellään tutkimuksessamme.

Heikkinen kertoo identiteetin käsitteestä Ricoeurin (1992, 118–120) mukaan seuraavasti

Sana identiteetti tulee myöhäislatinan sanasta ide'ntitas, ja se viittaa samuuteen, yhtäläisyyteen. Yksinkertaisimmillaan sanaa käytetään esimerkiksi silloin, kun puhutaan kahden ihmisen tai esineen samankaltaisuudesta, esimerkiksi identtisistä kaksosista tai identtisistä juomalaseista. Tällöin puhutaan identiteetistä samuutena (eng. sameness). Identiteetti -sanalla on kuitenkin toinenkin merkitys, jota käytetään keskustelussa ihmisen olemassaolon erityisestä tavasta, ihmisen kokemuksesta itsestään ja omasta elämästään. Tällöin puhutaan persoonallisesta identiteetistä merkityksessä itseys (eng. selfhood). (Heikkinen 2001a, 117.)

Identiteetin voidaan siis ajatella tarkoittavan identtisyyttä eli samuutta, ja käsitteeseen liitetään usein ihmisen persoonallisuuden lisäksi myös minuus, minäkäsitys tai itsetunto. Identiteetillä

ihmistieteissä tarkoitetaan näiden lisäksi kuulumista yhteisöön, jonkinlaista persoonan jatkumista eli pysyvyyttä, mutta myös muuttumista. Kuitenkin yleisesti ottaen identiteetti ymmärretään ajatuksena siitä 'kuka olen'. Heikkinen (2001a, 117) pitää juuri itseys-identiteettiä vastauksena tähän kysymykseen, ja hänen mukaansa tuohon kysymykseen kuuluvat automaattisesti kysymykset 'mistä tulen', 'minne menen' ja 'minne kuulun'. Nämä ajatukset ovat keskeisiä myös meidän tutkimuksessamme, ja siksi tutkimuksessamme käytämme käsitettä identiteetti tiivistetysti tässä yleisessä merkityksessään. (Ks. Ropo 2009, 5; Heikkinen 2002b, 116; Heikkinen ja Huttunen 2002, 165–166; Antikainen, Rinne ja Koski 2000, 266–267; Heikkinen 2001a, 117–119; Keltinkangas-Järvinen 1996, 97–119; Ricoeur 1992, 115–118; McAdams 2003, 188.)

Käsitys itsestään, vastaus kysymykseen 'kuka olen', muotoutuu yhdessä kolmitasaisen rakentumisen mallin yhteisvaikutuksessa ja niiden ympärille. IdeKo -hankkeessa määritetyt ja tutkimuksessamme käytössä olevat tasot ovat tässä tapauksessa myös identiteetin kehityksen tavoitteita kouluoppimisessa. Tavoitteet oppilaan näkökulmasta määriteltynä ovat seuraavat: autobiografisessa eli yksilöllisellä tasolla tavoitteena on, että

oppilas tuntee oman elämänhistoriansa ja hyväksyy siihen liittyvät historialliset tosiasiat, oppilas osaa eritellä ja tunnistaa merkittäviä kokemuksia omasta historiastaan, oppilaalla on jäsentynyt kuva omista vahvuuksistaan ja kehittymisestään, hän tunnistaa myös kehittämistä vaativat alueet ja oppilas tuntee elämänsä merkitykselliseksi ja pystyy luomaan tulevaisuuskuvia itselleen, hänellä on suunnitelmia lähitulevaisuuteen ja unelmia ja toiveita omaan elämäänsä. (IdeKo -hanke 2010–2013.)

Yhteisöllisen tason tavoitteisiin kuuluu, että ”oppilas kuuluu erilaisiin ryhmiin ja osaa positoida itsensä erilaisiin (vastuullisiin) rooleihin ryhmissä”. Kulttuuris-ympäristöllisen tason tavoitteisiin nähden ”oppilaalla on selkeä käsitys suhteestaan yksilönä, kansalaisena ja sosiaalisten ryhmien jäsenenä kulttuuris-historialliseen elämän kontekstiinsa ja maailmaan ja oppilaalla on omakohtainen identiteetti suhteessa luontoon ja asuinympäristöönsä.” (IdeKo -hanke 2010–2013; ks. Ropo 2009, 7; Heikkinen 2001a, 122–123.) Aivan kuten nämä tasot ja tavoitteet kertovat, on yksilön identiteetti tiukasti yhteydessä sosiaaliseen maailmaan ja ympäristöön vastavuoroisesti (ks. Karlsson 2001, 82). Täten pidämme myös Hallin (2003, 85) tavoin kulttuuria yhtenä keskeisimpänä ”identiteetin muodostamisen, ylläpitämisen ja muuttamisen tavoista”. Kulttuurista identiteetin lähtökohtana jatkamme seuraavaksi.

Kulttuuriin liittyy useita seikkoja, jotka ovat yhteydessä identiteetin muotoutumiseen. Niillä on yhteyksiä tutkimukseemme erilaisissa merkityksissä, joista kerromme seuraavaksi hyvin yksinkertaistetusti. Stuart Hall esittää, että kulttuuri muodostuu samaan ryhmään tai kansakuntaan kuuluvien ihmisten yhteisten merkitysten järjestelmistä, joiden mukaan kyseisen yhteisön jäsenet

tulkitsevat maailmaa mielekkäästi. Näiden merkitysten järjestelmien pohjalta rakentuu samassa kulttuurissa elävien yksilöiden väliset tietyt tavat ja tottumukset, joiden mukaan eletään. Eri kulttuurien välillä samat merkitykset saattavat saada hyvin erilaisia tulkintoja. Lisäksi kulttuurien väliset erot pitävät yllä yhteishengen syntymistä ja säilymistä. Kun koetaan olevan erilaisia muihin kulttuureihin verrattuna, tunnetaan kuuluvan yhteisönä yhä enemmän yhteen. (Hall 2003, 85–88.)

Näin siis samaan kulttuuriin, eli yhteisöön, ryhmään tai samaan kansakuntaan kuuluvat ihmiset saavat tunteen *yhtenäisestä identiteetistä*, mikä vahvistaa näin ollen yksilön käsitystä itsestään. Yhteisen identiteetin avulla ihmiset saavat vahvistusta yhteisöön kuulumisesta ja vastauksia kysymykseen 'keitä me olemme'. (Hall 2003, 85–86.) Myös Emile Durkheim (1980; 1958) korostaa yhteisön merkitystä, ja pitää tätä yksilön tärkeimpänä voimanlähteenä. Toisin sanoen ”yhteisöt ja yhteisöllinen elämä ovat ihmisen olemassaolon ja toiminnan edellytyksiä.” (Antikainen ym. 2000, 13.) Samoin tähän viitaten koulumuotoinen kasvatus ja opetus tapahtuvat aina jonkinlaisessa yhteisössä (Antikainen ym. 2000, 15), mikä perustelee yhteisön merkitystä tutkimuksemme kannalta kouluoppimisessa.

Merkitysten järjestelmät ovat osa yksilön identiteettiä, osa sitä yhteisöä, johon kukin kuuluu. Kun yhteisössä on tietyt sosiaaliset ja merkitysten muovaamat käytännöt, osataan elää ja käyttäytyä niiden mukaan, koska jokainen ymmärtää omien toimiensa syy-seuraussuhteet. Se että tiedostaa, miten omassa yhteisössä eletään, tuntee myös kuuluvansa johonkin. Yhteisöön kuuluvuuden tunne auttaa jokaista tiedostamaan oman alkuperänsä ja tarkoitustansa maailmassa. Myös tästä voidaan päätellä, että kulttuurilla on suuri vaikutus jokaisen yksilön identiteetin kehittymiseen. (Hall 2003, 85.)

Merkitysten järjestelmät vahvistavat siis sekä yhteisöön kuulumiseen liittyvää identiteettiä että myös yksilöllistä identiteettiä. Tällä tarkoitamme sitä, että kulttuurissa vallitsevien symbolien ja merkitysten järjestelmien rakentumisessa niin yksilön kuin koko yhteisön käyttämä *kieli* on yksi tärkeimmistä järjestelmistä. Kieltä ”käytämme muodostaessamme ja kommunikoidessamme merkityksiä toinen toisillemme”, ja täten sen avulla annamme Hallin mukaan maailmalle ylipäättään merkityksen. (Hall 2003, 85–88.) Toisin sanoen yksilö käyttää kieltä kommunikoidessaan muiden kanssa, hän oppii, tulkitsee maailmaa ja kertoo elämästään kielen välityksellä. Kieli on siis kulttuurin tuotos ja nähdäksemme yksi sen ylläpitämisen keinoista. Tästä syystä pidämme identiteetin kehityksen kannalta niin ikään kouluoppimisessa kielen merkitystä erittäin tärkeänä.

Edellä mainittujen lisäksi kulttuureissa vallitsee *sosiaalisia rakenteita*, joiden sisällä tiettyyn kulttuuriin syntynyt yksilö tulee omaksi itsekseen ja saa oman identiteettinsä, kuten olemme edellä esittäneet. Nämä rakenteet ja niiden tunnistaminen ovat oleellisia siksi, että niissä mahdollistetaan

Antikaisen ym. mukaan nämä yhteisöissä vallitsevat merkitysten järjestelmät, kuten kieli, jolla kommunikoimme keskenämme. (Antikainen ym. 2000, 38.)

Sosiaaliset rakenteet ovat myös taloudellisen järjestelmän perusta, jonka pohjalta markkinatalous osaltaan määrittää ihmisen toimintaa yhä enemmän. Rakenteissa mahdollistetaan myös ”uusien sukupolvien sosiaalistamisen järjestelmä, perhe ja kasvatus” sekä poliittiset toiminnot. Sosiaalisissa rakenteissa identiteettiä vahvistavia järjestelmiä yhteenkuuluvuuden tunteesta ovat näiden lisäksi rituaalit, kuten sakramentit tai muut yhteiset merkitykset, kuten arvot ja normit. (Antikainen ym. 2000, 15.) Sosiaalisten rakenteiden tärkeydellä identiteetin muotoutumisessa kasvatuksen ja kouluoppimisen kannalta tarkoitamme koostetusti sitä, että ihminen kasvaa aina yhteisössä, jossa on sosiaalisia rakenteita sekä yhteiskunnallisessa prosessissa niiden sisällä. Antikainen ym. (2000, 34) kokoavat ajatuksen seuraavasti:

yhteiskunta muotoutuu erilaisten rakenteellisten ehtojen mukaan, ja kulloinkin vallitsevat arvot, normit, tavat ja henkiset ajattelurakenteet sekä taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset haasteet ohjaavat lasten, nuorten ja aikuisten kasvattamisen ja kouluttamisen käytäntöjä. Kasvatus on sosiologisesti tarkasteltuna ihmisen sosiaalistumista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön, jossa hän elää.

Kulttuureilla on näiden lisäksi identiteetin kehityksen kannalta tärkeä merkitys myös *historiallisesta näkökulmastaan*. Tiivistetysti tämä tarkoittaa sitä, että kulttuureilla on aina oma historiansa, ja itsensä näkeminen esimerkiksi suomalaisena ”asettaa itsensä suoraan tiettyyn historiallisten merkitysten jatkumoon”, tapoihin ja tottumuksiin. (Hall 2003, 85–86.) Samoin yhteisöissä vallitsevat arvot ovat aina sidoksissa kulttuuriin, joka taas muodostuu yhteisöstä ja yhteisön historiasta (Antikainen ym. 2000, 21). Myös kieli, tieto ja erilaiset järjestelmät ovat historiallisesti muotoutuneita ja jatkumossaan nykypäivään välittyneitä, ja täten ovat yhteydessä jokaisen kulttuurissa elävän yksilön identiteetin kehitykseen. Voidaan siis päätellä, että kulttuureissa historiallisesti kehittyneet ja nykyisyydessäkin vallitsevat merkitykset, tavat ja tottumukset ohjaavat arvojen, normien ja rakenteiden tavoin meidän jokaisen identiteetin kehittymistä (ks. Antikainen ym. 2000, 34). Kulttuuri on identiteetin kehityksessä siis kovin monisyinen käsite, jossa useat näkökulmat ovat yhteydessä toisiinsa, ja tavalla tai toisella riippuvaisia toisistaan osana jokapäiväistä elämäämme.

Kuitenkin kulttuurisen identiteetin kehittymisen tai pysyvyyden näemme Hallin (2003, 86–88) tavoin haasteellisena muuttuvassa maailmassamme. Tätä selvennämme enemmän kappaleessa *Identiteetin tila yhteiskunnassamme*, sillä on äärimmäisen tärkeä tiedostaa yhteisöjen, yhteisöllisyyden ja yhteiskunnan muutoksia ja tapahtumia, jotta voisimme ymmärtää tai ylipäätään

kasvattaa ihmisen olemusta osana yhteiskuntaamme. Lisäksi on muistettava pitää mielessä, että myös koulumuotoinen kasvatus tapahtuu aina jonkinlaisessa yhteisössä, joka ei ole irrallinen muuttuvasta yhteiskunnastamme. (Antikainen ym. 2000, 13, 15.)

Nämä yllä mainitut tasot ja tavoitteet sekä kulttuuriset näkökulmat haasteineen ovat yhdessä ja erikseen niitä tärkeimpiä vaikutteita identiteetin kehitykseen, ja samalla oleellisia myös tutkimuksessamme. Eli lyhyesti kerrottuna pidämme identiteetin muodostumisessa tärkeinä kulttuuriin eli yhteisöön kuulumista, siinä käytettäviä merkitysten järjestelmiä, kuten kieltä sekä historiallisesti muodostunutta jatkumoa aina nykypäivään saakka. Näiden ohella identiteetti siis rakentuu tasoittain yksilöllisesti, yhteisöllisesti ja kulttuuris-ympäristöllisesti. Rakentumisella viittaamme prosessinomaisuuteen, jossa identiteetti kehittyy vähitellen erilaisten prosessien seurauksena ja niiden kautta. Tätä näkemystä pidämme myös tutkimuksemme eräänä lähtökohtana ja selvennämme ajatusta seuraavaksi.

Nykyään useat merkittävät teoreetikot ovat identiteetin prosessinomaisen kehityksen kannalla. Muun muassa Hall (1999, 39) on sitä mieltä, että identiteetti rakentuu monimutkaisissa ja tiedostamattomissakin prosesseissa jatkuvasti, eikä identiteettiämme voida koskaan pitää valmiina (ks. Ropo 2009, 5; Reese ym. 2010, 23.) Tässä yhteydessä identiteetin kehityksen prosessinomaisuudella tarkoitamme sellaista identiteetin kehittymistä, jossa ihminen muodostaa käsitystä itsestään kertomalla tarinoita elämästään joka päivä ja yhä uudelleen suhteessa omiin tulkintoihin (ks. Ropo 2009, 5–8). Juuri kerronnallisuus on tutkimuksessamme identiteetin kehittäjänä avaintekijä, jota selvennämme osiossa *Narratiivinen identiteetti*. Ennen sitä esitämme vielä näkemyksiä siitä, miksi identiteetin kehittyminen kouluikässä on tärkeää, vaikka identiteetti kehittyy pitkin elämää aina hautaan saakka.

Elämänmittaisesta prosessista huolimatta lapsuudessa kehittyneellä käsityksellä itsestään tiedetään olevan merkittävä ja aikuisuuteen asti säilyvä vaikutus. Ropon (2009, 5) mukaan ”ihmisen kasvussa lapsesta aikuiseksi minuuden ja identiteetin kehitystä voidaan pitää ratkaisevan tärkeinä prosesseina”. Lapsen sosio-emotionaalinen kehitys ja minäkäsityksen muotoutuminen tapahtuvat niin ikään kouluikässä. Myös näitä kouluikässä tapahtuvia kehityksiä voidaan pitää ennustustekijöinä muun muassa aikuisuuden sosiaaliseen toimintakykyyn nähden. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 52–54; Kinnunen 2005, 21.) Tähän liittyen tutkijat Reese ym. (2010, 23) puhuvat uusimpien tutkimustulosten nojalla, että lapset kykenevät muodostamaan käsitystään niin itsestään kuin maailmastaankin jo hyvin varhaisessa lapsuudessa – toisin kuin aiemmin on oletettu. Heidän esittelemänsä seurantatutkimus on osoittanut, että lapsuudessa kerronnallista identiteettiä tukeva ympäristö vahvistaa nuoruuden kerronnallista identiteettiä ja itsetuntoa (Reese ym. 2010, 34–38). Tämän vuoksi kasvattajan on syytä pitää mielessä lapsen identiteetin kehitys osana kasvatuksen

kokonaisuutta, osana lapsen kasvun kokonaisuutta. Tämän pitäisi mielestämme kuulua tärkeänä osana myös koulun kasvatustavoitteisiin – eikä nykyään ollenkaan vähemmän kuin aikaisemmin. Edes koulukasvatuksessa ei saisi unohtaa sitä seikkaa, että identiteettiä pidetään myös Baumanin mukaan *yhtenä yleisimmistä inhimillisistä tarpeista* (Bauman 1996, 161–162). Miksi siis identiteetin kehitystä ei otettaisi opetussuunnitelmissa tärkeämmäksi tavoitteeksi kouluoppimisen yhteydessä? Seuraavissa kappaleissa esittelemme kerronnallisen (eng. *narrat*) eli narratiivisen identiteettityön mahdollisuuksia kasvatuksessa, joista koulun malliin sopii etenkin narratiivisen identiteetin ja oppimisen yhteys. Tulemme esittämään, että oppiminen on yksi identiteetin kehityksen tekijöistä.

2.2 *Narratiivisen identiteettityön mahdollisuuksia kasvatuksessa*

Selvennämme tässä osiossa aluksi, mitä narratiivinen identiteetti tarkoittaa, ja millainen merkitys sillä on ihmisen identiteetin kehityksessä ja maailman hahmotuksessa. Kerromme lyhyesti myös narratiivisen käytännön työn eri mahdollisuuksista kasvatuksen yhteydessä. Lopuksi yhdistämme tämän kaiken teorian siihen näkökulmaan, miten narratiivisuus on ja voi olla osana jokapäiväistä elämäämme oppimisen, opetuksen sekä tiedon rakentumisen näkökulmasta.

2.2.1 Narratiivinen identiteetti

Ainutlaatuisuudessaan ihmiselle on annettu kielellinen kyky tulkita maailmaa ja kertoa siitä ajattelun, puhumisen ja kirjoittamisen tai muiden merkitysten ja symbolien välityksellä. Kautta aikojen ihmiset ovat kertoneet elämästään, he ovat sepittäneet satuja ja myyttejä, ja myös historia välittyy kerrotun kielen kautta. (Ks. Karlsson 2001, 82; Kujala 2007, 33; Bruner 2004, 692.) Näin ollen ihmistä voidaan Heikkisen (2002a, 103; ks. Karlsson 2001, 82) mukaan pitää ”kertovana ja kertomusten kautta maailmaansa tulkitsevana olentona”. Hän jatkaa, että ihminen ”ymmärtää elämäänsä ja siihen liittyvät tapahtumat tarinan muodossa ja rakentaa täten identiteettiänsä kertomusten välityksellä”. Näitä kertomuksia ihminen muodostaa Ropon (2009, 5) mukaan elämän historiasta, kokemuksista, tapahtumista ja niistä tehdyistä tulkinnoista. Yhdessä tutkijoiden kanssa pidämme identiteetin muodostumista elämäntarinallisena, jonka prosesseissa kertomukset muokkaavat ja edistävät identiteetin kehittymistä. Prosessit jatkuvat koko elämän ajan, joten se, ’kuka minä olen’, muotoutuu suhteessa kokonaiseen joukkoon kertomuksia (Hall 1999, 11; Ropo 2009, 5; Reese ym. 2010, 23). Yksilöllistä elämäntarinaa rakentaessaan ihminen tavallaan sitoo

elämänsä historian ja tulevaisuutensa mielekkääksi tarinalliseksi jatkumoksi antaen niille yhteyksiä ja tarkoituksia (McAdams 1988, 17–19; McAdams 2003, 187–188).

Tällainen tarinallisuuden prosessi toimii Heikkisen (2002a, 103) mukaan kahteen suuntaan ”sisään” ja ”ulos”. Tällä hän tarkoittaa sitä, että ihmiset kertovat elämäkertomuksiaan ja luovat samalla todellisuuttaan, mutta kertomisen ohessa ihmiset myös omaksuvat kertomuksia ympäröivästä sosiaalisesta ja kulttuurisesta maailmastaan. Eli tietämys itsestä rakentuu sekä kuuntelemalla että kertomalla. Näin ihminen jäsentää omaa kertomustaan suhteessa ympäröivään maailmaan. (Ks. Arvola ja Mäki 2009a, 21; Reese ym. 2010, 23.)

Pidämme identiteetin elämänmittaisen rakentumisen kannalta näiden kertomusten muodostamisia erityisen tärkeinä, toisin sanoen oleellisina, joten myös tutkimuksessamme keskitymme narratiiviseen identiteettiin. Siitä kerromme kokoavasti alla sen jälkeen, kun olemme selventäneet narratiivin käsitettä.

Käsitteenä narratiivisuus tulee suomeen englannin kautta latinan kielestä. Heikkinen (2001a, 186; 2002c, 185) jatkaa, että narratio on latinan substantiivi, joka tarkoittaa kertomusta ja narrare on latinan verbi, joka tarkoittaa kertomista. Englanninkielen vastineet ovat narrative ja narrate. Suomessa käsitteelle ei ole vielä vakiintunutta sanaa, joskin jotkut puhuvat tarinallisuudesta tai kertomuksellisuudesta. Tutkimuksessamme käytämme pääsääntöisesti käsitettä narratiivisuus, jonka eräänlaisina synonyymeina puhumme myös kertomuksista tai tarinoista.

Tutkimuksessamme tarkastelemme siis narratiivisen identiteetin kehitystä ja erityisesti narratiivisen opetussuunnitelman mahdollisuuksia peruskoulussa omaan kokeiluamme perustuen. Narratiivisen identiteetin kehityksen tukeminen peruskoulussa luo mahdollisuuksia valtakunnallisesti lasten hyvinvointiin, ja antaa samalla vahvaa perustaa tulevaisuuden haasteisiin. Peruskoulu on myös nuoruuden aikaa, jolloin ”identiteetin ja itsensä määrittäminen ovat erityisen akuutteja” (Ropo 2009, 5).

Perusteluna narratiivisen identiteetin näkökulmalle on kaiken lisäksi siinä tunnetussa seikassa, että omasta elämästään kertomisen tarve syntyy varhaisessa lapsuudessa. Ajatellaanpa asiaa myös kasvatuksen näkökulmasta. Esimerkiksi Suoranta yhdistää kasvatuksen oleellisena osana ihmisen sosiaaliseen olemassaoloon, joka saa merkityksiään kielellisesti. Ymmärrämme toisiamme kielen välityksellä, ja annamme tapahtumille merkityksiä. Myös *kasvaminen* on siis kielestä riippuvainen. Tarkoitamme Suorannan kanssa sitä, että pienelle lapselle kerrotaan asioita, eli annetaan merkityksiä asioille, mitä mikäkin tarkoittaa. Kun lapsi oppii puhumaan, hän alkaa itse tarkastella maailmaa kielen välityksellä, hän kysyy ja kertoo. Kasvaminen tapahtuu ikään kuin ensin maailmasta käsin kieleen ja lapsen varttuessa kielestä maailmaan. Maailma puhutaan lapselle, ja kielen kehityksen eri vaiheissa maailmasta puhutaan lapsen kanssa. (Suoranta 2002, 41–42.)

Reese ym. (Fenson ym., 1993 ja Reesen 1999 mukaan) kertovat, että lapsi alkaa muodostaa menneistä tapahtumista kertomuksia jo siinä vaiheessa, kun puhe alkaa kehittyä. Esimerkiksi noin kahden ikävuoden tienoilla lapsi kykenee antamaan asioille merkityksiä joko yksi- tai kaksisanaisten ilmauksien avulla. (Reese ym. 2010, 24.) Viimeistään kouluiässä lapsen kielellinen kehitys on niin pitkälle kehittynyttä, että omien tarinoiden kertominen on yhä tärkeämpää. Tarinoissa lapsi kertaa päivän tapahtumia, tunteita ja henkilöitä ja muita ajankohtaisia asioita. Tarinoidessaan lapsi siis antaa merkityksiä kokemilleen asioille, ja esimerkiksi perhepiirin keskustelut, oppimisen kokemukset ja tarinan muodostamiset antavat vahvistusta näille merkityksille. Keskustelut tukevat lapsen identiteetin kehitystä myös siinä mielessä, että ne muokkaavat menneitä ja tulevia tapahtumia osana lapsen omaa elämäntarinaa. (Puolimatka 2002, 166–167; ks. tutkimus äidin ja lasten välisten keskusteluiden merkityksestä Reese ym. 2010.) Myös Arvola ja Mäki (2009a, 21) pitävät tarinoiden tuottamista ja niiden kautta elämistä lapsille ja nuorille luontevimpana tapana. Erilaisia narratiivisia kasvatukseen keinoja käyttäessämme voimme auttaa lapsia löytämään oma elämäntiensä lapsen maailmasta käsin.

Ihmiselle luonnollisin tapa löytää tämän oman elämäntiensä on konstruoida omaa kertomustaan elämästään jatkuvasti itsetulkinnan (reflektio) ja vuorovaikutuksen alaisena. Narratiivinen identiteetti tarkoittaa yksinkertaisuudessaan sitä kertomusta, jota ihminen elämänvarrellaan itsestään kertoo ja tulkitsee suhteessa muihin ihmisiin, ja johon hän itse uskoo. Näin ollen myös tutkimuksessamme käyttämämme narratiivinen identiteettityö saa perustansa siitä ajatuksesta, jossa tulkinta siitä 'kuka olen', eli identiteetti, rakentuu tämän kertomuksellisuuden välityksellä. ”Tulkinta siitä 'kuka olen'”, rakentuu tämän mukaan kaikkien niiden itseilmauksien, tarinoiden ja selontekojen nojalla, ”joita ihminen kertoo itselleen ja toisilleen elämästään”. Eli tavalla tai toisella ihminen tulkitsee itse itseään suhteessa muuhun ympärillä olevaan. (Heikkinen 2002b, 116–117.) Myös Itkonen (2001, 207–208) kertoo näiden selontekojen muotoilevan narratiivista identiteettiä. Esimerkiksi kirjoittaessaan tai puhuessaan itsestään itselleen (tai muille) ihminen muotoilee itsekertomustaan. Ei pidä kuitenkaan unohtaa kuvien merkitystä kertomisen apuvälineenä, sillä myös kuvalla on merkityksensä eletyn elämän kertomisessa. Se ”kerää itseensä lukemattomia – lausuttuja tai hiljaisuuteen jääneitä sanoja, elettyä elämää”.

Näiden lisäksi on syytä muistaa, että

omasta elämästä ei ole olemassa yhtä ainoaa totuutta, vaan sitä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Oman itsensä tuntemisessa on kysymys erityisesti sen löytämisestä, mikä on totta itselle. On olemassa totuus, joka kerrotaan toisille ja ne tulkinnat, joita kuulijat tekevät kertomuksesta. Myös historiallinen totuus kiinnostaa. Kun saa lisätietoja oman elämänsä tapahtumista, voi olla että myös subjektiivinen

kokemus omasta elämästä muuttuu. Silloin ihminen sekä rakentaa elämänsä että suostuu siihen, että elämä rakentaa häntä. (Estola ja Mäkelä 2002, 145.)

2.2.2 Identiteetti hermeneuttisena kokemuksena

Muun muassa Heikkinen ja Huttunen pitävät *minää* hermeneuttisena kokemuksena. Ymmärrys elämästä ja tulkinta omasta itsestä rakentuu teorian mukaan vähitellen kertomisen ja uudelleen kertomisen välityksellä. Elämän ja kertomuksen omaksutaan siis jäljittelevän toisiaan eikä niitä pidetä toisistaan erillisinä. Tätä tutkijat kuvaavat ontologiseksi rikastumisen (monimutkaiseksi) prosessiksi, jossa ”eletty elämä vaikuttaa siihen, mitä kerrotaan, ja vastavuoroisesti kertomus vaikuttaa siihen, miten elämä koetaan”. (Heikkinen ja Huttunen 2002, 174 Kosken mukaan 2005, 73.)

Ontologisella rikastumisen prosessilla voidaan Heikkisen ja Huttusen mukaan perustella myös hahmottamista itseyyden ja narratiivin suhteen. Eli kun ihminen esimerkiksi kertoo tai piirtää elämästään, hän ontologisesti rikastaa itseyytään ja mahdollisesti aiheuttaa hermeneuttisen kokemuksen, jonka jälkeen käsitys itsestä muuttuu. Kertomisen jälkeen ihminen näkee itsensä uudella tavalla, jolloin hän mahdollisesti asettaa käsityksiään tai jopa arvojaan uuteen järjestykseen. Tällainen hermeneuttinen kokemus saattaa heidän mukaan tapahtua toki myös ilman varsinaista kirjoittamistakin, sillä kerromme jatkuvasti itsellemme kertomusta itsestämme ”sisäisenä puheena”, vaikka se ei kaikilta osin tulisikaan julkaistuksi ”ulkoisena puheena”. (Heikkinen ja Huttunen 2002, 174–175.)

Heikkinen ja Huttunen (2002, 175–177) sekä Ropo (2009, 8) selventävät tällaista tulkintaprosessia eli *mimesistä* Ricoeurin (1984; 1987) mukaan. Ricoeurin teoria identiteetin muodostumisesta on kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa, *mimesis*₁, ihmisellä on alustavaa ymmärrystä itsestä, jota voidaan pitää sisäisenä puheena. Tässä vaiheessa sisäinen puhe on hajanainen joukko itsestä ymmärrettyjä tarinoita, joista kaikki eivät ole saaneet edes kielellistä muotoa. *Mimesis*₁ voidaan pitää esiymmärryksenä itsestä.

Toisessa vaiheessa, *mimesis*₂, nämä hajanaiset tarinat järjestetään tekstiksi, jossa esiymmärrys jäsennetään rakenteeksi ja muutetaan kielelliseksi kokonaisuudeksi. Tässä vaiheessa kaikki ne ensimmäisen vaiheen esiymmärrykset ja hajanaiset tarinat juonellistetaan. Ihmisen on muodostettava juonenmukainen tarina itsestään ulkoiseksi puheeksi, eli niin sanotusti näkyvään muotoonsa. Juuri tätä toista vaihetta pidetään prosessin luovimpana ja keskeisimpänä vaiheena, sillä yksittäisistä ymmärryksistä, hajanaisista tarinoista ja muistoista organisoidaan nyt juonellinen *kokonaisuus*. Kokonaisuus, eli itsestä muodostettu tarina kerrotaan joko puhumalla se kuulijoille tai

kirjoittamalle se paperille. Tässä muistot järjestetään aikajärjestyksen mukaan ja erotellaan, mikä meissä on muuttunut ja mikä säilynyt samana. Juonellisuus on vaiheen tärkein osa, eikä kukaan muu voi juonellistaa toisen tarinaa. Juuri juoni antaa tapahtumille merkityksen ja tekee kertomuksesta narratiivisen kokonaisuuden. (Heikkinen ja Huttunen 2002, 175–177; ks. Ropo 2009, 8.)

Kolmas vaihe, *mimesis*₃, palauttaa ulkoisen puheen eli toisessa vaiheessa kerrotun juonellisen kertomuksen takaisin käytäntöön. Eli kun ihminen kertoo tarinan esimerkiksi paperille, se palautuu takaisin omaan elämään. Kerronnan jälkeen ihminen alkaa tavallaan itse uskoa siihen ja siten se tulee osaksi hänen identiteettiään, hän siis omaksuu kertomuksen ja alkaa soveltaa kertomusta omaan elämäänsä. Tämä kerrottu kertomus jää ikään kuin elämän taustalle kahdella tavalla. Ensinnäkin siihen voidaan sitoa pysyvyyttä tai toiseksi siihen voidaan sitoa muutosta. Sitominen tässä tapauksessa tarkoittaa sitä, että aiemman kerrotun kertomuksen varaan voidaan rakentaa uusia asioita siten, että kaikki on muuttunut tai vain jokin on toisin. Juonellistamiseen kuuluu aina valikointia, eli omaan kertomukseen saatetaan valikoida vain tärkeimmiksi katsomamme seikat ja ikävät asiat, jotka eivät sovi ehyeen minäkuvaan, jätetään pois. Tulkintaprosessissa ihmiselle muodostuu kertomisen jälkeen uusi esiymmärrys itsestään, elämästään. Tämän jälkeen seuraavat elämäntapahtumat saavat merkityksiä tästä edellisestä tulkinnasta, ja sitä myöten muuttuneena itsenä ihminen suorittaa elämän valintoja eri tavalla. ”Alan toteuttaa sitä kuvaa itsestäni, jonka enemmän tai vähemmän tarkoitettusti olen luonut.” Eli kolmannen vaiheen, *mimesis*₃, jälkeen ihminen kertoo elämästään taasen tavalla tai toisella (*mimesis*₂) ja kertomisen jälkeen ymmärtää itseään uudella tavalla, johon taasen liittyy esiymmärryksiä (*mimesis*₁). (Heikkinen ja Huttunen 2002, 175–177; Ropo 2009, 8.) Kokemukset ja niistä kertominen kasvattavat mielestämme ikään kuin luonnetta eli kertomuksilla on identiteetin kehityksessä erittäin merkittävä sija.

Seuraavaksi havainnollistamme käytännönläheisesti ja aikuisen näkökulmasta *mimesis*ien vaiheita esimerkkeinä työhaastattelutilanteeseen ja tentin vastaustilanteeseen perustuen. Esimerkiksi työhaastatteluun mennessä ihmisellä on käsitys itsestään, jonka tässä tapauksessa kuvitellaan olevan vielä hajanainen, *mimesis*₁. Haastattelussa häntä pyydetään kertomaan itsestään, minkä vuoksi ihmisen on siinä tilanteessa koottava hajanainen käsitys juonelliseksi kertomukseksi, ’kuka olen’, *mimesis*₂. Haastattelun jälkeen ihminen muistelee, pohtii ja kertoo kertomaansa, eli ottaa kertomuksen osaksi elämäänsä, ja tietoisuus itsestä vahvistuu, muuttuu tai pysyy jokseenkin samana, *mimesis*₃. Tämän pohjalta hänelle muodostuu uusia esiymmärryksiä itsestään, *mimesis*₁. Seuraavaan työhaastatteluun mennessä ihminen kykenee vastaamaan todennäköisesti ehyemmän kertomuksen itsestään, *mimesis*₂, johon hän osaa poimia tärkeämpiä ja paremmin itseään kuvaavia

asioita selkeämmän kertomuksen muodossa. Tässä kokemukset ja omat tulkinnat vahvistavat käsitystä itsestä.

Toinen esimerkkimme on tenttitilanteesta, sillä jokainen opiskelija kykenee samaistumaan tähän oppimisen tilanteeseen. Ennen tenttiä opiskelija saattaa lukea laajan alueen opiskeltavasta asiasta. Samalla tässä voidaan kuvitella kasaantuvan hajanaisen joukon käsitteitä ja ymmärryksiä oppimateriaalista, mimesis₁. Tenttilanteessa kysymys kääntää opiskelijan järjestämään opiskellun asian juonelliseen ja järkipäiseen muotoonsa, mimesis₂. Hän siis joutuu pohtimaan syy-seuraussuhteita laajasti tehden niistä mahdollisimman ehyen kokonaisuuden. Tentistä poistuessaan opiskelijoilla on tapana miettiä vastauksiaan, ehkä jopa tarkistaa niiden oikeellisuutta lähteistä. Tässä hän ottaa kertomansa takaisin osaksi elämäänsä, mimesis₃, jolloin tietämys aiheesta syventyy ja uudemman kerran samaan kysymykseen vastaaminen on todennäköisesti ehyempää ja oikeellisempää. Täten ei ole ollenkaan niin sanotusti legenda näkemys, jonka mukaan myös tenttitilanne on oppimistilanne. Oman elämäntarinansa rikastuttamisen yhteyteen on löydetty erilaisia keinoja, jotka narratiivisuuteen perustuen myös hoivaavat ihmisen mieltä. Annamme seuraavaksi lyhyen kuvauksen narratiivisten keinojen mahdollisuuksista.

2.2.3 Narratiivisen käytännön työn terapeuttisia mahdollisuuksia

Narratiivisella käytännön työllä on huomattu olevan merkittäviä terapeuttisia vaikutuksia. Narratiivista käytännön työtä käytetään monipuolisesti terapian mahdollisuutena ja keinona, jonka eri muotojen avulla voidaan esimerkiksi parantaa mieltä, kehittää ja parantaa persoonallisuutta, eheyttää minäkertomusta, ennaltaehkäistä henkistä pahoinvointia, tukea lapsen kasvua ja kehitystä tai parantaa itsetuntoa. Terapian muodoilla on havaittu olevan jopa fysiologisia vaikutuksia aivotoiminnan kehityksessä ja ylläpitämisessä. (Ks. Heikkinen ja Huttunen 2002, 178; Heikkinen 2002c, 193; Arvola ja Mäki 2009a; 12–21; Sava ja Katainen 2004, 30; Reese ym. 2010, 34–40.)

Näitä terapian muotoja ovat muun muassa kirjallisuusterapia, narratiivinen terapia ja narratiivisessa muodossa käytettävä psykoterapia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että täytyy olla terapeutti käyttääkseen narratiivisen työn terapeuttisia muotoja hyödykseen, vaikkapa kasvatuksessa tai opetuksessa. Erotettakoon tässä siis terapia ja terapeuttisesti toimiminen toisistaan. Tämän katsauksen tarkoituksena on avata kasvattajalle lisänäkökulmia kertomuksellisuuteen pohjautuvien menetelmien merkityksellisistä vaikutuksista. Täten toivon mukaan ajatukset narratiivisen käytännön työn mahdollisuuksista myös rohkaisevat kasvattajaa käyttämään narratiivisia menetelmiä osana kasvatustyötään. (Ks. Heikkinen ja Huttunen 2002, 178; Heikkinen 2002c, 193;

Arvola ja Mäki 2009a; 12–21; Sava ja Katainen 2004, 30.) Erilaisiin käyttämiimme menetelmiin voi tutustua opetuspakettimme aihekokonaisuuksissa. Seuraavaksi kerromme, mihin opetuspakettimme idea edellä esiteltyihin teorioihin nähden perustuu. Tarkastelemme sitä, miten narratiivisuutta voidaan hyödyntää koulussa opetuksen ja oppimisen eheyttämiseksi.

2.2.4 Narratiivinen identiteetti, oppiminen, opetus ja tieto – maailma kertomuksena

Edellä olemme esittäneet identiteetin lähtökohtia sekä sen, millainen merkitys kerronnallisuuden prosesseilla on identiteetin muotoutumisessa. Narratiivisuus on olennainen osa jokapäiväistä elämäämme ja nyt kerromme siitä, mitä yhteyksiä näemme sillä oppimisen, opetuksen tai tiedon kanssa. Ajatellaanpa aivan aluksi sitä, mistä tieto on tullut. Mistä se on peräisin ja miten se on muodostunut? Tai miten tieto lisääntyy, vahvistuu ja korjaantuu?

Aloitamme tässäkin tarkastelun kulttuurisesta näkökulmasta, sillä se on yksi voimakkaimmista lähtökohdista sekä identiteetin kehityksen että tiedon rakentumisen kannalta. Emme pidä tietoa irrallisina asioina, jotka ovat vain tulleet elämäämme jostain. Tämä on nähdäksemme kuitenkin jokseenkin opetuksen näkökulma, sillä lapsille tietoa opetetaan itsestään selvinä faktoina, jotka tulee vain omaksua, oppia tai muistaa ulkoa. Niin kuin kaikella muullakin, on tiedon rakentumisellakin oma prosessinsa, jota selvennämme alla.

Kuten olemme edellä esittäneet, on kulttuurille ominaisia erilaiset merkitysten järjestelmät. Yksi keskeisimmistä on kieli, jonka avulla ihmiset kommunikoivat keskenään. Juuri kielen avulla kulttuureissa välitetään tietoa, ja tieto taas muodostuu erilaisista kertomuksista. Heikkinen (2002c, 186) pitää tietoa kulttuurisena kertomusvarantona, joka koostuu yksilöiden välisistä kerrotuista kertomuksista ja niiden kuulemisista. Toisin sanoen yhteisöjen kulttuureissa on jo historiasta lähtien välitetty tietoa kielen avulla niin suullisina kuin kirjallisina kertomuksina (Antikainen ym. 2000, 162). Yksinkertaisesti voimme ajatella tiedosta niin, että sitä ei olisi olemassa, ellei olisi ihmistä, joka tietää. Tietävät ihmiset jakavat yhteisöissä keskenään tietoa kertomalla siitä toisilleen kielen avulla. Tämä näkökulma yhdistää tiedon, kielen ja kulttuurin tiiviisti toisiinsa. Kertomusten välityksellä ihmiset muodostavat tietoa sekä itsestään, mutta myös maailmasta. (Heikkinen 2002a, 103.) Tällä muun muassa Heikkinen (2002c, 186) viittaa tietämisen prosessiin, joka on yksi oppimisen ymmärtämisen perusteista myös tutkimuksessamme. Tietämisen prosessit ovat mielestämme suoraan verrattavissa niihin kertomuksen prosesseihin, joissa myös narratiivinen identiteetti muodostuu. Tietämisen prosessi tarkoittaa sitä, että

tulkitsemme maailmaa alati kehittyvänä kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy aina uudelleen siihen kulttuuriseen kertomusvarantoon, jota kutsumme tiedoksi. Samoin me ihmiset ymmärrämme itsemme kertomusten kautta – toisin sanoen rakennamme identiteettiämme tarinoiden välityksellä, narratiivisesti. Vastaus kysymykseen ”kuka olen” tuotetaan joka päivä uudelleen tulkittavana minätarinana. Näin siis sekä tieto itsestä että tieto maailmasta kehkeytyy kertomusten kautta. Identiteetti ja tietäminen ovat kuin siamilaiset kaksoset, jotka käyttävät ravintonaan kertomuksia. (Heikkinen 2002c, 186.)

Narratiivisuudella viitataan tietämisen prosessien ohella myös tiedon luonteeseen, joka usein liitetään taas konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Konstruktivismi on näkemys, ”jonka mukaan ihmiset rakentavat – konstruoivat – tietonsa ja identiteettinsä kertomustensa välityksellä.” Tieto on siis jatkuvasti rakentuva kertomus. Ihminen rakentaa tietämystään aikaisemmin opitun ja kokemusten varaan. (Heikkinen 2001b, 118–119.) Konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen liittyy myös se tietoteoreettinen relativistinen ajatus, joka mukaan tietäminen riippuu ajasta, paikasta ja tarkastelijasta, tietäminen on siis suhteellista (Heikkinen 2001b, 120). Tiivistetysti tarkoitamme sitä, että tieto rakentuu kertomusten kautta, ja että ihminen tietää kertomusten välityksellä.

Narratiivisuus toimii myös tiedon suhteen kahteen suuntaan. Jos ajattelemmme esimerkiksi tätä tutkimusta, ovat erilaiset kertomukset, kuten teoriassa käytetyt lähteet ja lasten kertomukset tämän lähtökohtia. Loppuraportin muodossa tämä kaikki kirjoitus on uuden tiedon tulosta, eli useista kertomuksista tuotettua uutta kertomusta. Tämä kaikki tiedon rakentuminen, uusintaminen ja tutkiminen tapahtuvat siis kahteen suuntaan, ja loputtomasti. Näin tapahtuu sekä arkitiedon, identiteettien että tutkimuksen tiedonkin kohdalla. Kaikki tieto rakentuu jostain kertomisen välityksellä. (Heikkinen 2001b, 119–120.)

Tämän kertomuksellisuuden näkökulman puolesta voimme puhua narratiivisuuden esiintulosta. Se on parhaillaan muuttamassa tiedon- ja tieteenkäsitystä. (Heikkinen 2001b, 118.) Eri tieteenalat käyttävät tutkimuksessaan yhä enemmän narratiivista otetta. Kiinnostus on laaja ja voidaan puhua jopa narratiivisesta käänteestä tai tietämisen kulttuurin muutoksesta. (Syrjälä 2001, 203.) Narratiivinen käänne näkyy myös tutkimuksessamme hyvin vahvasti. Meille opettajina on rakentunut se näkökulma, että tieto on rakentunut kertomusten kautta. Seuraavaksi haluamme avata näkökulmia, miksi sen ymmärtäminen on tärkeää myös oppimisprosesseissa.

On paikallaan aika muistella omia peruskoulunaikaisia oppimiskokemuksia. Niitä, mitkä ovat jääneet mieleen hyvinä ja mitkä huonoina. Minkälaisissa tilanteissa kasvatettiin motivaatiota oppia ja mikä ei kiinnostanut laisinkaan? Jotenkin uskomme, että useilla tämän raportin lukijoilla on sellaisia mieleen painuneita muistoja kouluajoilta, joissa on oppinut jotain, kun opettaja on liittännyt opetettavaan asiaan käytännön esimerkkejä tai liittännyt opittavaan asiaan tarinan. Tilanteesta saattaa

olla muistissa itse opittu asia, oma mielentila, luokan tunnelma, tarinan sisältö tai ennen kaikkea se, että opetushetki oli tavallaan osa sinua. Toisinaan koulussa oleminen on ollut taas irrallisten asioiden opettelua, joiden yhteyttä käytäntöön tai omaan elämään oli vaikea keksiä. *Mihin opittava asia liittyy?*

Tämän muistelun avulla viittaamme sellaisiin tekijöihin, jotka ovat oleellisia oppimisen kannalta. Ajatellaanpa tiedon syntyä. Se on syntynyt maailmaan oikeasta elämästä, ihmisten kanssakäymisten seurauksena. Tieto on elävä prosessi, joka elää samaa maailmaa kuin ihmiset. Tieto liittyy aina johonkin, ja sillä on aina jotain tekemistä maailman kanssa. Silti monet asiat esitetään koulussa lapsille ilman, että he ymmärtävät niiden yhteyksiä elämään, syy-seuraussuhteita tai varsinkaan kytköstä omaan elämään.

Myös oppiminen on prosessi, jolla on tiedon tavoin vahva yhteys elämään, maailmaan sinänsä. Opettamisessa ei pitäisi unohtaa sitä, että lapsilla on tunteet, historiansa tai kokemuksensa suhteessa opetettavaan asiaan (ks. Rantala 2007, 128). Esimerkiksi Karlsson (2001, 65) kertoo, että tutkimusten perusteella lapset oppivat koulussa hyvin usein tavoitteiden ja suunnitelmien ulkopuolelle jääviä asioita. Olemme tästä hyvin paljon samaa mieltä, ja voimme kuvitella, että tällä on yhteyksiä siihen, että oppimisprosessia ei välttämättä ajatella koulumaailmassa kokonaisuutena ja osana lapsen maailmaa – tai osana hänen elämäkertomustaan. Esimerkiksi oppikirjat ovat toisistaan erillisiä, joiden sisällöt eivät yhdisty riittäväksi kokonaisuudeksi elämäntarinan näkökulmasta.

Oppimisen prosessiin liittyy hyvin olennaisena osana lapsen motivaatio tai lapsen suhtautuminen suhteessa opiskeltavaan asiaan (ks. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2004, 124). Myös meidän omat kokemuksemme kertovat, että motivaatiota on hyvin vaikea synnyttää, jos ei ymmärrä opiskeltavan asian yhteyttä omiin tarpeisiinsa. Miten sitten lapsi voisi liittää oppimiansa asioita elämäänsä liittyviin kertomuksiin? Elo ja Savolainen (2001, 73) puhuvat esimerkiksi lasten koulussa esittämistä kysymyksistä ”Entäs sitten?”, joilla lapsi viittaa asiasisällön luonteeseen osana lapsen kokemusmaailmaa. Kysymykset saattavat aluksi tuntua uhmalta, mutta todellisuudessa lapsi kysyykin, että miksi opiskeltava asia on tärkeä. Miksi siitä kannattaisi kiinnostua? He jatkavat pohdinnan merkityksestä oppimisessa. Pohdinta mahdollistaa riittävän yhteyden saavuttamista opittavan asian ja oman kokemusmaailman ympärille. Toisin sanoen pohdinnan avulla lapsi saattaa siirtää ulkoisen motivaation sisäiseksi motivaatioksi. Jos opetuksella voitaisiin edesauttaa riittävän yhteyden saavuttamista opittavien tietojen ja taitojen suhteen, saatettaisiin pohdintaa rikastuttaa ja motivaatiota kasvatettua. Koemme pohdinnan osana kertomuksellisuutta. Tämän lisäksi lapsen omalla vaikuttamisella esimerkiksi asioiden sisältöihin tai työtapoihin on suuri merkitys (Elo ja Savolainen 2001, 73).

Koska oppiminen, sen mukana tuomat tulkinnat ja kokemukset muokkaavat lapsen käsitystä niin maailmasta kuin itsestään kysymme, miten oppimisprosessit voisivat eheyttää lapsen minätarinaa mielekkäällä tavalla. Aivan kuten identiteetti rakentuu monimutkaisissa prosesseissa koko ajan, on nähdäksemme oppimisprosesseilla tähän osansa. Motivaation paras synnyttäjä opetuksessa on juuri se, että opettaja kykenee liittämään asian lapsen omaan elämään ja pyrkimykseen (Karlsson 2001, 47 von Wrightin 1994 mukaan). Se että opiskeltava asia yhdistetään lapsen maailmaan, auttaa lasta muodostamaan eheämpää kertomusta itsestään suhteessa opittaviin asioihin; itseensä, ympäristöön ja maailmaan - elämään. Myös Ropo (2009, 7) viittaa Ricoeurin (1987) näkemyksiin, että yksi identiteettiprosessien tärkeä alalajien osaprosessi on ”oppimiseksi kutsuttu ilmiö”. Tapio Puolimatka kertoo oppimisprosessista teoksessa Opetuksen teoria. Myös hän viittaa näkemyksillään vahvasti siihen, että oppiminen rakentaa käsitystä itsestään eikä oppimista voida pitää irrallisena elämästä.

Oppiminen ei ole ulkokohtaista tosiasioiden omaksumista ja tietokokonaisuuksien hahmottamista. Se on tietynlaista suhtautumista todellisuuteen, joka perustuu ihmisen tapaan ymmärtää itsensä, suhteensa muihin ihmisiin ja maailmaan. Jokainen uusi kokemus ja tulkinta rakentaa persoonallisuutta; kaikki opittu muokkaa sitä, kuka ihmisestä tulee. Se kuka ihmisestä tulee puolestaan määrää sen, miten hän hahmottaa tosiasiat, miten hän ymmärtää ympäröivän maailman, muut ihmiset ja itsensä. Ihmisen tapa ymmärtää itsensä vaikuttaa siihen, missä valossa hän näkee todellisuuden ja tulkitsee sitä. Niinpä oppimisen kannalta ratkaisevaksi kysymykseksi nousee, miten ihminen ymmärtää itsensä ja millaiseksi hän luo itsensä. – Oppiminen edellyttää itsetuntemusta. Mutta itsetuntemus ei ole itsestäänselvyys. Voidakseen tuntea itsensä, ihminen tarvitsee tietoa monista muista asioista itsensä lisäksi. Kaikki inhimillinen tieto perustuu itseymmärrykseen, joka ilmenee esimerkiksi yksilön tavassa kertoa elämänsä kertomus. (Puolimatka 2002, 127.)

Koska tarinoilla ja erilaisilla miniäkertomuksen muodostamisilla on näin huomattavia mahdollisuuksia, merkittävä osa oppimisessa ja identiteetin kehityksessä, miksi narratiivista näkökulmaa ei hyödynnettäisi myös siis kouluoppimisessa (Ropo 2009, 13)?

Ohjaava professorimme Eero Ropo puhuu narratiivisesta opetussuunnitelmamallista (2009, 5–17). Malli perustuu lyhyesti sanottuna sekä kertomuksellisuutta painottavaan oppimiseen että siihen, miten opetus voidaan toteuttaa kertomuksellisesti, narratiivista identiteettiä tukevaksi. Olennaista narratiivisuuden ja opetuksen välisessä yhteydessä on se, että tässä opetus ja oppiminen yhdessä tukevat ja vahvistavat lapsen narratiivisen identiteetin kehitystä. Koska oppimista voidaan pitää osana identiteetin kehitystä, on myös tarkoitus, että opittavat tiedot eheytyisivät osaksi lapsen kertomusta itsestään. Tässä opetuksen tulisi siis pyrkiä muodostamaan lapsen maailmaan tai

opittavaan asiaan sellaisia kertomuksia, jotka lapsi pystyisi mielekkäällä tavalla liittämään osaksi omaa kertomustaan.

Narratiivisuutta opetuksessa voidaan käyttää vähintään kolmella tavalla. Ensinnäkin opetuksessa voidaan käyttää kertomuksia, toiseksi opetus kokonaisuudessaan voidaan järjestää kertomukselliseen muotoon tai kolmanneksi kertomuksellisella opetuksella pyritään edistämään kertomuksellisia oppimistuloksia ja kertomuksellisia oppimisen prosesseja. Myös arvioinnissa voidaan ottaa näkökulmaksi esimerkiksi kertomuksen sisällön oikeellisuus tai rakenteelliset ominaisuudet oppiaineksesta riippuen. (Ropo 2009, 8.) Narratiivisen opetussuunnitelman rakenne perustuu *Identiteetin lähtökohdat tutkimuksessamme* -kappaleessa esitettyihin kolmeen identiteetin kehityksen tasoon ja tavoitteeseen. Kerromme seuraavaksi näkökulmia narratiivisen opetussuunnitelman käytön mahdollisuuksista.

Lasten muodostamista kertomuksista tällaisen opetuksen perusteella ilmenee perinteisen opetuksen tulosten, kuten tietämisen ja osaamisen, lisäksi ymmärtämisen tasot, lapsen oma suhtautuminen asiaan sekä lapsen tekemiä tulkintoja opetettavista asioista (Ropo 2009, 9). Tällaisen opetuksen näemme siis paljon kokonaisvaltaisempana, jossa toteutuvat tietotavoitteiden ohella myös siis aiemmin esittelemämme identiteetin tavoitteet. Kertomusten avulla lapsi pystyy antamaan oppimilleen asioille merkityksen osana omaa elämäänsä ja ympäröivää maailmaansa. Narratiivisuuteen perustuva opetus antaa myös mahdollisuuden *avata maailma* lapselle, minkä perusteella lapsi ymmärtää paremmin yhteyksiä omaan elämäänsä, mutta myös yhteisöjen ja kulttuurien muodostumiseen sekä niiden vakiintumisen prosesseihin. Vastavuoroiseksi kertomuksellinen opetus tulee myös siinä vaiheessa, kun lapsi rakentaa ja muovaa omaa kertomustaan, mutta samalla hän myös kuuntelee ja oppii ymmärtämään muiden kertomuksia. Tämän kaiken yhteydessä rakennetaan yhteistä kertomusta, mikä taas antaa lapselle vahvemman kokemuksen olla osa yhteisöään. (Ropo 2009, 9–10.)

Ropo jatkaa kertomusten funktiosta oppimisen prosesseissa, mikä selventää mielestämme lapsen osaa kokonaisvaltaisena oppijana, osana ympäröivää maailmaamme. Kertomusten kautta lapsi *suhteuttaa opetettavat asiat omaan elämäänsä ja muodostaa niistä käsitystä*. Tämän lisäksi lapsi *rakentaa omaa käsitystään itsestään ja identiteettiään*. Kertomukset ovat tässä tapauksessa myös niitä yhteisiä kertomuksia, joiden avulla opitaan elämästä, yhteisöistä, liitytään niihin ja ollaan osa niitä. Yhteisönäkökulma tuo meidät taasen kulttuurin käsitteen ympärille, sillä ilman yhteisiä kertomuksia ei olisi kulttuureita. (Ropo 2009, 9–10.)

Kulttuureja, kieltä ja kertomuksia pidämme sekä tiedon että identiteetin lähtökohtina (ks. Hakkarainen ym. 2004, 124–125; Bruner 2004, 694; Antikainen ym. 2000, 271). Kuten myös Suoranta (2002, 41) on sitä mieltä, että niin ikään kasvatus on kielenvaraista, herää kysymys, miksi

tietoja opetetaan toisistaan irrallisina faktoina. Miksi opetettavia tietoja ei voisi yhdistää elämään, sillä elämästä ne ovat tulleet? (Ks. Bruner 2004, 692; Karlsson 2001, 54–56.) Taasen kertomus jäljittelee elämää ja elämä jäljittelee kertomusta (Bruner 2004, 692), ja päämääränä on kasvattaa lasta elämää eikä koulua varten. Tarinoiden mahdollinen maailma on lapsen luonnollisin tapa välittää omia kokemuksiaan omasta elämästään. Viittaamme tällä myös kulttuuripsykologiseen suuntaukseen, joka korostaa kielen ja kulttuurin merkitystä ihmisen älykkäässä toiminnassa. Tarkoitamme siis sitä, että ihmisten älyyn, tässä tapauksessa oppimiseen, liittyvät prosessit ovat luonteeltaan kulttuurisia, ja niitä tulisi myös tutkia kulttuurintutkimuksen näkökulmasta. Aivan kuten identiteetin tai tiedon rakentumisessa, on yhteisöllä suuri merkitys myös ihmisen älylliseen kehitykseen, sillä sekin ”perustuu yhteisöön osallistumiseen ja sosiaaliseen toimintaan”. (Hakkarainen ym. 2004, 123–125.)

Omia koulukokemuksia muistellessamme huomaamme, että juuri tarinalliset opetushetket ovat niitä oppimisen kokemuksia, jotka ovat jääneet kokonaisvaltaisesti mieleemme. Aikuisen näkökulmasta katsottuna, kyllä, mekin tunnistamme tarinoiden mahdin. Tunnistamme sen, miten uppoudumme kirjallisuuden tai elokuvan tarinan maailmaan. Tiedämme, miten paljon suuremman merkityksen lahja saa, kun siihen liittyy jokin tarina. Laulujen tarinat ovat usein niitä arkipäiväisiä kertomuksia, joihin voimme samaistua, ja jotka koskettavat. Muistatko vielä se tunteen, kun lapsena katsoit piirrettyjä, tai kun kuudit sadun, miten uppouduit siihen luullaksesi olevasi osa kertomusta? (Vrt. *virtaus*, Hakkarainen ym. 2004, 194–198.)

Opetuspaketimme on suunniteltu kokonaisuudeksi, jonka avulla lapsi voi eheyttää, rakentaa ja muodostaa omaa minäkertomustaan osana maailmaa. Paketti on siis kokonaisuudessaan sellainen, joka on järjestetty kertomukselliseen muotoonsa *Minä maailmassa* -rakenteen ympärille. Kokonaisuuden sisällä on aiheita, joissa olemme käyttäneet kertomuksia. Näiden avulla lapset voivat esimerkiksi samaistua opetettavaan aiheeseen tai sitten lapsi on osa kertomusta aihekokonaisuudessa. Opetuspaketissa on näiden lisäksi kokonaisuuksia, jotka kokonaisvaltaisen minäkertomuksen yhteydessä edistävät kertomuksellisia oppimistuloksia ja oppimisen prosesseja. Lasten tuotokset ovat niin ikään sellaisia, joita voidaan arvioida joko lapsen muodostaman kertomuksen oikeellisuuteen perustuen tai sitten perinteisellä tavalla. Tässä tutkimuksessamme olemme arvioineet lasten minätarinan kehittymistä tai muuttumista.

2.3 *Identiteetin tila yhteiskunnassa*

Palaamme hetkeksi koulumaailmasta takaisin vallitsevaan yhteiskuntamme tilaan. Tarkastelemme sitä, millaisen maailman kouluissamme kasvavien lasten identiteetit kohtaavat nyt ja tulevaisuudessa. Heti alkuun otamme näkökulmaksi sen, että *identiteetin* tila nyky-yhteiskunnassa on erittäin kriittisessä vaiheessa. Tämä on lisäksi herättänyt laajaa keskustelua useilla eri tieteenaloilla. Varsinkin kasvatuksen näkökulmasta yhteiskunnan muutosten aiheuttamat kriisit ihmisten hyvinvoinnissa, tai tarkemmin pahoinvoinnissa, on huomattu jo jokin aika sitten. Identiteettimme ovat kriisissä (Hall 1999, 19) eikä näille kriiseille ole yksiselitteistä syytä. Ilmiö on hyvin moniselitteinen teollistumisen ja sitä kautta yhteiskunnan muutosten ja maailmanlaajuistumisen myötä (Antikainen ym. 2000, 259). Selvennäme ajatusta seuraavaksi suppeasti, sillä aiheesta laajemmin kirjoittaminen antaisi syytä jo toisen, vähintään saman laajuisen opinnäytetyön laatimiseen.

Globalisaatio on käsitteenä merkityksellinen identiteettejä tarkasteltaessa, sillä se on vaikuttanut olennaisella tavalla yhteiskuntamme nykytilaan jo jonkun aikaa. Käsitteellä Hall (1999, 57) kuvaa ”niitä maailmanlaajuisella tasolla vaikuttavia prosesseja, jotka ylittävät kansalliset rajat sekä yhdentävät ja yhdistävät yhteisöjä ja organisaatioita uusiksi paikan ja ajan yhdistelmiksi”. Tämä horjuttaa kulttuurisia identiteettejä, kansalliset identiteetit rapautuvat kulttuurisen homogeenoitumisen ja ”globaalien postmodernin” seurauksena (Hall 1999 58). Eli kulttuurinen pohja, jolla on hyvin vaikuttava merkitys identiteetin rakentumisessa, on menettämässä vakauttansa. Tämä näkyy erilaisina epävarmuuksina yksilöiden, yhteiskunnan ja sitä kautta myös eri instituutioiden olemuksissa, kuten koulumaailmassa. (Ks. Antikainen ym. 2000, 271.)

Globalisoitumisen uusi vaihe ”aika-avaruus-tiivistymä” aiheuttaa sen, että nämä erilaiset prosessit nopeutuvat entisestään, ja maailma tuntuu yhä pienemmältä. Täten yhdessä paikassa tapahtuva vaikuttaa välittömästi hyvinkin kaukana oleviin ihmisiin ja paikkoihin. (Hall 1999, 58.) Tässä on huomioitava, varsinkin nuorison laajasti käyttämä, telekommunikaatio ja informaatioteknologia, jotka välittävät hyvin monenlaista ja kyseenalaista tietoa lukemattomista asioista väärinymmärrettyinä kenelle tahansa, mistä tahansa. Tiedon vapaa leviäminen ja levittäminen ovat oleellisia myös siitä näkökulmasta, että koulu ei ole enää ainut varsinainen oppimisen paikka, vaan nuoret saavat valtavia määriä erilaista tietoa pelkän tietokoneen ruudun ja internetin välityksellä. Näin on jatkunut jo jonkun aikaa, ja se on selvästi haastanut, ja haastaa yhä enemmän myös opettajia uuden kasvatuksen ja tiedonhankinnan näkökulman tavoitteluun. Lapsia on opetettava tiedon kriittisyyteen ja lähteiden käytön omaksumiseen tai oikeellisuuteen.

Tiedon leviämisen ohella matkustaminen, muuttaminen, ihmisten ja asioiden liikkuminen ylipäätän maista toisiin, käy koko ajan yhä helpommaksi, joskin siitä voi olla montaa eri mieltä. Tällä ei ole kuitenkaan mitään tekemistä valloillaan olevan maahanmuuttopolitiikkakeskustelun kanssa, sillä maailmanlaajuiset prosessit vaikuttavat kaikkialla (ks. Hall 1999, 65). Identiteetin kehityksessä näemme tämän vakavana haasteena – maailmanlaajuisesti.

Mitä enemmän globaali tyylien, paikkojen ja imagojen markkinointi, matkustaminen ja globaalisti välitetyt mediakuvat ja viestintäjärjestelmät välittävät sosiaalista elämää, sitä enemmän identiteetit irtautuvat erityisistä ajankohdista, paikoista, historioista ja traditioista ja esittäytyvät ”vapaasti leijuviksi”. Kohtaamme joukon erilaisia identiteettejä, joista kukin vetoaa meihin (tai paremminkin tiettyihin puoliin meistä) ja joista näyttää olevan mahdollista valita. Juuri kulutuskulttuurin leviäminen joko todellisuutena tai unelmana on aiheuttanut tämän ”kulttuurisen supermarketin” syntymisen. (Hall 1999, 62.)

Kun kulttuurien väliset rajat rikkoutuvat, eikä omasta kulttuurisesta identiteetistä voi olla enää niin varma, on ihmisten ikään kuin keksittävä ja kuviteltava uusia yhteisöjä, joiden varaan rakentaa identiteettiä. Tämä taas puolestaan tuo markkinoille äärettömän määrän uusia identiteettejä, joihin yritämme samaistua. (Hall 1999, 68.) Näiden seurauksena identiteettiä etsitään monitasoisissa prosesseissa läpi elämän (Antikainen ym. 2000, 258). Identiteetin etsimistä entisestään vaikeuttaa Hallinkin mainitsema kulutuskulttuuri, jossa myös identiteetit ovat valuuttaa, kulutustavaraa, joita haluaa ja voi vaihtaa niihin kyllästyttyä (Hall 1999, 62). Ilmiö koskettaa siis identiteettien tavalla koko yhteiskuntaa, jossa kaikki tuntuu olevan kulutustuotteita, joilla haetaan tulosta. Jos haluttua tulosta ei synny, vaihdetaan tuotetta tai keksitään muita keinoja parantamaan kustannustehokkuutta tai mielekkyyttä. Jopa kasvatus nähdään jokseenkin kauppatavarana (Suoranta 2002, 14).

Elämme siis tämän kaiken myötä postmodernissa yhteiskunnassa, jolle muun muassa Baumanin mukaan tyypillistä on ennustamattomuus, väliaikaisuus ja nykyisen elämänmenon pakonomainen tarve olla koko ajan liikkeessä. Kaikenlainen jatkuvuus tuntuu ikään kuin tylsältä eikä kiintymystä juuri mihinkään synny. Mikään ei näytä olevan elinikäistä saati korvaamatonta – identiteetistä puhumattakaan. Tämä ei hänen mukaansa tarkoita kuitenkaan sitä, että itsensä määrittelemisen ja identiteetti olisivat käyneet tarpeettomiksi, vaan nyt niiden konstruoiminen on paljon vaikeampaa, jopa tuskallista ja pelottavaa. Identiteettiä etsitään epätoivoisesti esimerkiksi erilaisten kuvitteellisten yhteisöjen tuella. (Bauman 1996, 184–187.)

Identiteetti on epäilemättä edelleen yksi tärkeimmistä ihmisten tarpeista, mutta oman itsensä löytäminen, identiteetin etsiminen, on epätoivoista. Etsiminen on myös omien kokemustemme perusteella joukko erilaisia kokeiluja, samaistumisia, pettymyksiä, tavoitteluita ja kyllästymisiä, ja

kun sitä turvaa ja perustaa ei yhteiskunta anna enää samalla tavalla, on yksilön asema itsensä määrittäjänä kasvanut. Juuri tämä yhteiskunnan uusi tilanne tuo mukanaan uuden yksilöllisyyden, mikä on kasvattajien ja koulun haasteista ensimmäinen (Suoranta 2002, 29). Oman toiminnan, ajattelutapojen tai sosiaalisten suhteiden puolesta ihminen joko menestyy tai jättää menestymättä yhteiskunnassa. Tavalla tai toisella on tarve erottautua joukosta. (Antikainen ym. 2000, 38.) Mutta miten se onnistuu tai mistä löytää itselleen sen sopivan, omannäköisen tai muita tarpeeksi miellyttävän identiteetin? 'Kuka olen' muuttuneeksi kysymykseksi 'kuka olisin', jos identiteetilleen ei saa riittävää perustaa. Nämä kysymykset yhdessä muiden kamppailujen kanssa vievät identiteettimme kriisin keskelle. Voimme siis tässäkin Hallin (1999, 19) mukaan puhua identiteettikriisistä. (ks. Huhtinen 2008, 21–25; Antikainen ym. 2000, 259.)

Muutoksia on yhteiskunnan mukana tapahtunut myös sosiaalisen maailman tukipisteissä, kuten perheissä ja kasvuympäristöissä. Perheitä on hurjan paljon erilaisia eikä varsinaisesta ydinperheestä voi olla enää varma ennustettavuuden, perustarpeiden tai tuenkaan kannalta. Koti on monelle enää vain kääntymispaikka, ja sen merkitys elämän peruspilarina on niin ikään rappeutumassa. Kodeissa näkyy yhä enemmän yhteiskunnallista pahoinvointia, kuten laman aiheuttamaa tuskaa, työttömyyden ja sitä mukaa epävarmuuden, köyhyden ja sosiaalisten sekä mielenterveydellisten ongelmien vuoksi. (Numminen 2005, 10–11; ks. Piironen-Malmi ja Strömberg 2008, 9; Salminen 2005, 7–8.)

Myös Antikainen ym. (2000, 18) puhuvat perheen merkityksestä luoda perusta lapsen elämälle. Perhe ja koti yhdessä ovat se paikka, jossa lapsen tulisi oppia elämän perustaitoja, kuten taitoja elää muiden ympärillä olevien ihmisten kanssa, keinoja ilmaista itseään, saada tunnetta yhteenkuuluvuudesta tai saada taitoja selviytyä elämän eri konflikteista. Perhe onkin lapsen ensimmäinen ja merkittävä ympäristö, jossa lapsi oppii ja kokee vuorovaikutussuhteita, ja saa kokemuksia voimakkaiden tunnekokemusten ympäröimänä. Perheessä opittujen elämän perustaitojen varaan rakentuu lapsen elämä, jossa koko ajan käsitellään näitä taitoja ja opitaan uutta, elämän loppuun saakka. Ennen perhe, yhdessä lähiympäristön kanssa, olikin juuri se kasvatuksen perusinstituutio (Antikainen ym. 2000, 18).

Ihmisessä on tavallaan olemassa se tarve, joka perustuu välittämiseen. Välittäminen on sitä tunnetta, jolloin lapsi tietää, että häntä kuunnellaan, ymmärretään ja pidetään osana elinyhteisöä, kasvatuksen perusinstituutiota. Kuitenkin myös välittäminen on kasvatuksen kentällä muuttunut yhteiskunnan muutosten myötä (Piironen-Malmi ja Strömberg 2008, 8–9.) Nykyään kasvatuksen perusinstituutio tuntuu olevan muisto vain.

Laajemmin nähtynä voidaan puhua koko *yhteiskunnan kasvuympäristön muutoksesta*. Monikulttuurisuus, mediavaltaisuus, tietotekniikkakeskeisyys, eli globalisaation ja

informaatioteknologian tuomat mahdollisuudet, mutta myös haasteet, valtaavat yhä enemmän lasten kasvuympäristön alaa. Tämä näkyy tutkimustuloksissa ajankäytön lisääntymisenä median vallassa, liikunnan vähentymisenä sekä sosiaalisina heikentymisinä kasvavien nuortemme nykypäivässä ja etenkin tulevaisuudessa. Näiden lisäksi perheiden muutosten vuoksi koulu on yhä useammin paikka, joka kasvattaa lasta, perhettä tai kotia enemmän. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 28–32.)

On sanomattakin selvää, että identiteettityön haasteet ovat kasvaneet postmodernissa yhteiskunnassa (Heikkinen ja Huttunen 2002, 163). Jo nyt suuri joukko lapsistamme on vakavassa syrjäytymisen vaarassa, voivat pahoin eikä hoitoa ole riittävästi. Nuoria ja aikuisia on jo satoja syrjäytyneitä. Vakavimpia esimerkkejä itsemurhien ohella pahoinvoinnista, ovat jo kahteen kertaan Suomessakin tapahtuneet kouluammuskelut. Mielenterveyden keskusliiton puheenjohtaja Pekka Sauri (7.12.2009) kirjoittaa liiton kotisivun uutisissa lisääntyvistä nuorten mielenterveysongelmista. Hän jatkaa, että mielenterveysongelmien perusteella jaettava Kelan sairauspäivärahaa jaettiin alle 30 -vuotiaille viime vuonna 44% enemmän, kuin vuonna 2004. Ongelmat ovat lyhyessä ajassa lähestulkoon kaksinkertaistuneet, ja hän muistuttaa, että tuo kasvu tapahtui ”jo talouden nousukaudella; nykyisen taloustaantumun vaikutukset eivät vielä näy.” Myös Launonen ja Pulkkinen (2004, 73) ovat kysymysten äärellä: ”mitkä tulevat olemaan seuraukset, jos yhteiskunnassa kasvaa sellaisten lasten joukko, jolla aikuisena ei ole sosiaalista toimintakykyä ja joka ei myöhemmin kykene selviytymään itsenäisesti työelämässä ja muussa yhteiskunnallisessa toiminnassa?” Tämän inhimillisen menetyksen vuoksi yksilön syrjäytyminen tulee yhteiskunnalle myös taloudellisesti kalliiksi (Launonen ja Pulkkinen 2004, 73; Salminen 2005, 8–9). Tässä yhteydessä on epäilemättä kyseenalaistettava keskustelu myös työiän pidentämisestä. Sauri (2009) pohtii työurien pidentämistä siitä näkökulmasta, että mielenterveyspotilaan työhön palaaminen on tutkimusten mukaan vaikeaa jo puolen vuoden jälkeen, ja ”nuorten mielenterveysongelmien nopea lisääntyminen murtaa tätä tavoitetta jo työurien alkupäästä.” Jos tulevaisuutemme lapset voivat entistä huonommin, miten heidän oletetaan kykenevän tehdä töitä pidempään? Elämme kasvatuksen kentällä ratkaisevia hetkiä. ”Hyvä kasvatusta on yhteiskunnan rakentamisen peruskivi” (Salminen 2005, 7).

Nämä näkökulmat yhdessä ja erikseen tuovat mukanaan vakavia haasteita paitsi identiteetin kehitykselle, myös paikkoihin, joissa identiteetin myönteiselle kehitykselle olisi mahdollisuus, eli kasvatukselle ja perusopetukselle. Haastetta merkityksellisemmäksi tekee ilman muuta se, että pahoinvoivan lapsen syrjäytyminen alkaa jo kouluiässä (Salminen 2005, 8–9). Kouluiän haasteita tarkastelemme seuraavaksi. Tarkastelumme ja tutkimuksemme keskiössä on siis opetus suunnitelmallinen näkökulma. Sen mukaan koulu pystyy ja sen tulee ottaa yhä enemmän ja nopeammin osaa lapsen identiteetin kehitykseen, jotta tulevaisuutemme lapset voisivat keskittyä

elämään identiteetin kriisinomaisen ja epätoivoisen etsimisen sijasta. Koulu on keskiössä kasvatuspaikkana paitsi perheiden hajoamisen vuoksi, myös siksi, että yhteiskunnan ja identiteettien tila ovat osa myös koulun maailmaa. Opetussuunnitelma on valtakunnallinen opetuksen peruste, jota opettajat lain nojalla noudattavat (Perusopetuslaki 1998), ja jos siihen pystytään tarttumaan, myös mahdollisuudet ovat valtakunnallisia.

”Kasvatuspaikat heijastavat yhteiskunnan ongelmia, jos vain haluamme kurkistaa niihin. Kasvatuspaikoissa rakennetaan identiteettiä suhteessa yhteiskunnan vallitseviin arvoihin” (Huhtinen 2008, 21). Kuten olemme edellä todenneet, kirjoittavat myös Antikainen ym. (2000, 267) Gecasin (1982, 10–7) mukaan, että identiteetin rakenne on suoraan verrattavissa yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteeseen ja sisältöön. Tämän vuoksi koulukasvatuskeskustelun tulee kiinnittää huomiota yhä enemmän lasten henkisen kehityksen tukemisen puolesta.

2.4 *Identiteetti ja elämäntaidot nykykoulun kasvatuksessa*

Suomalainen peruskoulun opetus tietojen ja taitojen saralla on maailmanlaajuisesti huippuluokkaa. Ei ole epäilystäkään, etteikö tätä olisi myös huomattu maailmanlaajuisesti. Siitä voimme ilman muuta olla ylpeitä, sillä pidetäänhän opetussuunnitelmaamme myös arvokkaana vientituotteena. Arvokkuudella on kuitenkin myös varjopuolensa.

Satuimme kuulemaan erään arkipäiväisen radiokeskustelun tästä aiheesta *kasvatustieteellisen* keskustelun ulkopuolelta. Se herätti jälleen ajatuksemme siihen suuntaan, miten paljon tietojen ja taitojen oppimistulokset merkitsevätkään tavallisen kansan, tai virkamiesten mielissä. Radiossa keskusteltiin ylpeinä Suomen lasten PISA -tuloksista, jotka ovat taasen ylittäneet muiden maiden pisteet. Tämä ylpeys jättää kuitenkin huomattavan usein varjoon tutkimustulosten, käytännön kokemusten ja maalaisjärjellä nähdyn puolen lastemme kasvatuksesta peruskouluopetuksessa, kotikasvatuksessa tai muissa kasvatuspaikoissa.

Keskitymme kuitenkin perusopetuksessa tapahtuvaan kasvatukseen ja oppimiseen tutkimuksessamme. Vallitsevan koulun varjopuolista esitämme alla tärkeitä näkökulmia. Niiden uskomme herättävän ajatuksia lastemme oppimistilanteesta ja kasvatustilasta niin opettajien, virkamiesten kuin kasvattajien keskuudessa. Koska tutkimuksemme perustuu peruskouluun, varsinaisesti alakouluun ja tässä tapauksessa opetussuunnitelman kehittämiseen, puhumme näistä yhdistetysti ja käytännönläheisesti termillä *koulu* tarkoittaen näitä kaikkia yhdessä. Näin siksi, että lukijalle välittyisi käsitys laajemmasta, valtakunnallisesta aiheesta, eikä hän sekoittuisi näiden termien keskellä. Avaamme koulun maailmaa useista toisistaan riippuvista näkökulmista.

Tiedämme, että koululla on mahdollisuudet tavoittaa jokaisesta ikäluokasta koko ikäluokka (Launonen ja Pulkkinen 2004, 25). Näin on ollut lähestulkoon kaikkien osalla jo vuodesta 1921 oppivelvollisuuden astuessa voimaan toisen maailmansodan jälkeen (Antikainen ym. 2000, 89). Siitä lähtien jokainen ikäluokka on *kouluttautunut* toinen toistaan paremmin ja kehitys tuntuu jatkuvan edelleen. Monen asian voidaan siis nähdä olevan hyvin lainsäädännön, instituutioiden, terveydenhuollon ynnä muiden merkittävien hyvinvointivaltion perustarpeiden puitteissa. Kuitenkin yhteiskunnan muutosten mukana tuomat paineet ovat murskanneet hyvinvointia tavalla, johon koulu ei ole ehtinyt reagoimaan. (Launonen ja Pulkkinen 2004, 27–28.) Tämä kulttuurinen muutos modernista jälkimoderniksi yhteiskunnaksi vie koulun ja kasvattajan aivan uudenlaisen tilanteen ääreen (Suoranta 2002, 29). Mitä koulu siis tarjoaa jälkimoderniin yhteiskuntaamme kasvaville lapsillemme, kun se kerran on edelleen lasten ja nuorten arkielämään ja elämänkulkuun keskeisesti vaikuttava instituutio (Laine 2000, 17)? Entä miten koulu kehittää lastemme identiteettiä (ks. Ropo 2009, 6) varsinkin, kun opetussuunnitelma-ajatteluun kuuluu, että tavoitteena on kasvattaa lapsistamme *hyvinvoivia* kansamme jäseniä? Entä miten identiteetti ja oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa koulussa, sillä oppimisella tiedetään olevan identiteetin rakentumiseen osuutensa? Näistä esitämme näkökulmia seuraavissa kappaleissa niin kansainvälisten tutkimusten, suomalaisten arvostettujen kasvatustieteen teoreetikkojen ja omien tulkintojemme perusteella.

Kuten edellä mainitsimme, ovat PISA -tulokset tietojen ja taitojen osalta erinomaiset, mutta on syytä huolestua siitä, että suomalainen nykykoulu on keskittynyt nimenomaan tietojen opettamiseen (ks. Suutarinen 2006, 99, 106–107; Ropo 2009, 6, 11; Suoranta 2002, 15). Huolestua pitää siksi, että yhteiskunnan muutosten ja identiteettikriisien keskellä kansalaistemme keskuudessa on yhä enemmän pahoinvointia eikä koulu pysty vastaamaan tähän ongelmaan tietojen opettamisella. Huolestuttavinta tässä on mielestämme se, että pahoinvointi näkyy yhä enemmän ja pienempien lasten keskuudessa, eikä luokahuoneessakaan päästä tältä välttymään. Pidämme kansalaiskasvatusta tärkeänä identiteetin ja täysipainoiseksi kansalaiseksi kasvamisen kannalta merkittävänä. Kansalaiskasvatukseen kuuluu nähdäksemme tietojen ja taitojen opetuksen lisäksi hyvinvoivaksi yhteiskunnan täysipainoiseksi jäseneksi kasvattaminen. Opetus ja kasvatustapahtumat aina jonkinlaisessa yhteisössä, joka ei ole irrallaan yhteiskunnasta. Toisaalta taas yhteiskunnan täysipainoiseksi jäseneksi, siihen täysipainoisesti tuntevansa kuuluvaksi, on välttämätöntä, että lapsi tuntee yhteiskuntansa ja osallistuu siihen. Mitä kansainväliset tutkimukset kertovat Suomen koulun kasvatuksesta ja arvomaailmasta?

Suutarinen (2006, 99–112) vertaa artikkelissaan *Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan?* Suomen peruskoulun kansalaiskasvatuksen painotuksia muiden maiden painotuksiin kansainvälisten tutkimusten perusteella. Vertailu on niin

ikään kansainvälisesti nähtynä huolestuttavaa, sillä eri maiden oppilaitoksissa yhteiskuntaopetukselle on paljon enemmän tilaa, kuin Suomen koulussa. Artikkelista on selvästi havaittavissa myös tutustumiemme eri teoreetikkojen näkemyksiä koulustamme. Suutarinen kertoo artikkelissaan hälyttävän tuloksen myös siitä, että *Suomessa keskitytään tietojen opettamiseen enemmän kuin muissa maissa* samalla, kun *maassamme vältellään yhteiskunnallisessa kasvatuksessa arvojen ja toiminnan painottamista*. Vertailussa esimerkiksi Suomen opetuksessa keskitytään merkittävästi muita Pohjoismaita vähäisemmin kotipaikkakunnan ongelmiin, ja jopa ympäristön suojelun kohdalla Suomi saa pienimmän keskiarvon.

Artikkelissa vertaillaan kansainvälisesti myös opettajien näkemyksiä siitä, mitä maiden (yht. 28 maata) yhteiskunnallisessa kasvatuksessa eniten korostetaan ja mitä toivottaisiin korostettavan. Suomen vertailuarvot ovat tässäkin opettajien näkemyksissä huomattavasti muita maita korkeimmat siinä, että Suomessa opetetaan *opettajien mielestä* yhteiskuntaa koskevaa *tietoainesta* (78,5%) ja korkeimmat myös siinä, että opettajien mielestä opetuksessa *tulisi huomioida* oppilaiden itsenäistä ja kriittistä ajattelua (59,0%). Tästä Suutarinen jatkaa, että tuloksista huolimatta suomalaisilla opettajilla olisi halu ja valmius siirtää painopiste kansalaiskasvatuksen kehittämisen kannalta pois tietotavoitteista. Kehityksessä on kuitenkin ongelmia, sillä ensinnäkin nykyisellään tietopainotteisuus korostunee muiden tavoitteiden kustannuksella, ja toiseksi koulussa on arvojen ja asenteiden kehittämisen välttelyä. Suomen ongelmia ovat myös nuorten osallistuneisuuden vähäisyys ja Suomessa yleisesti vallitseva ilmapiiri, jossa nuorten yhteiskunnallista osallistumista ei olla totuttu näkemään osana koulua. (Suutarinen 2006, 106–114.) Entä kasvatuksen näkökulma, mitä koulu opettaa tai pikemminkin esittää lapsille elämästä?

Huolimatta siitä, että koulumaailma on yhteisö, jossa opetetaan yhteisöissä ja elämisessä tarvittavia tietoja ja taitoja, on se hyvin paljon irrallinen oikeasta elämästä. Antikainen ym. esittävät näkemyksiä koulumme tilasta kasvattajana. Koulussa oppiminen ja siellä oleminen ovat rutiininomaisesti kontrolloitua – joka päivä. Luokkahuoneeseen nähtynä oppimisympäristö on paikka, jossa lapsemme viettävät ”vuosikautia samanlaisessa sosiaalisessa ryhmässä jatkuvan valvonnan, vertailun, arvioinnin, kiitoksen ja moitteen kohteena”. (Antikainen ym. 2000, 203.) Samoin koulussa oppilaat oppivat toiminnan edellä mainittuja lainalaisuuksia, he tulevat tietoisiksi omien mahdollisuuksiensa rajoista ja saavat kritiikkiä omaan soveltumiseen yhteisön osana nähden. Koulumaailmassa erilaiset oppijat, erilaisista lähtökohdista tulevat lapset ja eri tavoilla oppivat lapset laitetaan kaikki samanlaiseen luokkaan, jossa odotetaan samanlaista käyttäytymistä ja samanlaisia oppimistuloksia. (Antikainen ym. 2000, 234.) Myös Suoranta (2002, 35) pitää nykykoulun käytäntöjä, kuten ajan rytmittämistä, tilojen säätelyä ja ikäluokkiin lohkomista modernin ajan jaksottamisiksi, joissa ”oletetaan tapahtuvan oppimista”.

Koulun toiminnassa vallitsevat aika, tila, kuri ja järjestys. Ne ovat irrallisia arjen elämästä, mutta niillä tuntuu olevan oppisisältöinä tärkeä sija opittavista asioista. Tätä pidetään paradoksaalisena vastakohtana sille, että elämäntaitoja opittaessa koulun tavoitteissa tuntuu taas tärkeällä sijalla olevan kärsivällisyys ja odottaminen. (Antikainen ym. 2000, 238–239; Bengtsson 2001, 34–52.) Näiden ohella lapsille välittyy yhteisöjen rituaaliset toimintamallit siinä mielessä, että he oppivat koulussa juuri nämä järjestyksen ja kuuliaisuuden vaatimat toimintamallit. Tämän myötä lapset oppivat siihen, että arjessa toimitaan näiden ”elämän toimintamallien” mukaan. Kaikki tapahtuu tavallisen kouluoppimisen ohessa, jossa heille välittyy myös niin sanottu kulttuurinen sanoma koulusta, jonka mukaan koulun mallien odotuksista poikkeaminen on yleensä rangaistava teko. (Antikainen ym. 2000, 243.) Mitä yhteyksiä tällä kaikella on sitten identiteetin kehityksen näkökulmasta?

Ensinnäkin koulussa opetus suunnitelmien perusteella aihepiirit on jaettu pirstaleisiksi omiksi toisistaan erillä oleviksi oppiaineiksi. Näiden tietoja opetetaan useimmiten irtonaisina toisistaan, elämästä tai lapsen kokemusmaailmasta. Opetus tapahtuu tiukasti valvotussa ja aikataulutetussa ympäristössä. Tämä ei millään tavalla tue kokonaisvaltaista elämäntietomuksen syntymistä tai itsensä hahmottamista osana ympäröivää maailmaa. Nämä oppimisen prosessit eivät tue identiteettiä tukevia kokonaisuuksia. Opittavat asiat ovat niin tietopainotteisia, että oman elämän yhteyksien käsittäminen ei useilta lapsilta omatoimisesti onnistu, varsinkaan määritellyssä oppimisympäristössä. (Ks. Laine 2000, 22.) Kaikki opittava aine on opittava vuosikaudet samanlaiseen tilaan ja strukturoituun ympäristöön suhteutettuna. Perinteinen koulun malli muistuttaa teollisen yhteiskunnan toimintamallia työnjakoineen, tila- ja paikkaratkaisuneen ynnä muine työlaitosten malleihin perustuen. Laine pitääkin vaarana sitä, että nykykuotoinen koulunpidon malli onkin mieluummin rituaalinen jäännös kuin elävä sosiaalinen keskus. (Laine 2000, 22; ks. myös Suoranta 32.)

Toiseksi koululla on ikään kuin piilossa tiettyjä näkökulmia, joiden perusteella se lajittelee, normittaa ja hakee tietynlaisia identiteettejä. Esimerkiksi jo koulupolulle astuessaan lapsen on ikään kuin jätettävä taakseen oma kotitaustansa, koska sillä ei juuri ole mitään tekemistä kouluoppimisen kanssa. Lapset ovat koulumaailmassa – ”toivon mukaan” – samanlaista massaa, joten kouluun tullessaan heidän on aloitettava identiteettinsä määrittelemineen uudelleen. Koulussa identiteetit määritellään normaaliuden ja poikkeavuuden suhteen, ja näiden suhteeseen nähden ”oppilas oppii paikkansa” koulun käytännöissä. ”Normaaleiksi” oppilaita määritellään muun muassa sen perusteella, miten vastaanottavaisia, kilttejä tai kuuliaisia he ovat. Ne, jotka jäävät normaalioppilaiden ulkopuolelle, yrittävät sopeutua, mutta sopeutuminen saattaa koitua kohtalokkaaksi. Ne, jotka poikkeavat normaalijakaumasta kauas, oppivat vähitellen sisäistämään

ajatuksen, että ”normaalina” oleminen, tai koulu ei ole heitä varten. Tämä määrittely on taas itseään toteuttava ennustustekijä. Määrittely on verrannollinen negatiiviseen minäkäsitykseen, heikkoon itsetuntoon ja avuttomuuteen. Koulussa nämä näyttävät olevan enemmän kuitenkin oppimisen tulosta. Kun koulussa pärjää heikosti, on todennäköistä, että huonosti pärjäävät ”muuttuvat helposti epäonnistumistensa ja arvostelun seurauksena entistäkin herkemmiiksi ja aremmiksi”. (Antikainen ym. 2000, 243–249.)

Koulu lajittelee identiteetit ikäluokkiinsa ja tarjoaa tyypillisiä identiteettejä. Tyypillisuus aiheuttaa hämmennystä, sillä entisellä ”minällä” ei nähdä olevan samanlaista merkitystä koulun maailmassa, jos verrataan vaikkapa lapsen harrastusmaailmaan. Harrastusten tai vapaa-ajan parissa hyväksytyt identiteetit saattaa koulussa ollakin arvoton. Vaikka koulun ulkopuolella syntyy lapsille erilaisia käsityksiä omista identiteeteistään, on koulun asettamat käsitykset vahvempia. Antikainen ym. pitävät koulun asettamia käsityksiä vahvempina muun muassa siksi, että ne ovat valtion asettamia käsityksiä, ja niiden ulkopuolella määräytyvät käsitykset ovat siihen suhteeseen lähes arvottomia. (Antikainen ym. 2000, 248, 261.) Puhutaan formaaleista ja informaaleista oppimisympäristöistä, joista formaalia oppimista tapahtuu siis koulussa ja informaalia muualla, epävirallisesti. Juuri epävirallisuutta ei arvosteta virallisissa instituutioissa, kuten koulussa. (Antikainen ym. 2000, 261; ks. myös Suoranta 2002, 35.) Oppimisympäristöissä alaa valtaava kuitenkin nykyään yhä enemmän informaalit, kuten median vallassa olevat ympäristöt.

Koulun odotuksia suuntaa tietty identiteetti, jos ajatellaan myös arvioinnin näkökulmaa. Arviointia tapahtuu jokseenkin koko ajan, mikä tuottaa lapsille identiteettejä; millaisia ovat huonot ja hyvät oppilaat. Lapsi vie kouluun mukanaan itsensä, persoonallisuutensa ja ominaisuutensa, joiden arviointi alkaa lähes välittömästi. Oppilailla ja koululla on usean vuoden välinen suhde, jossa koulu tuottaa ominaisuuksia arvioidessaan identiteettejä ”normaalin” ja ”poikkeavan” välille, minkä seurauksena oppilaille alkaa muodostua aivan uudenlaisia minäkäsityksiä. (Antikainen ym. 2000, 275–278.) ”Olipa koulun tuottamat identiteetit myönteisiä tai kielteisiä, niillä on vahva taipumus muodostua myös oppilaan sisäistetyksi käsitykseksi itsestään” (Antikainen ym. 2000, 283). Koulun tuottamat identiteetit ovat myös vaikutteita tulevaisuuden koulutusvalinnoille (Antikainen ym. 2000, 284). Joka tapauksessa koulussa ”oppilaiden keskeisenä pyrkimyksenä on tulla joksikin, eli hankkia todellinen identiteetti, jonka on oltava kelpoinen myös ystävien silmissä, koska juuri he viime kädessä vahvistavat identiteetin” (Antikainen ym. 2000, 262).

Haluamme tuoda muiden teoreetikkojen ja kasvatusajattelijoiden tavoin esille, että tämän hetken koulu ei vastaa todellisia tarpeita, joiden tulisi kasvattaa lapsistamme hyvinvoivia yhteiskuntamme jäseniä tai työvoimaa tulevaisuuteen. Koska koulu instituutiona on sidoksissa myös yhteiskunnan yleiseen tilaan, ei edes luokkahuoneessa voida välttyä todelliselta elämältä

huolimatta siitä, että tila oppimisympäristönä ei vastaa todellisuutta. Eli vaikka oppimisympäristö on voimakkaasti strukturoitu pois oikeasta elämästä, elää luokkahuoneessa toinen todellisuus, lasten yhteisö ja *elämä*. ”Arjen tapahtumat eivät ole mahtuneet opetussuunnitelmiin.” (Laine 2000, 20–21.) Yhteiskuntaa hallitsevat tällä hetkellä hyvin paljon markkinalogiikka eikä sen logiikalta päästä välttymään koulumaailmassakaan. Yksilöllisyyden ja tuloshakuisuuden korostaminen ovat osa myös koulun arkipäivää. Ongelmaksi tämä tulee siinä mielessä, että tällainen koulu yhteisön toimintamuoto ei vastaa millään tavalla koululaistemme sosiaalisiin, henkisiin tai psyykkisiin omaksumistarpeisiin. (Ks. Laine 2000, 18.) Samoin Suoranta jakaa postmodernin tilanteen *maailmat* kahteen. Ensinnäkin arkipäiväinen elämismaailma on sitä oikeaa elämää, jossa ihmiset suorittavat arkipäiväisiä toimintojaan. Toinen on sosiaalisten laitosten, kuten koulun ja järjestelmien totuuden maailma, joka vaikuttaa voimakkaasti jokaisen elämään, mutta eriaa taas tavallisen arkipäivän elämästä. (Suoranta 2002, 18.) Koulu omalla tavallaan ”estää lapsen ja maailman avointa kohtaamista” (Moilanen 2001, 35).

On siis sanomattakin selvää, että yhteiskuntamme muutokset ovat osa koulumme maailmaa. Kulttuurin muutos näkyy erilaisina epävarmuuden ja tyytymättömyyden tunteina myös koulussa, jossa niin ikään etsitään itseä (Suoranta 2002, 63; Laine 2000, 16). Miten opetussuunnitelma vastaa näihin tarpeisiin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteissaan?

Näyttäisi siltä, että koko kasvatustietoa johdetaan virastoista, ja nykyään kasvatustieteilijät esittäytyvätkin opetusministerit ja muut virkamiehet. Koulutus antaa meille kyllä teknistä tietotaitoa, mutta ”koulutus ei ole antanut tajua muista kuin elämän teknisistä yksityiskohdista.” (Suoranta 2002, 15.) Suorannan mukaan myös koko kasvatustieteen olemassaolo on unohtamassa se, mikä merkitys kasvatuksella on yhteiskuntien ja ihmisen rakentamisessa. Tällainen tyyli oppimisessa ja koulukasvatuksessa ei opeta meitä elämää, vaan koulua varten (Suoranta 2002, 29). Koulu opettaa tietoja, jotka on sirpaloitu jo opetussuunnitelmassa eikä niistä ole helppo muodostaa selvää kokonaisuutta lapsen maailmaa ajatellen (Suoranta 2002, 36; Ropo 2009, 14; Launonen ja Pulkkinen 2004). Suoranta pitää oppilasta tiedonkäsityksen varastona, jonka arviointi on tällaisenaan lyhytnäköistä mittausta (Suoranta 2002, 38, 19). Perinteinen koulunpidon malli voi siis erittäin huonosti tässä yhteiskunnassa (Laine 2000, 17). Eläkeikä on tulevaisuutemme lapsia nähden nostamassa, mutta näemme vaihtoehtona työvoiman häviämisen ennaltaehkäisyn jo lapsuudessa. Jos lapsemme kasvavat hyvinvoivina, voimme olettaa, että he jaksavat työelämässäänkin paljon paremmin. Alla olevaan kappaleeseen olemme poimineet perusopetuksen suunnitelman perusteista ja perusopetuslaista näkökulmia, jotka tavallaan tukevat käsitystä oppilaan kokonaisvaltaisesta kasvamisesta, mutta toisaalta ne eivät sellaisenaan toimi tai ovat jokseenkin

ristiriidassa keskenään. Toimimattomuuden osoittaa myös käynnissä oleva opetussuunnitelman kehittäminen.

Näkökulmia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja perusopetuslakiin

Opettajat ovat velvoitettuja toimimaan perusopetuslaissa säädettyjen asetusten mukaisesti, ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) on merkittävä osa opettajien työnohjausta.

Maassamme vallitsee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jonka tuntijakoa ja tavoitteita koskeva asetus on vuodelta 2001, ja se on otettu käyttöön vuonna 2004. (Halinen, Kartovaara, Manninen, Nyssölä ja Packalen; Opetushallituksen muistio 2010, 4). Siinä esitetään tavoitteet ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyden kasvulle seuraavasti:

Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöönsä arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lähtökohtina ovat elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä oman ja toisten oppimisen ja työn arvostaminen. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen sekä oppilaiden kasvu hyviin tapoihin.

Oppilaita kasvatetaan vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevaisuuteen ja luottamukseen. Opetuksella tuetaan myös aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja annetaan valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistää kestävä kehitystä. (Halinen ym., 2010,8.)

Opetussuunnitelmassa on jo tuolloin puhuttu eheyttämisestä ja aihekokonaisuuksista, jossa eheyttämisellä tarkoitetaan ilmiöiden tarkastelua kokonaisuuksina eri tieteenalojen näkökulmista. Aihekokonaisuudet käsittelevät ihmisenä kasvamista, kulttuuri-identiteettiä ja kansainvälisyyttä, viestintää ja mediataitoa, osallistuvaan kansalaisuutta ja yrittäjyyttä, vastuuta ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuutta ja liikennettä sekä ihmistä ja teknologiaa. (POPS 2004, 38–43.) Tavoitteiden toteutuminen on jäänyt tavalla tai toisella toteutumatta, sillä tavoitteita ja tuntijakoa ollaan parhaillaan uudistamassa (Halinen ym. 2010, 4). Myös Opetushallituksen tekemien opetussuunnitelma-analyysien perusteella eheyttäminen ei ole ollut yleistä tämän kirjoitetun vallitsevan opetussuunnitelman tasolla. ”Mikäli perusopetuksessa nähdään tarpeelliseksi lisätä oppiainerajat ylittävää eheytettyä opetusta, tämän *näkökulman tulee vahvistua myös valtakunnallisissa normeissa.*” Nykynormit eivät vie opetusta tähän suuntaan. (Halinen 2010, 21.) Eheytyks onkin ollut vasta vaihtoehto oppiainejaon ohelle (Halinen ym. 2010, 18). POPS (2004, 38) määrittää, että ”opetus voi olla joko ainejakoista tai eheytettyä”.

Perusopetuksen vallitsevassa arvopohjassa mainitaan ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Tehtäväksi sille määritetään ”sekä kasvatus että opetustehtävä”, jossa oppilaalle on ”annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja ja saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa”. (POPS 2004, 14.) Identiteetistä mainitaan vain kielellinen ja kulttuuri-identiteetti.

Oppimiskäsitys tukee prosessinomaista käsitystä, joka

ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. -- Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta. -- Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut. -- Oppiminen on tilannesidonnaista. Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan. (POPS 2004, 18.)

Toimintakulttuurin mainitaan vaikuttavan merkittävästi ”koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen” (POPS 2004, 19). Oppilashuollolla on tärkeä merkitys huolehtia lapsen ja nuoren hyvinvoinnista, jonka tavoitteena on turvallinen oppimisympäristö, syrjäytymisen ehkäiseminen, mielenterveyden suojaaminen ja koulu yhteisön hyvinvoinnin edistäminen (POPS, 2004, 24). Opiskeltavat tiedot ja taidot on erikseen jaettu eri oppiaineisiin tunti- ja tavoitemäärittelyineen.

Perusopetuslaki (1998, 2§) kertoo muun muassa, että ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. -- Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. --” Opetuksessa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita siten kuin tässä laissa säädetään” (Perusopetuslaki 1998, 3§). Perusopetuslain mukaan opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä Opetushallituksen säätämä opetussuunnitelma, johon Valtioneuvosto päättää valtakunnalliset tavoitteet sekä tuntijaon. Opetussuunnitelman perusteissa säädetään oppilaanohjauksesta, opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. (Perusopetuslaki 1998, 14§, 15§.)

Laki velvoittaa antamaan oppilaalle oppilaanohjausta, jonka tarkoituksena on ”oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja

ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa” (11§, 31 a §). Oppilaan arvioinnin tarkoituksena on lain mukaan tarkoitus pyrkiä *ohjaamaan ja kannustamaan* opiskelua ja antaa eväitä itsearviointiin. ”Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.” (Perusopetuslaki, 22§.)

Oppilaan perusopetuksen päivittäinen ja viikoittainen *työmäärä* säädetään asetuksella ja lukuvuoteen säädetään koulutyön työpäivien määrä (Perusopetuslaki 1998, 23§, 24§). Oppilaan velvollisuutena on osallistua perusopetukseen, jossa hänen on ”suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti” (Perusopetuslaki (1998, 35§). Laki kurinpidosta käsittelee oppilaan opetuksen häiritsemistä, koulun sääntöjen rikkomista tai muuta vilpillistä käyttäytymistä, joista hänelle voidaan määrätä jälki-istuntoa tai kurinpitovaroituksia, kuten kirjallinen varoitus tai määräaikaaisesti koulusta erottaminen (Perusopetuslaki (1998, 36§). Oppilaskunta, joka tukee yhteisöön osallistumista ja jonka ”tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista oppilaita koskevista asioista” voi olla koululla. Jos oppilaskuntaa ei ole, opetuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että oppilaille on samaisia mahdollisuuksia vaikuttaa ja ilmaista itseään. (Perusopetuslaki (1998, 47 a §.)

Halinen ym. (2010, 34–36) puhuvat muistiossa oppimisen tulevaisuuden haasteista, jotka ovat myös heidän mukaan toimintaympäristön muutos, ilmaston muutos ja ympäristö, globalisaatio, teknologian kehitys, tiedon hallinnan merkityksen kasvu, nopeasti muuttuvat osaamistarpeet ja muutokset lasten ja nuorten kasvuympäristössä. Kysymyksessä on siis muistio, ja uskomme että myös Opetushallitus on samaa mieltä siinä, että tulevaisuuden haasteet ovat olleet nykypäivää jo jonkun aikaa, mutta voimistuvat entisestään. Siksi opetussuunnitelman kehittämiseen tarvitaan yhä enemmän kokonaisvaltaisia ratkaisuja jo nyt.

Seuraavaksi kerromme aikaisemmista tutkimuksista lasten narratiivisen identiteetin näkökulmasta. Sen jälkeen esitämme erilaisia tutkimuksia ja hankkeita, joilla on ollut koulun kasvatusta ja sen nykyistä tilaa kohden huoli kasvatustavoitteista kehitystarpeissa. Ne tukevat myös tämän tutkimuksen arvomaailmaa. Sen jälkeen esitämme joitakin näkökulmia julkisen opetussuunnitelman keskustelun ajankohtaisuudesta ja tarpeista.

2.4.1 Aikaisemmat tutkimukset

Identiteetin tutkimuksella on melko pitkät perinteet, ja kuten alussa totesimme, on identiteetti käsitteenä hyvin monisyinen. Käsitettä tutkitaan tämän lisäksi useista tieteistä käsin. Narratiivisen käänteen tapahtuessa myös identiteetin tutkimuksessa ollaan edellä tarkastelemamme narratiivisen

identiteetin jäljillä. Tässä on kuitenkin syytä huomata se, että lasten narratiivisen identiteetin tutkimusta on tehty suhteessa hyvin vähän. Tähän saattaa löytyä syytä siitä, että aiemmin identiteetin on otaksuttu kehittyvän vasta nuoruudessa.

Esimerkiksi Reese ym. kertovat artikkelissaan *Emerging Identities: Narrative and Self from Early Childhood to Early Adolescence*, että Habermas ja Bluck (2000) ovat tavallisesti väittäneet, että todelliset elämäntarinat alkavat kehittyä vasta nuoruudessa. Myös monet muut tarkastelemamme identiteettiä koskevat teokset ovat antaneet ymmärtää samoin. On otaksuttu, että lapset kykenevät muodostamaan elämästään kertovia tarinoita vasta noin 15 ikävuoden tienoilla. Reese ym. jatkavat, että tällainen oletus on todennäköisesti johtunut siitä, että varhaisnuoruuden narratiivisen identiteetin tutkimuksessa lasten elämäntarinoista olisi ollutkin pulaa. Lasten tarinoita on kyllä yritetty saada tutkittavaksi, mutta yritykset ovat jääneet yrityksiksi, koska lapset ovat niin sanotusti epäonnistuneet vastauksissaan tai he eivät ole pystyneet kertomaan tarinaa *koko elämästään*, vaan yksittäisistä tapahtumista. (Reese ym. 2010, 23–24 Engelin 1999 mukaan.)

Artikkelissaan Reese ym. kumoavat oletuksen (Fenson ym. 1993; Reese, 1999 mukaan) uusimpien tutkimustulosten perusteella. Lapsi alkaa kehittää henkilökohtaisia kertomuksiaan tapahtumista jo paljon aiemmin, kuin on otaksuttu. Tarinanmuodostus alkaa useimmilla todennäköisesti jo siinä vaiheessa, kun lapsi oppii puhumaan, eli reilun vuoden ikäisenä. Tällöin lapsi alkaa antaa menneille tapahtumille merkityksiä, joskin virkkeet ovat yksi- tai kaksisanaisia. Vanhemmaksi kasvaessaan tarinat saavat hienostuneempia ja kiinnostavampia sisältöjä aina nuoruuteen saakka. (Reese ym. 2010, 25; Fisvush, Haden ja Adam 1995; Peterson ja McCabe 1983 mukaan.) Ja luonnollisesti tarinallisuuden prosessit jatkuvat läpi elämän.

Reese ym. kertovat seurantalutkimuksesta, jossa on seurattu, miten erityisesti kotona tapahtuvat äidin ja pienten lasten väliset keskustelut tukevat lapsen narratiivisen identiteetin ja itsetunnon kehitystä, ja millainen vaikutus tällä on nuoruuteen asti. Tärkein heidän esittelemänsä tutkimustulos tähän tutkimukseen liittyen on juuri se, että lapset kykenevät rakentamaan narratiivista identiteettiään jo hyvin varhaisessa vaiheessa, ja sillä on kantava voima nuoruuden hyvinvointiin nähden. (Reese ym. 2010, 23–43.)

Janet Maybin esittelee tutkimustaan lasten kertomuksista teoksessaan *Children's Voices, Talk, Knowledge and Identity* (2006). Hän on nauhoittanut useita lasten koulussa tapahtuvia keskusteluja. Niissä hän on ollut erityisen kiinnostunut kielestä ja puheesta, jonka kautta kouluikäiset lapset rakentavat tietämystään ja identiteettiään koulumaailmassa. Maybin on toteuttanut tutkimustaan 10 – 12 -vuotiaiden puheesta erilaisissa tilanteissa. (Maybin 2006, 1–5.) Hänen ei kuitenkaan ollut tarkoitus tutkia keskusteluiden narratiiveja, mutta ne osoittautuivat

kiinnostaviksi identiteetin näkökulmasta. Keskusteluista ilmeni selviä viittauksia muun muassa siihen, millaisina lapset itseänsä pitivät. (Maybin 2006, 96–97.)

Karlsson (2001, 42 Marin 1996, 12 mukaan) kertoo väitöskirjassaan *Lapsille puheenvuoro, Ammattikäytännön perinteet murroksessa* Suomen Akatemian lapsitutkimusohjelmasta, joka toteutettiin vuosina 1992–1995. Ohjelman tarkoituksena oli lisätä lapsiin kohdistuvaa tutkimusta monitieteellisenä, mutta tarkoitus epäonnistui, sillä 17 hyväksyttyä hanketta jäi toisistaan erillisiksi projekteiksi. Tämä viittaa myös näkökulmaamme, jota pohdimme kehittämishankkeisiin liittyen: hankkeita on paljon, mutta ne ovat toisistaan erillisiä eikä niillä ole samanlaista valtakunnallista mahdollisuutta, kuin koko opetussuunnitelmalla on.

Karlssonin oma tutkimus tarkastelee muun muassa sitä näkökulmaa, että lasta pidetään kasvatuspaikoissa hyvin usein aikuisten toiminnan kohteena, eikä oman toiminnan toteuttajana (Karlsson 2001, 42–45). Hänen väitöskirjansa on kiinnostunut kertomuksista, ja etenkin päivähoiton ikäisten lasten tarinoiden tutkimuksesta. Myös hän pitää kerrontaa tiedon lähteenä, ja keskeisimmät käsitteet hänen tutkimuksessaan ovat kertomus ja satu (Karlsson 2001, 82). Siihen liittyen hän jatkaa, että Suomessa on tutkittu kyllä aikuisten kertomuksia ja tarinoita, mutta lasten tarinat ovat tutkimuksessa jääneet vielä vähäiselle huomiolle. Lasten kertomuksista on harvemmin tutkittu niiden sisältämiä tarkoituksia, tai tutkimusmenetelmät ovat olleet lasten kerrontaa ohjaavia, mikä estää lasta kertomasta vapaasti sellaista kertomusta, jota haluaa. Tällaista lasten kulttuurin väheksymistä Karlsson pitää yhtenä seikkana lasten epätasa-arvoon yhteiskunnassamme. (Karlsson 2001, 82–87.) Hänen kehittämä Sadutus -menetelmä on käytössä opetuspaketissamme (ks. kohta 5.10.1. KOTITEHTÄVÄ: ”Minun satuni”).

Karlssonin (2001), Maybinin (2006) ja Reesen ym. (2010) kiinnostuksen herääminen lasten narratiiveihin osoittaa hyvin laajempaa näkökulmaa siitä, että lasten tarinoista ollaan yhä enemmän kiinnostuneita. Kuitenkaan tutkimuksemme aikana ei ole tullut esille suomalaista tutkimusta, jossa tutkitaan lapsen narratiivisen identiteetin kehitystä kouluopetuksen yhteydessä tutkimuksemme tavoin. Tutkimukselle on kuitenkin selvästi tarvetta, mikä on herättänyt useita tahoja pohtimaan koululaistemme maailmaa. Kehitystarpeiden vuoksi maassamme on suunniteltu, kokeiltu ja toteutettu erilaisia hankkeita ja tutkimuksia, joiden tarkoituksena on kouluoppimisen yhteydessä turvata lapsen henkisen kasvun perusta. Esittelemme hankkeista niistä joitakin seuraavaksi, ja sen jälkeen teemme ajankohtaiskatsauksen julkiseen opetussuunnitelmakeskusteluun. Sen jälkeen jatkamme raporttia oman tutkimuksemme parissa.

2.4.2 Koulun tutkimuksia ja kehittämishankkeita

Kaarlo Laine (2000) on tutkinut väitöskirjassaan *Koulukuvia, Koulu nuorten kokemistilana*, millainen paikka koulu on nuorten näkökulmasta. Hänkin on ollut kiinnostunut aiheesta yhteiskunnan tuomien muutosten vuoksi, ja hän esittelee koulun tilaa viime vuosikymmeneltä. Jo vuosikymmen sitten toteutettu tutkimus kertoo hyvin paljon nuorten henkisestä pahoinvoinnista ja uusista oppimisympäristöistä. Hän tarkastelee myös nuorten ja kouluoppimisen välisiä ristiriitoja ja ottaa kantaa opetussuunnitelmakeskusteluun kasvatussociologian näkökulmasta. (Laine 2000, 13–15.) 2000 -luku on tuonut valtakunnalliseen keskusteluun samanlaisia näkökulmia, joita pyritään ratkaisemaan eri tavoin.

Esimerkiksi Pirjo Salminen esittelee toimittamassaan teoksessa *Yhdessä kasvattamaan, Kohti välittämisen toimintakulttuuria* erilaisia projekteja ja kokeiluja, jotka ovat olleet mukana Suomen kuntaliiton viisivuotisessa Kasvatus tulevaisuuteen -hankkeessa. Hanke käynnistyi vuonna 2000 hyväksytyyn lapsipoliittisen ohjelman perusteelta seuraavana vuonna. Hankkeen kokoavana tavoitteena oli ”tukea lasten ja nuorten hyvinvointia ja kehitystä turvallisiksi ja vastuuntuntoisiksi aikuisiksi, joilla on kestävä arvopohja ja positiivinen usko tulevaisuuteen.” Tarkoituksena oli saada mukaan kuntien paikallisyhteisöjen päätöksenteko ja koko kasvatusyhteisö. (Salminen 2005, 9–11.) Projektien ja kokeilujen rinnalle hanke sai Yhdessä elämään -kasvatusyhteistyötä, ja ne yhdessä ovat saavuttaneet hyviä yhteisöllisyyteen viittaavia tuloksia niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin. Ohjelmia lasten hyvinvoinnista on kirjattu kunnallisiin suunnitelmiin ja tavoitteisiin. Kasvatus tulevaisuuteen -hanke välittää arvokasta tietoa kokemuksista ja käytännön esimerkeistä avoimesti ja valtakunnallisesti. (Salminen 2005, 167–174.)

Kuntia velvoitetaan myös uuden *nuorisolain* puitteissa. Lain tarkoituksena on antaa nuorille osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä oppilaskuntiensa että kuntiensä asioihin. Nämä ovat saaneet alkunsa tutkimustuloksista, joiden perusteella suomalaisnuorten yhteiskuntaan osallistuminen on vähäistä, mikä aiheuttaa huolta muun muassa demokratian tulevaisuudesta. Valtioneuvosto käynnisti vuonna 2004 näihin perustuen *kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman*, jossa yhtenä tarkoituksena on lisätä lasten ja nuorten mahdollisuuksia vaikuttaa ja osallistua yhteiskuntaan, ja täten myös nuorisolaki syntyi. Nuorisolain näkemykset parantavat lasten ja nuorten asemaa täysipainoisena kansalaisena elämisenä *koululaisena tai työvoimana näkemisen sijasta*. Tämän uskotaan parantavan samalla nuorten hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä. Kansalaiskasvatus tähän suuntaan on kuitenkin melko hidasta, ja opettajankoulutuksella tulee olemaan entistä suurempi merkitys koulujen toimintakulttuurin muutokseen. (Suutarinen 2006, 5–7.)

Kuntien velvoitusten lasten hyvinvoinnin lisäksi myös Leevi Launonen ja Lea Pulkkinen (2004) ovat toimittamassaan teoksessa *Koulu kasvuyhteisönä, Kohti uutta toimintakulttuuria* samanlaisten kysymysten ja huolten ääressä – valtakunnallisen näkökannan puolesta. Huoli lastemme asemasta ja koululaistemme hyvinvoinnista välittyy teoksen kautta. Teoksessa esitellään erilaisia näkemyksiä, ehdotuksia ja kokeiluja koulun toimintakulttuurin muuttumiseen lasten henkisen kasvun tukemiseksi. Nämä ovat syntyneet vuonna 2002 alkaneen Mukava -hankkeen (”muistuttaa kasvatusvastuusta”) toimesta (Launonen ja Pulkkinen 2004, 65). Hankkeen keskeisiin tavoitteisiin on kuulunut lastensuojelullinen, kehityksellinen ja sosiaalipsykologinen näkökulma (Launonen ja Pulkkinen 2004, 67). Hankkeessa on käsitelty näitä tavoitteita ja näkökulmia vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin otetun käsitteen *toimintakulttuuri* valossa (Launonen ja Pulkkinen 2004, 64). He jatkavat, että toimintakulttuurin tavoitteena on ”välittää oppilaille elämisen ja käyttäytymisen mallin”, ja että koko kouluyhteisön on sitouduttava toimimaan sen mukaan ja kehittämään tavoitetta. Toimintakulttuuri tarkoittaa siis yksinkertaistettuna koulun elämää ja sen toimintaa niin kouluaikana kuin kouluajan ulkopuolellakin (Launonen ja Pulkkinen 2004, 57).

Tutkimustamme läheisin projektikokonaisuus on Inkeri Savan ja Virpi Vesänen-Laukkasen (2004) toimittamassa teoksessa *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Teoksessa esitetään puolentoista vuoden mittainen kouluprojekti (2001–2003), ”jossa opettajat omassa työpajassaan sekä lapset koulussa ovat kertoneet itsestään ja elämästään kirjoittamalla, kuvataiteen sekä teatterin ja draaman keinoin”. Myös projektikokonaisuuden ja mukana olleiden toimijoiden koulutyöskentely perustui identiteetin rakentumiselle *kertomusten muodossa ja taideilmaisun keinoin*. (Sava ja Vesänen-Laukkanen 2004, 16–19.)

Tämän hetken yksi näkyvimmistä hankkeista kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi on vuoden 2009 syksynä alkanut KiVa koulu -hanke. Jo käynnistysvaiheessa hankkeeseen otti osaa 1400 koulua ympäri valtakunnan. Hanke on kehitetty yhteistyössä Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen toimesta opetusministeriön rahoituksella. (KiVa koulu, <http://kivakoulu.fi/>)

Hankkeilta puuttuu kuitenkin valtionlaajuinen tuki, jonka perusteella kaikki yhdessä tukisivat oppilaan kasvua ja kehitystä. Tutkimuksemme tavoitteena on tavallaan myös yhdistää näiden tutkimusten ja hankkeiden arvopohja, sekä ottaa niitä osaksi opetussuunnitelmakeskusteluun. Mitä julkisuudessa puhutaan koulun tavoitteista?

2.4.3 Opetussuunnitelman julkinen kehityskeskustelu

Opetusministeri Henna Virkkusen 3.4.2009 asettama työryhmä pohtii perusopetuksen valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijaon uudistusta. Esityksen tulee olla valmis 1.5.2010, ja Valtioneuvosto päättäneesi asiasta vuoden 2011 alussa. Työryhmän on otettava pohdintoihin mukaan laajasti asiantuntijoiden, nuorten sekä muiden kansalaisten näkemyksiä. (Opetusministeriö, 2009.)

Opetushallitus avasi vuodenvaihteessa 2009–2010 verkossa keskustelupalstan kansalaisille, jossa heidän oli mahdollisuus kommentoida seuraavia aiheita:

Miten koulutyö pitäisi järjestää niin että oppiminen voisi tapahtua mahdollisimman hyvin ja myös koulussa viihtyminen lisääntyisi? Pitäisikö koulupäivien pituutta tai rakennetta muuttaa? Pitäisikö koulun työtapoja muuttaa? Ovatko nykyiset oppiaineet tarpeellisia? Mitkä ovat nykyisen peruskoulun vahvuudet? Entä mitkä ovat suurimmat heikkoudet eli ne kohdat, joita pitäisi parantaa tai kokonaan muuttaa? Millaisten arvojen varaan perusopetuksen tulisi rakentua ja mitä arvoja koulun kasvatus- ja opetustyön tulisi edistää? Miksi ja mihin peruskoulua tarvitaan? Mitä perusopetuksen tulisi kyetä antamaan kaikille oppilaille niin, että nämä selviytyisivät mahdollisimman hyvin elämässään niin ihmisinä, kansalaisina kuin työelämässään? (Opetushallitus 2010a.)

Samaa aihetta on miettinyt Hannu Laaksola (2010, 3) Opettaja -lehden pääkirjoituksessaan *Koulupäivät pidemmiksi*. Hän kertoo saman näkemyksen yhteiskuntamme muutoksesta sekä sen tuomista tarpeista kouluopetuksessa. ”Nykyään ja etenkin tulevaisuudessa tarvitaan sellaisia uuden ajan kansalaistaitoja, joita ei vielä opeteta koulussa ja joille ei ole tilaa nykyisessä lukujärjestyksessä.” Hän jatkaa, että kyseistä asiaa pohtiva työryhmä on jo alkuvuodesta saanut esityksiä noin 30 *uuden* oppiaineen puolesta.

Laaksola näkee edellä mainitsemansa ongelman ratkaisuksi pidennetyt koulupäivät. Hän ei pidä esittämäänsä ratkaisua taloudellisesti merkittävänä, sillä hänen mukaansa yhden viikkotunnin lisääminen peruskoulun jokaiselle vuosiluokalle olisi 35 miljoonan euron investointi. ”Kouluun on mahduttava uusien asioiden opetusta. -- Pidennys auttaisi myös vähentämään lasten yksinäisiä iltapäiviä.” Hän tarkastelee suomalaista koulumaailmaa varsin kvantitatiivisesta näkökulmasta, ja kirjoituksessaan hän esittää opetuksen tuntimääriä vertailuarvoina OECD -maiden kesken. Hän jatkaa:

*Vaikka suomalaisnuoret ovat saaneet vuosi toisensa perään Pisa-mittauksissa maailman huipputuloksia, se ei merkitse, että näin olisi jatkossa. Annettavan **opetuksen määrällä** on opetuksen laadun ohella merkitystä sille, miten suomalaiset oppilaat **menestyvät** ja mitä he todellisuudessa **osaavat**. -- Perusopetuksen tuntimäärän pitäisi olla OECD-maiden keskiarvon tasolla, jotta **olisimme nykyistä***

tasavertaisemmassa asemassa muissa maissa annettavaan opetukseen. Koulupäivän pidentämisen tuomiin mahdollisiin ongelmiin – kuten päivän muuttuminen henkisesti ja fyysisesti raskaammaksi – on löydettävissä ratkaisu. Osittain työtapoja kehittämällä.

Opetusministeriön tavoitteet, Laaksolan pääkirjoitus ja Opetushallituksen blogi ovat herättäneet kiivasta keskustelua vastoin koulupäivien pidentämistä, ja muun muassa koulun kasvatustavoitteiden ja opetuksen eheyttämisen puolesta. Seuraavaksi Heikki Ingervo (2010, 19) kysyy Opettajaksi opiskelevien liiton lehdessä:

*Eikö olisi jo aika ruveta aikuistenoikeasti kiinnittämään huomiota asiasisältöjen hallinnan ja ulkoaoppimisen sijasta oppimisen oppimiseen, **itsetunnon** kehittymiseen ja oppimismotivaation kasvattamiseen ja säilyttämiseen, niin vaikealta kuin se äkkiäarvaamatta ehkä tuntuukin?*

Selvittelyn yhteydessä liki 60 000 suomalaista yläkoulujen, lukioiden ja ammattioppilaitosten nuorta vastasi samoihin aikoihin järjestettyyn verkkokyselyyn, jossa heiltä toivottiin mielipiteitä koulun nykytilasta, kehittämisestä ja mahdollisuuksista. Nuorten mielikuvat tukevat useita esittelemiämme näkemyksiä koulun tilasta. Monen asian nähdään olevan hyvin, mutta etenkin alla olevat poiminnat tuloksista tukevat sitä tarvetta, jonka mukaan opetusta tulisi myös nuorten kokemana eheyttää käytäntöön, kansalaistaitoihin ja oikean elämän jäljille. Opetushallitus (2010b) kertoo tuloksista seuraavasti:

*43 % tytöistä ja 35 % pojista liitti kouluun **aikataulujen mukaan toimimisen ja ajoissa ehtimisen.***

***Kaverit, sosiaaliset suhteet ja yhteistoiminta erilaisten ihmisten kanssa** tuli ensimmäisenä mieleen 18 prosentille tytöistä ja 14 prosentille pojista. Hyvä ilmapiiri ja opiskeluympäristö mainittiin usein **tärkeinä** asioina koulutyössä.*

*Opetusmenetelmiin liittyy oppilaiden kokema **tarve keskustelutaidon osalta.***

***Omaan terveyteen ja hyvinvointiin** liittyvät asiat muodostivat **merkittävän kokonaisuuden tulevaisuudessa tarvittavista tiedoista ja taidoista.** Tähän osaamisalueeseen liitettiin kouluaineista useimmin liikunta ja terveystieto sekä biologia ja psykologia.*

*Useimmat osallistujat katsoivat, että peruskoulussa **taideaineita ei opita kovin hyvin.** Mielipiteitä taideaineista oli etenkin taideoille suuntautuvilla sekä luovuuden merkitystä pohtivilla oppilailla. **Taideaineita pidettiin tärkeinä teoreettisen kouluopetuksen tasapainottajina.***

Yhteiskunnan toimintaan ja talouteen liittyviä asioita ei koeta opittavan yhtä hyvin kuin muita peruskoulussa käsiteltyjä aiheita. Myöskään ilmasto- ja ympäristöasioiden sekä keskittymiseen ja motivaatioon liittyvien asioiden opettamisessa peruskoulu ei ole nuorten mielestä vahvimmillaan.

Nuoret toivovat peruskouluun lisää opintokäyntejä ja vaikutusmahdollisuuksia.

Muutosajatuksat koskivat lähinnä valinnaisuutta, vaihtelevia työmenetelmiä sekä teorian kytkemistä käytäntöön.

Olemme tarkastelleet tutkimustuloksia myös tutkimuksen toteuttaneen ja tulkinneen Fountain Parkin tulostuloksista. Tulkinna antaa olettaa, että oppilaat arvostavat äidinkielenkielen opetuksen merkitystä opintojen ja elämän kannalta. Tällä voisimme olettaa olevan yhteyksiä narratiivisen identiteetin rakentumisen prosesseihin, sillä nuorten vastaukset antavat ymmärtää nuorten arvostavan kielen merkityksen itseilmaisussa ja kommunikoinnin välineenä. Kuitenkin ilmaisu- tai sosiaalisia taitoja ei koeta opittavan niin hyvin, kuin kirjoitus- ja lukutaitoa. Näiden lisäksi motivaatioon ja opiskelutaitoihin oppilaat eivät koe saavansa riittävästi tukea, ja näihin on tulkinna mukaan yhteydessä jossain määrin kiireen tuntu. Käytännön ja kansalaistaitojen yhteydessä puhuttiin arjen ja elämän taidoista. Historiassa oppilaat kokevat oppivansa kotimaansa asiat suhteellisen hyvin, mutta historian nykypäivään välittyvän jatkumon tai muiden kulttuurien ymmärtäminen koetaan olevan vähemmän opittavia kokonaisuuksia. (Fountain Park 2010.)

Kuten olemme Suutarisen mukaan aiemmin esittäneet, ovat suomalaisnuoret heikoilla jäljillä opetuksen näkökulmasta ympäristöasioista myös tämän kyselyn tuloksien puolesta. Suomalaisnuoret esittivät ilmasto- ja ympäristöasioihin runsaasti ajatuksia, ja tulkinna mukaan oppilaista tuntuu, että näiden oppimisesta ei jää tarvittavaa kokonaisuutta mieleen. Näiden opetuksen katsottiin olevan hajanaista ja puutteellista. Myös teknologiaan viittaavat tulokset saivat paljon hajontaa. (Fountain Park 2010.)

Yhteiskuntamme tilaa hahmottavat lisäksi kaksi sattumanvaraista median välittämää jälkimodernin toden elämän kuvausta. Toinen niistä on kuvitteellisesti kirjoitettu ja toinen on 13-vuotiaan tytön avunhuuto koulumotivaation ongelmiin internetin keskustelupalstalla. Nina Lehtinen (2010, 1, 6–9) kirjoittaa Aamulehden Valo -liitteessä niin sanotusta keski-ikäisen kriisistä *Keski-ikä on yhtä Hässäkkää:*

KESKI-ikä: Kapinointia, epätoivoista rakkautta, hämmennystä elämän edessä. Nyt emme puhu murrosiästä, vaan kysymme, mikä keski-ikäisiä oikein vaivaa. TOINEN MURROSIKÄ: Ne eroavat, henkistyvät, vaihtavat ammattia, ottavat tatuoinnin,

ostavat hevosen, pärräilevät harrikoilla ja matkustavat toiselle puolelle maapalloa salsaamaan. Onko niillä kaikki ihan hyvin? Ei tietenkään ole.

Kun maamme aikuisväestö, kasvattajat kokevat elämäänsä tällaisena, voimme pohtia, mitä aikuisväestön identiteettikriisit liitettynä kasvuympäristön muutokseen osaltaan tarkoittavat lasten maailmassa. Epävarmuus siirtyy lapsille.

Musta ois kiva jos jaksaisitte lukee tän ja kommentoidakkin.. -Kiitos-

*No, oon 13vuotias tyttö. Olen luokalla 7. **Mä en oo koskaan ollut kovin kiinnostunut koulusta.** Siis toisin sanoen en ota koulua vakavasti. Läksyjä ei vaan yksinkertaisesti viitsi tehdä. Ja kun pojat höpöttävät tunnilla niin on siinä vähän enemmän omissa ajatuksissaan. Ja joskus keksin tekosyy (tosin aika huonon) että voisin jäädä kotiin. Ja vaikka hyvin monesti tiedän vastauksen opettajan kysymykseen, en uskalla viitata. Mun takana oleva poika sano mulle että mulla ei oo mahdollisuuksia päästä seiska luokaltajoten.. Ja samaa virttä isäkin veti eilen. Huoh. **Tulevaisuus pelottaa mua suunnattomasti.** Sanokaa mitä mun pitäis tehdä. Mun matikan ope vi-- mulle että haluunko mä joutua erityisopettajalle.. Vähän myöhemmin ruotsin ope sanoi että mun TÄYTYY ottaa mukautettu ruotsi.. (Suunnattomasti mua ärsytti kun se kysyi onko mun englanti mukautettu vaikka viime kokeessa nro oli 9+ >:() Sanokaa mulle jotain "kikkoja" miten saan otettuani itseäni niskasta kiinni. Itkettää kun tiedän että osaan jos yritän.. Mutta kun koulunkäynti.. Mä oon unelmoinu lukiosta mutta miten mä lukioon pääsen jos mä mokaan jo tässä vaiheessa. Tää on niin tärkeä aikaa. Haluaisin panostaa siihen enemmän. Mä haluan. Mutta **mikä mussa on** kun mä en kuiteskaan pysty. Haluamisestahan se on kiinni. Pelottaa. Pitäisi panostaa.. Kertokaa Mitä voisin tehdä näille asioille.. Eli mun ongelmille..:*

- 1.Läksyjien tekemättä jättäminen?*
- 2.Huono keskittymiskyky? (On omissa ajatuksissaan, jne..)*
- 3.Koulusta lintaaminen?*
- 4.Huono tuntiaktiivisuus? (Viittaaminen, tehtävien teko, muistiinpanojen teko.. jne..)*
- 5.Kokeisiin luku?*

*Auttakaa mua nyt. Voitte pelastaa mun tulevaisuuden. Asia on oikeasti **TODELLA** vakava.*

VOITTE PELASTAA ERÄÄN NUOREN TULEVAISUUDEN JOLLA ON VIELÄ HAAVEITA

*-Suuret kiitokset ja kumarrukset-
Tän pitkävetaisen jutun lukiolle
ja kommentoijille <-- eli siis "auttajille"*

Oppimisen ongelmat, tylsistyminen koulutyöhön ja itsensä etsiminen vievät nuoriamme epätoivon partaalle, minkä uskomme lisäävän mielenterveyden ongelmia. Onhan kouluiässä tapahtuvalla identiteetin rakentumisella kauaskantoisia tulevaisuudennäkymiä. Uskomme tässä, että narratiivisen identiteetin kehittämisellä kouluoppimisessa olisi mahdollisuuksia jo koulun kasvatuksessa sekä oppimisen yhteydessä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävät

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarttua kriittisesti perinteiseen aihe-, oppitunti-, tila- ja paikkajakoiseen opetussuunnitelmasta käytävään keskusteluun sekä koulun malliin ja tarkastella näiden vähäisinä pitämiämme tavoitteita ja pyrkimyksiä, mutta nähdäksemme laajoja mahdollisuuksia kehittää lasten identiteettiä. Tutkimuksessamme kehitämme, kokeilemme ja tutkimme keinoja, jotka ajankohtaisuudessaan ovat enemmän kuin tarpeen tukeakseen lastemme identiteetin kehittymistä kouluoppimisessa. Identiteetin kehityksen olennaisena osana pidämme tulevaisuuden tähtäävää henkistä terveyttä, hyvinvointia yleensä, aktiivista kansalaisuutta sekä oppimista lasten maailmasta käsin liittämällä opittavat asiat lapsen kokemukseen ja elämäkertomukseen. Tarkoituksenamme on avata näkökulmia narratiiviseen opetussuunnitelmamalliin, jonka yhteyteen olemme kokeilussamme rikkoneet perinteiset opetussuunnitelman jaot, mutta joka tarjoaa lapsille opetuksessa samoja tietoja ja taitoja, kuin perinteinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Olemme yhdessä muiden kasvatustahojen ja eri teoreetikkojen tavoin erityisen huolissamme lastemme tulevaisuudesta eivätkä käytäntö tai tutkimustuloksetkaan ole aikoihin kertoneet lupaavia yhteiskuntamme saati lastemme hyvinvoinnista. Tutkimusten perusteella ollaan turhan usein tyytyväisiä opetuksemme laatuun tai lastemme nerokkuuteen esimerkiksi vain ja ainoastaan PISA -tulosten nojalla, mutta näiden valossa unohdetaan se karu totuus, jonka mukaan lastemme identiteetti, henkinen hyvinvointi tai aktiivinen kansalaisuus ovat maailmanlaajuisesti huomattavan alhaisella tasolla (ks. Suutarinen 2006, 99–124). Tässä emme kuitenkaan kritisoi opetuksen laatua siitä näkökulmasta, että maamme opettajilla ei olisi valmiuksia kehittää lasten identiteettiä. Muistutamme, että PISA -tulokset kertovat julkisuuteen siis sen, että opetus maassamme on erinomaista, mutta eivät sitä, että vallitsevassa opetussuunnitelmassa ei ole tilaa identiteetin tarpeenmukaiselle kehitykselle. Toisin sanoen kokeilussamme toimimme samanlaisen koulutuksen antaman opettajankoulutuksen perusteella, josta olemme saaneet pedagogiset valmiudet, aivan kuten opettajat yleensäkin. Tässä tapauksessa koulutus on antanut meille avaimia tarkastella ja kehittää tietojen ja taitojen opettamisen ohella lapsen identiteettiä, lasta ja opetusta kokonaisuutena.

Tähän uskomme koko maamme opetushenkilöstön kykenevän, kunhan aiheelle saadaan riittävästi painoarvoa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on siis myös uudenlaisen keskustelun herättäminen opetussuunnitelman kehittämistä suunniteltaessa.

Päättäjät ja yhteiskunta tuntuvat unohtavan pehmeät arvot, kuten välittämisen ja henkisestikin terveen elämän kovien arvojen, kuten tuloshakuisuuden ja valuutan hallitessa myös koulutuspolitiikan alaa. Ratkaisuja on haettu erilaisilla hankkeilla ja mietinnöillä, mutta opetussuunnitelmiaan on tartuttu enimmäkseen siitä näkökulmasta, jossa siihen esimerkiksi lisätään uusia aiheita, lisätunteja koulussa olemiseen tai avustajien määrän nostamiseen. Nämä kaikki vaativat kuitenkin lisäresursseja, ja näin laman ja lisääntyvän pahoinvoinnin aikana näemme tarpeelliseksi pohtia ongelmaa erilaisesta näkökulmasta.

Tutkimuksemme tehtävänä on yllä mainittujen perusteella kehittää, kokeilla ja tutkia erilaisia pedagogisia käytäntöjä ja menetelmiä narratiivisen identiteetin kehityksen tukemiseksi peruskouluopetuksessa ilman, että ne lisääisivät lisäresurssien tarvetta. Tutkimuksen aikana keräämämme aineisto toimii samalla identiteetin kehityksen arvioijana, minkä vuoksi meidän ja samalla hankkeen tavoitteena ja tehtävänä on niin ikään kehittää ja kokeilla menetelmiä narratiivisen identiteetin kehityksen arvioimiseksi.

Tutkimuksessamme olemme suunnitelleet ja toteuttaneet kahden ja puolen kuukauden jakson, josta käytämme käsitettä identiteetti-projekti. Tuona aikana olemme opettaneet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tavoitteiden mukaisia opittavia asioita, mutta siten, että pyrimme kehittämään samalla lapsen narratiivista identiteettiä narratiiviseen opetussuunnitelmamalliin perustuen. Jakson olemme toteuttaneet syventävinä projektiopintoina ja tutkimusraporttimme on produktiivinen pro gradu -tutkielma, joista kerromme lisää kappaleessa *Syventävät projektiopinnot ja produktiivinen pro gradu -tutkielma*. Tutkimuksemme on osa laajempaa projektia, IdeKo -hanketta, jonka perusteelta ovat osakseen määrittäneet myös meidän tutkimuksemme tavoitteet, tarkoitus ja tehtävät. Hankkeesta kerromme tiivistetysti lisää seuraavaksi.

3.1.1 IdeKo -hanke

IdeKo -hanke on laaja projekti, joka koostuu projektimme lisäksi useammista erilaisista tutkimusprojekteista (eng. Know Id, Collaborative construction of knowledge and identities in school and teacher education). Hanke sai virallisen alkunsa syksyllä 2009, ja identiteetti-projektimme on ensimmäinen hankkeessa toteutettu käytännön kokeilu ja siitä tehty tutkimus. Perusteita tutkimuksellemme olemme saaneet siis tästä hankkeesta, jonka

tarkoituksena on tukea koulun ja opettajien työtä oppilaiden persoonallisen, sosiaalisen ja kulttuuris-ympäristöllisen identiteetin kehittämisessä, kehittää ja tutkia pedagogisia käytäntöjä ja menetelmiä identiteetin kehityksen tukemiseksi kouluoppimisessa ja -opiskelussa, kehittää menetelmiä identiteetin kehityksen arvioimiseksi ja kehittää opettajankoulutusta yllä mainittujen tavoitteiden identiteetin lähtökohdissa suuntaisesti. (IdeKo -hanke 2010–2013.)

Yhteistyökumppaneitamme ovat tässä tutkimuksessa muun muassa Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen professoreita, väitöskirjan tekijä, ylä- ja alakoulu sekä meille lähimpänä yhteistyötahona luokka, jossa toteutimme identiteettiprojektimme. Näiden lisäksi hanke laajenee jatkuvasti ja saa uusia tutkijoita ja tukijoita projektien edetessä ja kehittyessä. Alla selvennämme vielä tutkimustehtävää ja sen tutkimusprojektiin liittyviä käytettäviä menetelmien näkökulmia, sillä juuri ne antoivat mahdollisuuden suorittaa pro gradu -tutkielma suorittamallamme tavalla.

3.1.2 Syventävät projektiopinnot ja produktiivinen pro gradu -tutkielma

Syventävillä projektiopinnoilla (10 op + 1 op) tarkoitetaan Tampereen yliopistossa luokanopettajan koulutuksessa suoritettavaa opintojaksoa, joka on vaihtoehtona perinteiselle normaalikoulussa suoritettavalle syventävälle opetusharjoittelulle. Projektiopinnojen tarkoituksena on, että opiskelija luo tutkimuksellisesti orientoituneen projektin, joka ideaalitapauksessa liittyy olennaisesti opiskelijan aiempaan opintopolkuun ja tulevaan pro gradu -työhön. Projektin voi ”suorittaa opetus- ja kehittämistyönä harjoittelu- ja kenttäkouluissa tai muissa pedagogisissa yhteisöissä ja laitoksissa”. Kohteessa ja projektin aikana opiskelija tähtää pro gradu -tutkielmaansa, kerää siihen aineistoa ja samalla kehittää ja syventää pedagogista näkemystään ja tutkivaa otettaan. (Tampereen yliopiston Opinto-opas, Kasvatustieteiden tiedekunta 2008–2010.)

Myös produktiivinen pro gradu -tutkielma (40 op) on vaihtoehto perinteiselle opinnäytetyölle Tampereen yliopiston Hämeenlinnan luokanopettajankoulutuksessa. Tässä opiskelija suunnittelee pedagogisen toiminnan tai tapahtuman, ja suorittaa suunnitelmansa toiminnallisena prosessina. Näistä hän laatii pedagogisen produktin ja loppuraportin, jossa ”tutkimuksellisesti relevantilla tavalla arvioidaan koko toiminnan prosessia”. (Tampereen yliopiston Opinto-opas, Kasvatustieteiden tiedekunta 2008–2010.)

Meidän tapauksessa yllä mainitut tarkoittavat tiivistetysti näiden yhdistämistä. IdeKo -hankkeessa toteuttamamme identiteettiprojekti luetaan kokonaisuudessaan syventäviksi projektiopinnoiksi, ja siihen liittyvä *Minä maailmassa* -opetuspaketti on suunnittelemamme ja

luomamme produkti. Selvennetäköön vielä, että syventävissä projektiopinnoissa ja produktiivista pro gradu -tutkielmaa työstäessämme olemme täten syventyneet Hämeenlinnan luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan kuuluvien tavoitteiden mukaisesti ”kasvatus- ja opetuskontekstissa tutkimusperustaisesti määriteltyyn pedagogiseen tehtävään ja merkittävään ongelmaan” eli narratiivisen identiteetin kehittämiseen ja tutkimiseen kouluoppimisessa. Tämän lisäksi olemme suunnitelleet narratiivisen identiteetin kehittämiseen pedagogisia käytänteitä ja menetelmiä, jotka olemme koonneet produktioksi eli *Minä maailmassa* -opetuspaketiksi, ja arvioimme tässä tutkielmassamme näiden toimivuutta osana projektiamme. Tutkimuksemme on tällaisenaan ensimmäinen ja ainoa laatuaan oleva pilottitutkimus koko opettajankoulutuksen historiassa.

3.2 Laadullinen tutkimus, tutkimustapana tapaustutkimus

Tutkimuksemme on empiirinen kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka pyrkimyksenä on lisätä ymmärrystä lapsen identiteettiin, sen kehitykseen ja kehittämiseen liittyviä ilmiöitä kouluoppimisen yhteydessä. Tavoitteenamme on myös ymmärtää ja kuvata tähän liittyviä yhteyksiä, ja antaa niille teoreettisesti merkittäviä ja mielekkäitä tulkintoja. Tutkimuksessamme niin sanottu kohdejoukko (tapaukset) eli lapset, joiden identiteetin kehitys kertoo tutkimuksemme tuloksista, ovat erityisen tärkeässä asemassa. (Tuomi ja Sarajarvi 2002, 87–88.)

Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, emme myöskään tässä tapauksessa pyri tutkimustulosten yleistettävyyteen. Tarkoituksenamme on saada monipuolista ja rikasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä eikä täten tärkeintä ole määrä vaan laatu. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistoa voidaan kerätä monin eri keinoin, mutta kvantitatiivisesta eli määrällisestä tutkimuksesta se eroaa muun muassa siten, että tietoa ei kerätä määrällisesti ja sattumanvaraisella otannalla. Tämän vuoksi kvalitatiivisen tutkimuksen otanta on hyvin harkinnanvaraista, ja se saattaa koskettaa vain muutamaa tapausta. (Eskola ja Suoranta 1998, 13–22, 61.) Joidenkin mielestä tapausten pieni määrä on kiistanalaista, mutta huolimatta tutkittavien tapausten määrästä Eskola ja Suoranta (1998, 62) jatkavat, että aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Tässä tutkimuksessa aineiston tarkoituksena on toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksessamme tavoittelemme uusia näkökantoja peruskoulun opetukseen, joiden perusteella tarkoituksenamme on herättää opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvää keskustelua tieteellisissä ja julkisissa keskusteluissa uusine näkökulmineen. Pyrimme avaamaan lapsen koulussa

tapahtuvaa identiteetin kehittymiseen liittyvää ilmiötä kehittämämme opetuspaketin, joka perustuu narratiiviseen opetussuunnitelmamalliin, sekä identiteettiin liittyvien teorioiden ja lähtökohtien avulla. Tarkoituksemme ei siis ole jo todettujen tutkimustulosten toistaminen, vaan uusien näkökantojen kautta uuden tutkimustuloksen löytäminen. (Alasuutari 1999, 25.) Emme tässäkään tavoittele tilastollista yleistystä, vaan pyrimme tämän tutkimuksen avulla kuvaamaan menetelmiä, joilla voisi olla identiteettiä kehittävä vaikutus (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 87).

Koska tutkimuksemme kohdistuu vain yhteen luokkaan eli pieneen joukkoon tapauksia, joiden nojalla tutkimme ilmiötä, puhumme tapaustutkimuksesta. Tapaustutkimus on tutkimustapa, johon saattaa liittyä useita tutkimusmenetelmiä sekä niiden puitteissa erilaisia aineistoja. (Laine, Bamberg ja Jokinen 2007, 9.) Tapaustutkimuksemme on etnografinen tutkimus, johon liittyy myös lyhytaikaisen seurantatutkimuksen piirteitä, sillä seuraamme tapausten eli lasten identiteetin kehittymistä identiteettiprojektin ajan. Selvennämme seuraavaksi enemmän tapaustutkimusta ja sen merkitystä tutkimuksessamme sekä käyttämäämme etnografista tutkimusmenetelmää lasten tutkimuksessa.

Tapaustutkimus on tutkimustapa, jolla pyritään selvittämään sellaisia asioita, jotka tarvitsevat rikkaampaa, monipuolista, syvällistä tai lisätietoa tai jotain sellaista, mikä ei vielä ole tiedossa. Tapaustemme antaman tiedon avulla on tarkoituksena pyrkiä ymmärtämään ilmiötä analyttisenä yleistyksenä, jossa kyseenalaistamme vallitsevaa teoriaa, kuten nykyistä opetussuunnitelmaa ja pääsääntöisesti luomme uutta teoriaa narratiiviseen opetussuunnitelmamalliin perustuen. Lapsen identiteetin kehitystä tutkiessa voimme tutkimusraportissamme vastata tapaustutkimukselle tyypillisiin kysymyksiin, *miten* ja *miksi* identiteettiä tulisi kehittää. (Laine ym. 2007, 10, 12, 19.)

Tapaustutkimuksella yksittäisestä ihmisestä tai pienestä joukosta pyritään hankkimaan mahdollisimman laadukasta tietoa. Tutkimuksessa käytettyjen erilaisten menetelmien avulla taas kuvaillaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman perusteellisesti ja tarkasti. Erilaisten ja yhtäaikaistenkin menetelmien käytön vuoksi tapaustutkimusta ei täten voida pitää tutkimusmenetelmänä. Voidaan sanoa, että tapaustutkimus ei ole metodi, vaan se on tutkimusstrategia tai tutkimustapa, jonka sisällä voidaan siis käyttää useita ja erilaisia menetelmiä sekä aineistoja. Tärkeää on, että tapaus tai tapaukset muodostavat mielekkään kokonaisuuden, jonka perusteella saadaan riittävän laadukasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tapauksilla tarkoitetaan tavallaan objekteja, jotka meidän tutkimuksessamme ovat luokan lapset. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001, 159, 161; Laine ym. 2007, 9, 12, 18.)

Tapaustutkimus on yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna mielenkiintoinen tutkimus. Esimerkiksi meidän tutkimuksenkaan näkökulmasta koulumaailma ei ole millään tavalla irrallinen yhteiskunnassa vallitsevista arvoista, normeista, rakenteista tai muusta sellaisesta, kuten olemme

identiteetin lähtökohdissa selvittäneet. Tapaustutkimuksen avulla saatetaankin kuvata yhteiskuntaa ”tietystä” ja tarpeellisesta ”näkökulmasta ja jonkin ihmisryhmän kokemuksia tulkitsemalla” (Laine ym. 2007, 16). Tähän liittyen on todennäköistä, että tutkimuksemme tapaukset kertovat jotain lapsen maailmasta kouluoppimisen yhteydessä, mikä ilmentää yhteiskuntamme tilaa lasten kokemana. Samoin yhteiskunnallisen näkökulman puolesta saatamme laajentaa ja täsmentää opetussuunnitelmaan liittyviä ideoitamme. Tavallaan tämän nojalla pyrimme tutkimuksellamme myös Laineen ym. kertomana ”parantamaan yhteiskuntateoriaa” (Laine ym. 2007, 19.) Esimerkiksi koulumaailmassa näkyy yhteiskunnan tilanteen rinnalla myös 2004 uudistetun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yhä tietopainotteisempi opetus, tuloshakuisuus ja arvomaailma sekä tietoihin tähtäävä, mielestämme jokseenkin painetta luova, oppimisen ja tuloshakuisuuden ilmapiiri. Vaikka opetamme projektissamme lapsia narratiiviseen eli uudenlaisen opetussuunnitelmamalliin perustuen ja mittaamme sen nojalla identiteettiä, on oletettavaa, että vallitseva opetussuunnitelma ja yhteiskunnan tila ovat lapsen maailmassa joka tapauksessa läsnä. Kuitenkin tutkimuksemme antaa arvokasta tietoa narratiivisen opetussuunnitelmamallin käytöstä, mutta kuten tulosten ja johtopäätösten perusteella voidaan kertoa, on tiettyjä koulumaailman odottamia piirteitä havaittavissa lasten tuotoksissa.

Koska tapaustutkimuksella voidaan siis tuoda ilmi joitakin piirteitä vallitsevasta yhteiskunnan tilanteesta, sopii se erityisen hyvin koulu-uudistuksen tutkimukseen. Tällöin tutkimus suoritetaan sellaisessa paikassa, jossa uudistuksia on mahdollisesti jo tehty. Näin saadaan tietoa tulevaisuudesta kertovasta tapauksesta nykyhetkenä. Valitaan siis tapaus, joka jollakin tavalla edustaa tulevaisuutta ja sitä suuntaa, mihin ollaan menossa. (Laine ym. 2007, 31, 33.) Tästä syystä koulua käyvät lapset ovat tiedonantajina merkittäviä, sillä heidän identiteettinsä kertovat sekä vallitsevasta opetussuunnitelmasta, mutta myös uudesta kokeilemastamme narratiiviseen opetussuunnitelmamalliin perustuvasta opetuksesta.

Tapaustutkimuksessa tutkimuksen tutkittavien tapausten valitseminen on tärkeää, ja hyvin valittu tapaus tai tapaukset voivat kertoa meille ilmiöstä muidenkin tapausten puolesta (Aarnos 2001, 151–152). Tapauksen valinta voi perustua teoreettiseen tai käytännön intressiin, ja meidän tutkimuksessa intressit ovat ikään kuin kahtalaiset. Lasten identiteetin kehityksen tutkimisen nojalla teoreettinen tietämyksemme lasten identiteetistä lisääntyy eikä käytännössä tällaista tutkimusprojektia olisi voinut suorittaa muiden tapausten, kuin koulua käyvien lasten parissa. Kuten aikaisemmin olemme kertoneet, ei tapaustutkimuksessa yleistäminen ole tärkein asia, vaan tarkoitus on ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Jos yleistystä kuitenkin tehdään, liittyy se analyyttiseen yleistämiseen, eli pyritään teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001, 161.)

3.2.1 Tutkimuksen tapauksina luokallinen lasten identiteettejä

Varsinaisesti tutkimuskohteenamme ovat projektissamme kehitetyt pedagogiset käytännöt ja menetelmät, joiden tavoitteena on parantaa lasten identiteettiä opetuksen ohessa, mutta tutkimuksen onnistumisen ja luotettavuuden puitteissa tarvitsemme luokan ja lapsia eli tapauksia, joilla kokeilla näiden toimivuutta. Tässä tutkimuksessa tapaukset eli lapset ja heidän identiteettinsä ilmentävät tutkimiamme asioita eli edellä mainittuja käytänteitä ja menetelmiä (Laine ym. 2007, 10–11). Luokassa olevien lasten identiteetin kehittyminen tai muuttuminen antaa meille tarvitsemiamme tutkimustuloksia, joiden perusteella voimme arvioida käytäntöjemme ja menetelmiamme toimivuutta. Painotamme vielä tässäkin, että tutkimuskohteenamme eivät ole lapset, heidän persoonansa tai taustat, vaan se, miten heidän identiteettinsä muuttuvat käyttämillämme menetelmillä ja käytänteillä. Lisäksi haluamme korostaa, että koska on ihmisistä kyse, ja he auttavat tutkimuksessa, on mielestämme ehdotonta, että tutkimukseen osallistuneet hyötyisivät itse tutkimuksesta. Tähän viitaten luokan lapset ovat olleet onneksaassa erityisasemassa, sillä heidän identiteetin kehittymiseen on kiinnitetty enemmän huomiota, kuin ehkä koskaan aikaisemmin tai tulevaisuudessakaan kouluoppimisen yhteydessä. Lapset eivät ole jääneet paitsi mistään opetussuunnitelmaan kuuluvasta opittavasta aiheesta eikä heillä ole ollut lisätunteja identiteettiprojektimme vuoksi.

Olemme toteuttaneet projektimme pirkanmaalaisessa alakoulun luokassa, joka määräytyi tutkimukseemme sattumanvaraisesti. Tutkimuksemme arvokkaammaksi tekee luokan monipuolisuus, sillä luokassa on hyvin lahjakkaita oppilaita, oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia ja joillakin heistä on pidennetty oppivelvollisuus sekä maahanmuuttajia ja oppilaita, joilla on hyvin heikko itsetunto tai identiteetti ylipäättään. Luokassa on alle 20 oppilasta, mikä myös osoittaa oppilasaineksen monipuolisuuden, mutta toisaalta myös haastavuuden.

3.2.2 Lasten tutkimuksen tutkimusmenetelmänä etnografia

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös se, että tutkija on lähellä kohdettaan, varsinkin aineistokeruun vaiheessa (Kiviniemi 2001, 68). Meidän tutkimuksessa on oleellista, että tutkimusta tehdään siellä, missä lapset ovat oppimassa, ja yhdessä heidän kanssaan. Tämä vie meidät etnografisen tutkimuksen metodologian piiriin, josta kerromme seuraavaksi.

Etnografisella tutkimusmenetelmällä tarkoitetaan ihmisten arkipäivän elämän ja heidän välisten sosiaalisten ilmiöiden tutkimista, jossa pyritään mahdollisimman syvään ymmärrykseen

ihmisen toiminnasta. Etnografialla tavoitellaan ”inhimillisen ymmärryksen lisäämistä” tutkimalla ihmisten toimintaan vaikuttavia tekijöitä, erilaisia prosesseja ja niiden taustatekijöitä. Ihmisen omilla kokemuksilla, tietämisellä ja kielellä on vaikutusta hänen toimintaansa, jotka myös mielestämme sekä yksilö- että yhteisöllisellä tasolla muovaavat ihmistä sekä tutkimustamme ajatellen hänen identiteettiään. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari 1995, 68, 77.)

Esimerkiksi Aarnos pitää lasten tutkimuksissa soveltuvimpina metodologisina suuntauksina fenomenografista ja etnografista näkökulmaa tapaustutkimuksen yhteydessä. Hän jatkaa, että metodologiat eivät ole välttämättä toisiaan poissulkevia. Esimerkiksi tapaustutkimuksen aineistonhankintaan käytetään etnografista näkökulmaa. (Aarnos 2001, 151–154.) Tutkimustehtäväämme ja lasten tutkimukseen meidän tapauksessa parhaiten sopivat tapaustutkimus ja siinä menetelmänä etnografia sekä seurantatutkimuksen piirteet.

Etnografisen tutkimuksen yksi oleellisimmista vaiheista on pitkäkö kenttätöväihe, jonka aikana tutkija kerää aineistoa tutkimukseensa. Kenttätöväiheessä on tärkeä ottaa huomioon se, että kenttä pysyy omassa kontekstissaan, ja että aineistoksi saadaan mahdollisimman luonnollista tietoa tutkittavasta ilmiöstä eli tutkittavien omista kokemuksista kyseisellä kentällä. Tällaisessa tutkimuksessa tutkijalla on erityinen rooli, sillä hän toimii yhdessä tutkittavien kanssa yhtenä aktiivisena osapuolena ja yhtenä tekijänä vaikuttamassa tutkimuksen kulkuun. Tutkijan tulee pystyä tarkkailemaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutkittavien omasta näkökulmasta. Syrjälä ym. (1995, 68) kiteyttävät ajatuksen seuraavasti:

juuri ymmärryksen lisääminen ja samalla inhimillisen ajattelun sekä diskurssin rikastuttaminen ovat etnografikon tavoitteita. Etnografia on sekä prosessi että produkti: tutkimuksen kautta ei pyritä paljastamaan 'lopullisia totuuksia', vaan rakennetaan tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä, oman ja tutkittavien näkökulmat.

Syrjälä ja hänen tutkijakollegansa puhuvat teoksessaan etnografisesta opetuksen tutkimisesta. Jo termi opetus viittaa siihen, että tutkittavana on jokin kouluelämään liittyvä ilmiö, ja aivan kuten tutkimuksessamme tutkitaan lapsen identiteettiä koulussa, voidaan myös meidän tutkimuksesta puhua kouluetnografisena tutkimuksena. (Syrjälä ym. 1995, 79.) Kouluetnografiassa (tai koulussa ja lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa yleensä) Aarnos (2001, 144–145) pitää tärkeänä oppilaihin liittyvässä tutkimuksessa sitä, että tutkija ottaa huomioon lapsiystävällisen kenttätöväin, jossa tutkijan on oltava tietoinen lapsen kehitysvaiheista. Kehitysvaiheet ovat huomion arvoisia esimerkiksi aineistoa kerätessä, jossa lapsi on tämän tuottajana. Tiivistetysti näemme lapsiystävällisyyden turvallisenä toimintaympäristönä, jossa lapsi saa rauhassa myös tarkkailla ja

tottua tutkijaan. Aarnos (2001, 144) pitää tärkeänä myös tutkimukseen liittyviä eettisiä ratkaisuja eikä tutkimukseen osallistumisen saisi häiritä koulunkäyntiä. Nämä ovat olleet myös meidän peruseriaatteita koko tutkimuksen ajan.

Edellä mainitut periaatteet vaativat rinnalleen tutkimussuunnitelman ennen kenttätöitä. Suunnitelma tulee jättää sopivan väljäksi, sillä etenkin lasten kanssa työskennellessä itse prosessin kulku ja sellaiset seikat, kuten esimerkiksi luokassa tapahtuvat muutokset tai tutkijan syvällisempi mielenkiinnon herääminen tiettyyn asiaan, saattavat muokata tutkimuksen etenemistä prosessin kuluessa. Tutkimussuunnitelma tuo kuitenkin vähintään alkuvaiheessa tutkijalle varmuutta, vaikka se eläisikin jakson aikana. Suunnitelmalla on merkitystä myös niistä syistä, että kentän tutkittavat aistivat tämän varmuuden (tai mahdollisen epävarmuuden), mikä tuo luotettavuutta tutkijaa kohtaan, ja esimerkiksi rauhoittaa lasten suhtautumista uuteen henkilöön. Suunnitelmalla on tärkeä merkitys myös perusteltavuuden kannalta esimerkiksi yhteistyökoululle. (Syrjälä ym. 1995, 79–80.)

Lopuksi kootusti selvennämme tutkimuksemme siis tapaustutkimukseksi, jossa tapauksina on luokallinen lapsia ja heidän identiteettejään. Etnografiseksi tutkimusmenetelmämme tekee se, että olemme tutkijoina tekemässä kenttätöitämme lapsen omassa maailmassa, heidän koulukontekstissaan ja omassa luokassaan. Sekä lapset että me tutkijat olemme yhdessä prosessin aktiivisia osapuolia, jossa tutkijoina vaikutamme prosessin kulkuun, tulkitsemme lapsen maailmaa muun muassa lapsen identiteetistä käsin, mutta kaikkine osapuoline olemme yhdessä joukkona muokkaamassa tutkimusta. Kenttätöössämme keräämämme aineisto yhdistetään teoreettiseen tietämykseen sekä omiin ja tutkittavien näkökulmiin.

3.2.3 Tutkimusluvut

Koska olemme mukana hankkeessa, joka on saanut tutkimusprojektien tutkimusluvan kaupungilta sekä mukana olevilta kouluilta, meidän tehtävänä oli hankkia tutkimusluvut opetusluokkamme lasten huoltajilta. Lähetimme jokaisen lapsen kotiin kirjeen, jossa kerromme tutkimuksestamme ja lasten osallisuudesta siihen. Kirjeessä lupaamme, että kenestäkään emme paljasta nimiä tai muuta oleellista tunnistettavaa taustaa. Siksi tutkimuksessamme lasten nimet ovat luonnollisesti muutettuja, emme kerro koulun, kaupunginosan tai kaupungin nimeä, jotta tunnistamattomuus säilyisi. Kuitenkin lasten kertomukset ovat sellaisia, joista lapsi itse tai hänen vanhempansa tunnistavat itsensä, mikä tästä näkökulmasta parantaa myös koko tutkimuksen luotettavuutta.

Lupakirjeessä kerrotaan myös siitä, että emme tutkia lapsia, vaan sitä, miten meidän kokeilemamme ja kehittämämme pedagogiset menetelmät ja käytännöt näkyvät lasten identiteetin kehityksessä. Toisin sanoen tutkimme sitä, miten identiteetti kehittyy tai muuttuu kokeilemillamme ja kehittämillämme menetelmillä eli olemmeko onnistuneet luomaan sellaista opetusta, jossa identiteetti kehittyisi. Tästä syystä on oleellista kertoa muutaman lapsen identiteetistä kertomuksen muodossa kuitenkin paljastamatta lapsen henkilöllisyyttä.

Kirjeessä pyydetään lupa myös videoimiseen ja valokuvaamiseen. Lupaamme pitää samanlaisen vaitiolovelvollisuuden kuin opetushenkilöstöllä yleensä eikä lasten vanhempien tarvitse huolehtia siitä, että salassapitovelvollisuus rikkoutuisi. Lopuksi kirjeessä lupaamme Minä -kansiot tutkimuksen jälkeen koteihin muistoiksi. Huoltajilla on ollut koko tutkimuksen ajan oikeus kysymyksiin sekä tietysti myös lopputulosten kuulemiseen loppuraportin muodossa. Olemme olleet avoimesti muun muassa kotitehtävien välityksellä yhteydessä huoltajiin, joissa heille on aina kerrottu siitä, että kunnioitamme perheiden yksityisyyttä eikä tavoitteena ole uudella asioilla tutkittaviksi, vaan lapselle itselleen identiteetin kehittymisen tueksi. Tutkimusluvut olemme saaneet 15 lapsen huoltajalta, ja osa heistä oli jo alkuvaiheessa kiinnostuneita kuulemaan tutkimustuloksista, joista olemme kansioden mukana lähettäneet tiivisteen koteihin.

3.3 Aineiston hankinta

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä on useita, ja niitä voidaan pitää toisilleen rinnakkaisina tai muutoin yhdistellä eri tavoin. Tavallisimpia näistä ovat havainnointi, kysely, haastattelu tai erilaisten dokumenttien tuottaminen. Tutkimuksesta ja resursseista riippuen menetelmät täydentävät toisiaan eikä niitä tarvitse pitää toisilleen vaihtoehtoisina. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 73.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa etnografisen tutkimusmenetelmän nojalla aineistokeruumenetelmiksi parhaiten sopivat havainnointi ja erilaisten dokumenttien tuottaminen. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 86) puhuvat Eskolan (1975) mukaan yksityisistä dokumenteista, jotka ovat joukkotiedotuksen tuotteiden ohella toinen tutkimusaineistona käytettävistä mahdollisista kirjallisista materiaaleista. Dokumentit tutkimusaineistomme ovat koulussa tai kotona tehtyjä tehtäviä, jotka ovat siis oppilaiden yksityisiä dokumentteja. Näistä tehtävistä kokoamme portfoliot eli Minä -kansiot. Tarkennamme seuraavaksi enemmän etnografisessa tutkimuksessa käyttämiämme aineistonkeruumenetelmiä.

Suomalaiselle etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä laajojen aineistojen hankkiminen kentältä eli jostakin yhteisöstä, kulttuurista tai yhteiskunnan instituutiosta, ja tässä tapauksessa

luokkahuoneesta. Kuten edellä olemme kertoneet, etnografista tutkimusta tehdään siis ihmisten kanssa ja niiden parissa. Tutkijan havainnot eli läsnäolo yhdessä katseen kanssa muodostavat fyysisen kentän. Kentällä kertyneet aineistot voivat olla monipuolisia ja niiden analysointi voi olla monikerroksista. (Palmu 2007, 139–140; Hakala ja Hynninen 2007, 213.) Useimmiten tutkimus liitetään koulutuksen ja yhteiskunnan kehitykseen, jolla pyritään jopa kriittiseen yhteiskunta-analyysiin. Meidän tapauksessa tarkastelemme kriittisesti koululaitoksemme jokseenkin käyttämättömiä mahdollisuuksia identiteetin kehityksessä. (Lahelma ja Gordon 2007, 29.) Etnografiselle tutkimukselle on siis tavanomaista havaintojen teko tutkimuksen aikana ja tietenkin havaintojen moninaisuus ja niiden tulkinta (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 45; Mietola 2007, 151).

Havainnointi on perusteltu aineistonkeruumenetelmä ilmiöiden ymmärtämisen ja tulkinnan kannalta, ja muiden menetelmien rinnalla se tuo tutkittavat asiat esille niiden oikeissa yhteyksissään (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 83). Etenkin pidemmän aikavälin havainnointi auttaa tutkijaa näkemään tutkittavat kohteet ja ilmiöt niiden luonnollisessa ympäristössään (Alasuutari 1999, 104), mikä saattaa auttaa ratkaisemaan esimerkiksi dokumenteissa mahdollisesti ilmenneitä ristiriitaisuuksia. Havainnoinnilla on tärkeä osa oppilaiden identiteetin kehittymisen tutkimisessa, sillä meidän täytyy ymmärtää muun muassa heidän käyttäytymistään, jotta voisimme analysoida tutkimustuloksia mahdollisimman perusteellisesti lasten näkökulmasta, luokka- ja koko kouluyhteisössä osana yhteiskuntaamme. Havainnointi voidaan yhdistää mielestämme myös identiteetin kehityksen seuraukseen dokumenttien analyysin rinnalla.

Käyttämämme havainnointi on pääosin osallistuvaa havainnointia. Toimimme aktiivisesti tutkimuksen tutkimustapausten eli oppilaiden kanssa ja sosiaalisilla vuorovaikutustilanteilla on tärkeä osa tiedonhankinnassa. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 84; Grönfors 1982, 92; Grönfors 2001, 127.) Toisaalta havainnointiamme voisi kuvailla myös osittain piilohavainnoksi, sillä oppilaat eivät tiedä osallistuvansa tutkimukseen, tai että teemme heistä koko ajan havaintoja (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 84; Grönfors 1982, 103; Grönfors 2001, 129).

Selvennettäköön tässä, että vaikka oppilaiden vanhemmilta on pyydetty lupa lasten tutkimukseen osallistumiselle, emme missään vaiheessa kertoneet lapsille, että olemme tekemässä tutkimusta luokassa. Lapset ajattelivat meidän tekevän opetusharjoittelua. Tämä asetelma varmasti edesauttoi sitä, että lapset eivät kokeneet meitä tutkijoina niin sanotusti uhaksi, sillä ihmisellä on tutkimustilanteessa helposti luontaista vaistoa suojella itseään (Grönfors 1982, 77). Tieto tutkimuksen kohteena olemisesta voisi mielestämme vaikuttaa ratkaisevasti tutkimustuloksiin.

Havainnoista olemme tehneet muistiinpanoja viikkoon opetuksen lomassa. Muun muassa Grönfors pitää muistiinpanotekniikkaa erityisen tärkeänä havaintojen yhteydessä. Hän muistuttaa myös siitä, että havaintojen tai muistiinpanojen lomassa on tutkijan syytä pitää tutkimusroolinsa

sillä tavalla näkymättömänä, että ”tutkittavat unohtavat normaaleissa rutiineissaan hänen tutkijanroolinsa”. (Grönfors 1982, 129.) Havainnoin ja muistiinpanojen ohessa olemme ottaneet videoita ja valokuvia tukemaan muistiamme analyysivaiheessa. Olimme myös onnistuneet luomaan tunneille hyvin vapaan ilmapiirin, ja näin ollen muun muassa havainnoinnin ja omaelämäkertaan liittyvien menetelmien käyttö ja dokumenttien tuottaminen oli luontevaa (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 73).

Yksityisten dokumenttien käyttöön liittyy ajatus, jonka mukaan tutkija pitää tällaista tiedonantotapaa mahdollisimman hyvänä perusteltuna siten, että ensinnäkin tutkittava pystyy antamaan kirjallista tietoa ja toiseksi tutkittavan tulee olla tavallaan parhaimmillaan antaessaan kirjallista tietoa. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 86.) Me koemme, että oppilailla on tarvittavat kirjoittamisen taidot, ja että he pystyisivät näin ollen muun muassa kirjoituksella antamaan viitteitä identiteetistään. Ajattelemme myös, että kuva- ja kirjoitusdokumentit sopivat parhaiten tämän tutkimuksen ja resurssien puitteissa aineistoksi. Oppilas pystyisi parhaiten kuvailemaan omia ajatuksia itsestään, ja luokan jokaisella oppilaalla olisi samat mahdollisuudet, mikä auttaa aineiston vertailua myös luokkatasolla. Piirrosten avulla lasten voi olla helpompi ilmaista itseään, ja samalla tutkija voi muun aineiston avulla ymmärtää paremmin lapsen omaa elämys- ja kokemusmaailmaa sekä käsitystä itsestään (Aarnos 2001, 149). Dokumenttien tuottaminen on oleellista myös narratiivisen identiteettityön puolesta, jonka perusteluihin lukija voi tutustua kappaleessa *Narratiivisen identiteettityön mahdollisuuksia kasvatuksessa*. Myös tutkija Heli Meriläinen (2002, 148–149) on saanut eräänlaisen ”herätyksen” tarkastellessaan itseään koskevia dokumentteja. Seuraava lainaus häneltä kuvastaa dokumenttien merkitystä itsensä jäsentämisessä mieleenpainuvasti:

-- Halusin oppia ymmärtämään syvemmin omia kokemuksiani. Eräänlaisen ”herätyksen” saaneena kaivoin esiin kaiken mahdollisen materiaalin itsestäni. Kirjeet, valokuvat, päiväkirjat, muistivihkot, kiiltokuvat, paperinuket ja piirustukset kouluajoilta. Näiden muistojen varassa näin kuvan itsestäni, herkästä tytöstä kukkaniityn keskellä, kasvimaalla, hiihtokilpailuissa ja isäni sylissä. Nostalgiaa jälleen, mutta yhtäkkiä elämäni levittäytyi eteeni hyvin konkreettisena materiaalina. Näin en ollut sitä ennen katsonut. Nopeasti kelasin tapahtumat aikajärjestykseen valokuvakansioksi ja kirjoitin, miten elämä oli juoksuttanut minua tähän päivään. --

Näiden perustelujen lisäksi lasten on koulumaailmassa luontaista tuottaa erilaisia dokumentteja, sillä koulussa suoritettavat tehtävät ovat usein kirjallisessa muodossa jo vähintään esikouluikästä lähtien. Pidämme tätä Hakalan ja Hynnisen tavoin (2007, 214) kentällä eli koulussa käytössä olevana materiaalien keräystapana, joka on oppilaille entuudestaan tuttua. Myös avoin ilmapiiri ja

arvioinnin vähentynyt pelkäämättömyys antavat lapselle mahdollisuuden piirtää ja kertoa itsestään omin sanoin, juuri niin kuin hän itse haluaa ja kykenee. Huomautettakoon tässä, että analyysissa otetaan huomioon sekä piirrokset, kirjoitukset että havainnot toisiaan tukien, täydentävinä ja rinnakkaisina aineistoina sillä perusteella, että lapsesta riippuen itsensä ilmaiseminen on helpompaa eri tavoin. Tämä tiivistää yhteen sen, että aineistonkeruumenetelmät eli dokumentit ja havainnot sekä muistiinpanot, videot ja kuvat tukevat toisiaan eivätkä ole vaihtoehtoisia toisilleen tutkimuksessamme.

Edellä mainitut menetelmät tuottavat aineistoa paljon ja siksi esimerkiksi etnografisen tutkimuksen rajaaminen voi olla vaikeaa, ja aineiston laajuus voi muodostua jopa ongelmaksi. Kenttätyötä tehdään yleensä melko pitkä ajanjakso ja sen aikana aineistoa voi kertyä hyvin paljon. Tutkimuskysymystä olisi hyvä tarkentaa useampaan otteeseen tutkimuksen aikana. (Palmu 2007, 141.) Olemmekin keränneet tutkimuksemme aikana hyvin laajan ja monipuolisen aineiston. Materiaalia on kertynyt paljon tarvetta enemmän, ja siksi analysointia aloittaessamme on tarpeen tarkentaa tutkimuskysymystämme. Toisaalta voimme puhua alkuperäisestä tutkimustehtävästämme, jonka mukaan tarkastelemme opetuspakettimme toimivuutta niiden tulosten perusteella, onko oppilaiden identiteeteissä muutoksia tai kehitystä. Tämän ja resurssien puitteissa rajaamme tutkimusaineistomme koskemaan dokumenttien osalta pääasiassa alku- ja lopputilannetta. Jotta lukija ymmärtää, mihin aineistoon kertomuksemme oppilaista ja tutkimuksemme tulokset perustuvat, kerromme seuraavaksi alku- ja lopputilanteessa käyttämistämme identiteetin mittareista.

Identiteetin mittarit

Eli opetusjakson aikana olemme testanneet erialaisia opetusmenetelmiä, jotka on kehitetty identiteetin kehitystä tukevaksi opetuksen yhteydessä. Jotta pystyisimme tutkimaan, mitä identiteetille jakson aikana tapahtuu, ja miten menetelmät toimivat, täytyy sekä jakson alussa että lopussa selvittää identiteetin tilanne. Tilanteita kutsumme alku- ja loppumittaukseksi. Identiteetin mittaukseen ei löytynyt eikä sille kaiketi olekaan yleispätevää testiä, varsinkaan lasten identiteettiä mitattaessa, sillä lasten identiteetin tutkimuksia on suhteessa suoritettu hyvin vähän. Kehitimme täten ohjauksen alaisena tilanteille mittarit, jotka soveltuvat ja integroituvat erinomaisesti opetuspakettimme kertomuksen ympärille. Pidämme mittaamisen perustana 'kertomuksellista mittaamista', joka perustuu narratiivisen identiteetin kehitykseen. Kertomukset, analyysit ja tulosten tarkastelu perustuvat pääasiassa näiden alku- ja loppumittausten vertailuun, mutta oppilaiden kertomusten kohdilla kerromme henkilökohtaisesti myös tarpeen tullen jakson aikana ja kansioista selvinneistä identiteettiin liittyvistä seikoista. Muistiapuna tässä toimivat myös edellä mainitut valokuvat, videot ja muistiinpanomme.

Alkumittaus

Ennen varsinaisen opetusjakson alkua suoritimme identiteetin alkumittauksen, jossa oppilaat kertovat sanallisesti itsestään, ja piirtävät kuvan itsestään. Kehyskertomuksen (ks. Eskola 2001, 69–84) ja mielikuvituksen avulla johdatamme oppilaat matkalle omien sankareidensa luo. Mielikuvitusmatkan päättyessä oppilaat alkavat kertoa itsestään ihailemalleen sankarille, joten he piirtävät kuvan ja kirjoittavat itsestään sankarille. Näin kartoitimme alkutilanteen ja saimme oppilailta tietoa heidän käsityksistä itsestään.

Alkumittaukseen kuuluu osana myös niin sanottu Ystäväsivu, jonka lapset täydentävät sankarinsa ”ystäväkirjaan”. Tähän sivuun oppilaat jatkavat aloitettuja lauseita. He siis täydentävät lauseet sellaisiksi, kuin asiat heidän mielestään ovat. Näitä lauseita pidämme apukysymyksinä identiteetin mittauksessa. Ystäväsivusta kerromme pääasiassa luokkatasolla ilmenneistä asioista.

Loppumittaus

Jakson päätyttyä teimme samanlaisen mielikuvitusmatkan sankarin luo, ja jälleen oppilaat piirtävät sekä kirjoittavat sankarille. Niin ikään tähän loppumittaukseen kuuluu Ystäväsivu samoine lauseineen, mutta sen lisäksi loppumittausta rikastaaksemme Ystäväsivun loppuun on liitetty tehtävä sanapareista, joista on tarkoitus ympyröidä mieluisampi vaihtoehto. Oppilaiden olisi mahdollista kysyä, mikäli ei ymmärrä jotain sanaa, esimerkiksi antelias – pihi. Tämän lisäksi annamme oppilaille mahdollisuuden laajemman apukysymyksen turvin kirjoittaa siitä, ”mitä olen oppinut jakson aikana”. Tästä he kirjoittavat ennen mielikuvitusmatkaa. ”Mitä olen oppinut”- eli oppimistekstiosio on ainut, jossa painotimme sitä, että *me opettajat* haluamme tietää, mitä oppilaille on jäänyt mieleen. Tämän jälkeen siis vasta aloitetaan varsinainen edellä mainittu alkumittauksen kaltainen loppumittaus. Muun muassa sanapareista kerromme luokkakohtaisesti.

3.4 Identiteettiprojektin kulku

Työpariksi tämän opinnäytetyön pariin meidät toi yhteinen erityispedagoginen kiinnostuksemme yksilöllisyydestä, lastemme terveellinen ja hyvinvoiva tulevaisuudennäkymä sekä halumme ratkaista opetuksessa ilmeneviä ongelmia. Olemme molemmat työskennelleet ennen koulutukseen tuloa vähintään kaksi lukuvuotta koulunkäyntiavustajina niin yleisopetuksessa kuin erityistä tukea tarvitsevienkin parissa ja siinä samassa olemme tehneet opettajan sijaisuuksia. Opettajankoulutuksemme ohessa olemme molemmat työskennelleet noin kahden vuoden ajan autismin parissa. Nämä vuodet ovat opettaneet meille paljon käytännön työtä, mutta myös

tietämystä yksilöllisyydestä, tasa-arvosta ja erilaisuudesta. Olemme kokeneet arvomaailmaamme tavallaan herätyksen, jossa jokaisen yksilön sisällä näemme arvokkaan persoonan.

Kiinnostavien ja motivoivien tutkimustehtävien ohella tarkkaa aihepiiriä mietittyämme olimme molemmat tasapuolisesti kiinnostuneita tekemään opinnäytetyömme produktiivisena pro graduna, johon produktiksi suunnittelisimme opetuspaketin. Samalla tähän yhteyteen toivoimme saavamme yhdistää syventävät projektiopinnot perinteisen harjoittelun sijaan.

Kiinnostuksemme kohteista ohjaavalle professorillemme kerrottuamme, meille tarjottiin tilaisuutta ottaa tutkimuksellamme osaa IdeKo -hankkeeseen, sekä hakuprosessin jälkeen mahdollisuutta suorittaa se edellä mainitsemallamme tavalla. Olisimme ainutlaatuisessa asemassa, sillä tutkimuksemme toteutustapa, jossa produktiivinen pro gradu olisi suoraan yhteydessä syventäviin projektiopintoihin, olisi ensikertainen. Pääasiana kiinnostavuutena IdeKo -hanketta kohtaan oli se, että identiteetin kehitystä kouluoppimisessa tutkiessamme saisimme tutkia juuri niitä yksilöllisyyden, tasa-arvoisuuden ja erilaisuuden merkityksiä tasapuolisina kouluoppimisen yhteydessä identiteettiprojektissamme, jossa tavoitteena on kehittää jokaisen omaa identiteettiä. Eli projektissa täytyisi ottaa jokainen oppilas huomioon omana itsenään tasapuolisesti. Se on ilman muuta herättänyt keskustelua opettajuudessa, koska aikaa ja resursseja ei kaikkeen tunnu olevan, ja myös tämä näkemys antoi mielenkiintoista haastetta tutkimustehtäväämme nähden.

Keväällä 2009 kokoustimme hankkeen parissa muutamaan otteeseen ja löysimme luokan, jossa olisi innokas luokan opettaja ohjaamassa harjoitteluamme eli projektin kulkua. Projekti alkaisi samana syksynä. Ennen kentälle menoa perehdyimme hankkeeseen ja siihen liittyvään identiteetin käsitteeseen ja siitä kertovaan kirjallisuuteen, sillä tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tarpeenmukainen perehtyminen oli välttämätöntä (Grönfors 1982, 45). Tämän jälkeen oli asianmukaisempaa lähteä suunnittelemaan itse tutkimusta ja tutkimustehtävää sekä siihen liittyvää projektia. Pian meille syntyi ajatuksia siitä, miten aikoisimme olla osana tätä hanketta ja ryhdyimme ajamaan asiaa eteenpäin.

Projektiopinnot oli siis tarkoitus suorittaa syksyn aikana, ja sen jälkeen koota projektiimme suunnittelemamme jakso opetuspaketiksi eli tutkielman produktiksi. Pro gradu -tutkielmassa oli tarkoitus analysoida, tutkia ja arvioida opetuspaketin toimivuutta, ja kokonaisuudessaan tavoitteenamme oli saada kaikki valmiiksi maaliskuuhun 2010 mennessä.

Aloimme hyvissä ajoin suunnitella projektiopintojen jaksoa, ja perehdyimme kirjallisuuteen sekä erilaisiin materiaaleihin liittyen identiteettiin ja sen kehittämiseen. Pääasiassa projekti on kuitenkin suunniteltu identiteettitavoitteiden ympärille ja teoreettista näkemystä myötäillen omien soveltamiemme aihekokonaisuuksien mukaan. Suunnittelimme täten erilaisia identiteettitunteja yhtenäiseksi jaksoksi, jotka pohjautuivat projektiluokkamme ikäluokan mukaisiin Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteisiin ja tavoitteisiin. Ennen opetuksen aloittamista pyysimme vanhemmilta kirjallisesti lupaa siihen, saisivatko heidän lapsensa olla osana tutkimusta. Saimme vastaukset melko nopeasti ja vain yksi kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta. Joka tapauksessa tälle lapselle annettiin tasa-arvoinen asema osallistua kuitenkin pitämillemme tunneille. Häntä ei otettu mukaan tuloksissa.

Pidimme suunnittelemamme tunnit kahden ja puolen kuukauden yhtämittaisen jakson aikana. Jossain vaiheessa nimesimme jakson yksinkertaisuudessaan identiteettiprojektiksi tutkimuksineen. Tuona aikana keräsimme oppilailta materiaalia eli dokumentteja tutkimustamme varten, ja kokosimme sitä mukaa niistä portfolioita eli Minä -kansioita lapsille. Teimme koko projektin ajan myös havaintoja muun muassa tuntikäyttäytymisestä. Jakson alussa kartoitimme identiteetin alkutilanteen identiteetin mittauksella, ja jakson päätyttyä toteutimme saman mittauksen kartoittaaksemme identiteetin kehityksen jakson aikana. Loppumittauksessa meillä oli mukana myös muutama muu tehtävä, joiden avulla saatoimme kartoittaa oppimista ja kehittymistä.

Identiteetin teoriaa hahmottaessamme ja kirjoittaessamme kamppailimme käsitteen moniselitteisyyden parissa, mikä viivästytti ensimmäistä aikatauluamme ainakin kuukauden verran. Teoriat ja identiteettiin liittyvät näkökulmat ja tutkimussuuntaukset vaativat tiettyä mielen tasapainoa ja riittävää perehtyneisyyttä, jotta osasimme poimia teoriasta tutkimukseemme oleellisia seikkoja ja näkökulmia. Tämä vei paljon aikaa, jotta hahmotus identiteetin teorian kentällä olisi sopiva eikä kulkisi niin sanotusti väärin suuntiin. Kuitenkin viikkojen kuluessa löysimme tutkimukseemme tarvittavat identiteetin lähtökohdat, jotka auttoivat hahmottamaan lapsen identiteetin kehitystä kokonaisuutena niin ikään myös kouluoppimisessa.

Syyslukukauden ja projektiopintojen päätyttyä kokosimme jakson aikana pidetyt tunnit opetuspaketiksi, josta tuli yksi osa pro gradu -tutkielmaamme. Vuoden vaihteen ja loman jälkeen aloitimme tutkimuksen puhtaaksi kirjoittamisen ja tulosten analysoimisen. Reilun kolmen kuukauden ajan analysoimme oppilaiden tuotoksia ja kirjoitimme tutkimusraporttia, joka on nyt valmis. Analyysin jälkeen palautimme kansiot lapsille ja kirjoitimme kotiin kirjeen, jossa kiitimme vielä kerran tutkimukseen osallistumisesta. Ilmoitimme kirjeessä myös kiinnostuksestamme vanhempien mielipiteistä identiteettiprojektista ja kansioista sekä siitä, että saatamme toteuttaa vielä yhden mittauksen kyseisessä luokassa ennen koulujen päättymistä keväällä. Seuraavaksi kerromme siitä, miten analyysimme on toteutettu.

3.5 Identiteettien kehityksen ja muutoksen analyysin narratiivinen ote

Analyysimme on toteutettu narratiivisella otteella, jota selvennämme tässä. Tällainen ote analyysissämme perustuu siihen samaan ajatukseen, että tarinat ovat osa jokapäiväistä elämäämme ja yksi inhimillisyyden peruste. Siksi on olennaista, että myös tieteilijät kertovat tarinoita (Eskola ja Suoranta 1998, 22–23.) Narratiivisella otteella viittaamme myös siihen näkemykseen, jossa identiteetti rakentuu tarinoiden avulla. Pidämme tarinoita, kertomuksia, eräinä merkittävimpinä tapoina ilmentää olomassaoloa, elämää ja siihen kuuluvia asioita. Tämä on huomattu myös laajasti eri tieteissä, ja narratiivisuus valtaa alaa koko ajan, ja nykyään sitä pidetään luotettavana tutkimusmetodinä. Puhutaan aikaisemmin mainitusta narratiivisesta käänteestä, jossa sosiaalitieteissä ollaan yhä enemmän kiinnostuneita ihmisen kokemuksista, joista tietäminen tapahtuu kertomusten välityksellä. (Syrjälä 2001, 203–204; Polkinghorne 1995, 5.) Analyysissämme on siis tarkoituksena kertoa elämää, lapsen kokemuksesta omasta itsestään siten, että lukija pystyy hahmottamaan kunkin kertomuksen lapsen identiteettiä aitona kokemukseksi eikä vain numeroihin tai luetteloihin perustuen. Varsinaiseen narratiiviseen otteeseen olemme koonneet kertomukset kuudesta lapsesta, kuuden lapsen identiteetistä, kappaleessa *Kertomuksia oppilaista*. Sitä ennen selvennämme analyysimme tapaa ja toteutusta.

Erotamme Polkinghornen mukaan narratiivien ja narratiivisen analyysin toisistaan. Narratiivien analyysi on sellaista analyysia, jossa kertomuksia luokitellaan esimerkiksi omanlaisiin luokkiinsa sisällön tai erilaisten tapausten perusteella. Narratiivien analyysissä tutkitaan täten tutkittavien tai tapausten tuottamia kertomuksia, kun taas narratiivisessa analyysissä on tarkoituksena tuottaa uutta kertomusta aineiston kertomusten perusteella. Tässä narratiivisessa analyysissä pääperiaatteena on tuoda esiin kertomuksen avulla aineistosta selvinneitä keskeisiä teemoja. (Polkinghorne 1995, 6–8.) Nämä ovat siis kaksi erillistä tapaa tutkia, mutta osaltaan molemmat näistä tavoista tukevat tässä tutkimukseemme käytettävää analyysia. Tämän vuoksi emme nimitä analyysiämme suoraan narratiivien tai narratiiviseksi analyysiksi, vaan analyysimme perustuu näiden molempien otteeseen. Narratiivisen otteen lisäksi analysoimme identiteettiprojektia myös tarkastelemalla tuloksia suhteutettuna koko luokan identiteetteihin nähden.

Ensinnäkin lapset ovat identiteetin mittauksissa tutkimukseemme tuottaneet aineistoa, jossa he kertovat itsestään kirjoittaen ja kuvin. Alku- ja lopputilannetta, toisin sanoen identiteettiä mitattaessa, luokitellaan ja vertaillaan tilanteita eli kertomuksia ja projektin kulkua lasten kokemana alusta ja loppuun nähden. Tätä pidämme narratiivien analyysinä, jossa analysoimme lasten tuottaman kertomuksen sisällön muuttumista eli identiteetin mahdollista kehitystä tai muuttumista. Toiseksi tuotamme näistä kertomuksista uutta kertomusta, joista ilmenee identiteetin kehityksen

keskeisimpiä teemoja. Narratiiviseen analyysiin sisällytämme lapsen kokemusmaailman koko identiteettiprojektin ajalta, jossa otamme huomioon alku- ja lopputilanteen analyysin yhteyteen myös muita identiteettiin liittyviä seikkoja. Tämä on mielestämme tärkeää jo siksi, että kuten olemme aiemmin kertoneet, on identiteetin muuttuminen ja sen ilmeneminen yksilöllistä myös siinä suhteessa, että kertomuksen eli kirjoittamisen sijasta toisen on helpompi ilmaista itseään esimerkiksi kuvin tai suullisesti, vaikka pääaineistona toimivatkin kansioiden alku- ja lopputilanteet.

Erotamme seuraavaksi narratiivisuuteen perustuvat analyysitavat. Vaikka tutkimusaineistona tutkimuksessamme on erilaisia aineistoja, kuten kertomukset itsestä, piirroksot, ystäväsivut sekä sanaparit, on syytä ottaa huomioon erilaiset ajattelu- ja analyysitavat näiden analyysivaiheessa huolimatta siitä, että sisällytämme niiden analyysin samaan oppilaskohtaiseen kertomukseen. Tällä tarkoitamme sitä, että jo esimerkiksi yhden oppilaan kodalla aineistona on erilaista materiaalia, joita on tulkittava eri tavalla. Esimerkiksi lyhyet sanalliset vastaukset, kuten ystäväsivussa, voidaan esittää esimerkiksi luetteloina, jotka voidaan luokitella ja niin edelleen. Kuitenkin narratiivinen aineisto, kuten lasten kertomukset itsestään, ovat analyysin kannalta aina tulkinnan tarpeessa, jotta niiden analysoiminen olisi mahdollista. Narratiivisen aineiston luokittelu tai esimerkiksi tiivistäminen numeroiksi vaatii lisäksi aina tutkijan tulkintaa. (Polkinghorne 1995, 6–7.) Kerromme alla, miten analyysimme on syntynyt, mutta jotta lukija ymmärtää, mihin analyysimme perustuvat, on hänen syytä tutustua aineistonkeruumenetelmien yhteydessä kerrottuihin identiteetin mittareihin, sillä mittarit ovat tässä tutkimuksessa oleellisia identiteetin kehityksen ja muuttumisen analyysin sekä kertomusten tuottamisen kannalta. Mittareiden lisäksi analysoimme oppilasta kokonaisuutena, johon liittyy myös omat havaintomme, opettajan näkemykset sekä muistiinpanomme, kuvat ja videot.

Kertomukset oppilaiden identiteeteistä ja mahdollisesta kehityksestä tai muutoksesta perustuvat siis meidän havaintoihimme oppilaista ja heidän tuotoksien tulkinnasta. Vahvistusta identiteetin kehityksen arvioimiseen olemme saaneet tämän lisäksi ohjaavalta professorilta sekä IdeKo -hankkeen kokouksissa, joissa on ollut mukana ohjaavan professorin ja opettajan lisäksi Tampereen yliopiston tutkijoita ja tutkimuksessa mukana olevan koulun opetushenkilökuntaa. Olemme myös opetuksen lomassa kuulleet opettajalta oppilaiden taustoista ja heille tyypillisistä piirteistä, joten osaa kertomuksista voidaan pitää tavallaan myös opettajan kertomana. Tässä on syytä huomioida kuitenkin se, että ennen projektin alkua emme tarkoituksenmukaisesti ole ottaneet selvää yhdenkään oppilaan olemuksesta mitään etukäteen. Näin siksi, että pystyisimme suunnittelemaan varsin neutraalin jakson, jossa kaikilla on samat mahdollisuudet kehittyä. Lapsen persoonaan tai taustoihin liittyvät asiat, myös opettajalta kuulemamme, rakentuivat projektin myötä, ja näin katsomme ne oleellisiksi kertomuksissamme, analyysissä ja tulkinnoissa. Kertomukset

oppilaista etenevät sen mukaan, että ensin kerromme alku- ja loppumittauksen vertailevan tuloksen, jonka jälkeen selvennämme oppimistekstin osuutta identiteetin kehitykseen, ja mahdollisesti Ystäväsivua ja sanapareja.

Tarkennamme vielä tässä vaiheessa, että tutkimukseen osallistuneita lapsia on yhteensä 15. Heistä kahdeksan on poikia ja seitsemän tyttöjä. Analyysivaiheessa jokaisen tutkimukseen osallistuneen oppilaan kaikki tuotokset on valokuvattu. Analyysiä helpottaaksemme olemme kuvanneet oppilaiden henkilökohtaiset alku- ja lopputilanteet valokuvina vierekkäin siten, että samassa kuvassa on ”ennen”- ja ”jälkeen” -kuvat. Tämä auttaa tilanteiden vertailua. Kuvauksen lisäksi olemme tehneet analyysivaiheessa jokaisesta oppilaasta käsinkirjoitetut muistiinpanot, joita on helppo vertailla myös luokan kesken, mutta niistä on niin ikään selvempi tuottaa uutta kertomusta. Alku- ja lopputilanteesta on tehty myös tuotosten tyypeihin liittyvä ja luokiteltu vertailu siten, että identiteetin muutokset ja kehitykset on kirjattu taulukkoon, joka on selkeyttänyt tulkintaa luokkatasolla. Tuloksista kerromme muutettujen nimien avulla, sillä nimet auttavat lukijaa hahmottamaan oppilaskohtaista identiteetin kehitystä.

Tulkintamme heidän tuotoksistaan olemme aloittaneet siten, että aluksi olemme lukeneet ja tarkastelleet niitä useaan otteeseen. Sitten luokittelimme ne eri tyyppien mukaan. Tässä tyypeillä tarkoitetaan identiteetin mittauksissa tuotettuja dokumentteja, kuten kuvia, kirjoituksia, Ystäväsivuja, sanapareja ja oppimistekstiä. Yleistuloksissa tarkastelemme kutakin lasta henkilökohtaisina identiteetin kehittymisinä tai muuttumisina huolimatta siitä, missä tyyppissä tätä on tapahtunut, sillä edelleen pidämme tärkeänä huomiona sitä, että lapsilla on eri tapoja ilmaista itseään. Se ilmenee myös tuloksia tarkastelemalla. Dokumenttien tuloksia olemme tulkinneet sen mukaan, onko niiden sisällöissä *selvää kehitystä, huomaako kehityksen hyvin, onko kehitystä jonkun verran, eikä ollenkaan*, vai onko tulkinta *epäselvää*, vai onko sisältö pysynyt jokseenkin *samana*. Kokonaiskehitystä tarkastelemme niistä näkökulmista, onko kehitystä tapahtunut *huomattavasti, jonkun verran, hiukan, ei osaa sanoa* tai onko identiteetti pysynyt jokseenkin *samana*.

Ystäväsivuja ja sanapareja tarkastelemme pääasiassa luokkatasolla, ja niistä selvinnee yhteisiä ja mielenkiintoisia teemoja. Vaikka ystäväsivuista kerromme tuloksia luokkatasolla, on otettava huomioon se, että niitä on tarkasteltu henkilökohtaisesti jokaisen kohdalla, mutta tulokset suhteutetaan luokan kesken. Sanaparit teemoiteltiin siten, että kunkin sanan yhteyteen laskimme jokaiselta oppilaalta pisteen kunkin valitun sanan kohdalle. Mielenkiinnon vuoksi erotimme pistelaskussa tytöt ja pojat eri väreiksi. Sanaparit, jotka saivat tyttöjen ja poikien välillä suurimmat erot, ympyröitiin vihreällä, ja sellaiset sanat, jotka eivät saaneet yhtään osumaan, ympyröitiin keltaisella. Näistä sanapareista ilmentyi muutamia mielenkiintoisia identiteettieroja tyttöjen ja poikien välillä.

Koska tutkimuksemme ja sen analyysi perustuu yhden luokan identiteetteihin, on kyseessä laadullinen tapaustutkimus, eikä sen analyysissä selvinneitä tuloksia voitane yleistää. Kuitenkin näemme, että tuloksemme on suhteutettavissa laajempiin suomalaisiin oppilasryhmiin ja opetuksen kehittämiseen (Alasuutari 1999, 249). Alasuutari jatkaakin, että laadullisessa tutkimuksessa ylipäättään on mielekkäämpää puhua tulosten suhteuttamisesta kuin yleistämisestä. Tämän ohella pyrimme tutkimuksellamme antamaan lukijalle arvokasta ajateltavaa ja pedagogisia näkemyksiä toimiessaan opettajana tai muuten kasvatustehtävissä (ks. Aarnos 2001, 155–157). Seuraavaksi esittelemme kuuden oppilaan identiteetin kehityksen, jonka jälkeen tarkastelemme koko luokan tuloksia kappaleessa *Oppilaiden identiteetti Minä -kansioissa, tulosten tarkastelu*.

Kertomuksia oppilaista

Tatu

Tatu on puoliksi suomalainen poika. Hän on asunut Suomessa koko ikänsä, mutta on vierailut toisessa ”kotimaassaan” vanhempiansa kanssa. Hän on hyvin suomalainen, mutta hänen käytöksessään ja olemuksessaan voi olla havaittavissa ulkomaalaisia kulttuurieroja verrattaessa suomalaisiin lapsiin. Välillä poika saattaa olla tunneilla hieman levoton, mutta useimmiten se on hyvin tahatonta ja epähuomiossa kiinnostus on siirtynyt johonkin toiseen aiheeseen. Eläväisyyden voisi ajatella johtuvan osittain myös hänen ulkomaalaisesta taustastaan. Poika vaikuttaa hyvin fiksulta, ja etenkin luontoon ja luonnontieteeseen liittyvät asiat tuntuvat olevan mielenkiintoisia. Tatusta voi huomata muun muassa eleistä sen, että onko tunnilla käsiteltävä aihe mielenkiintoinen vai ei. Jos asia kiinnostaa, niin hänen mielenkiintonsa ei välttämättä karkaa esimerkiksi lähellä istuvien muiden oppilaiden kanssa keskusteluun. Tatu osallistuu viittaamalla varsinkin silloin kun hänellä on tietoa asiasta tai hän haluaa kertoa omia kokemuksiaan sekä mielipiteitään.

Alkutilanteessa Tatu piirsi itsestään kuvan, jossa on valtava pää keskelle paperia. Kasvojen väri on ruskea ja kasvoilta löytyy isot pyöreät silmät, hymyilevä suu sekä kolmion mallinen nenä. Tatu on värittänyt silmien pupillit sinisiksi. Suu siis on hymyssä ja hampaat ovat hyvin selkeästi näkyvissä. Ne eivät kuitenkaan ole selkeät nelikulmaiset hampaat, vaan ne ovat erikoista koukeroa. Tatu on piirtänyt myös kielen näkyviin suun ulkopuolelle. Tavallaan hän siis näyttää kieltä. Hiuksina hänellä on pystytukka, joka on geometrista yhteneväistä kolmiokuviota. Hiuksia ei ole väritetty. Kuvalla ei ole taustaa. Paperi on siis muulta osaltaan jätetty värittämättä. Paperin toisella puolella on aloitettu kuva, mutta se on kumitettu himmeäksi. Tämä kuva on hänen ensimmäinen

oman kuvansa versio. Vierustoveri tarkkaili hänen piirustustaan ja otti mallia kuvasta. Ilmeisesti tämä häiritsi Tatu ja hän päätti piirtää uuden kuvan paperin toiselle puolelle.

Lopputilanteessa Tatu kuvaa itseään kokonaisella vartalolla. Pää on iso suhteutettuna vartaloon. Silmät ovat sopusuhtaiset kasvoihin, mutta ne on väritetty kokonaan sinisiksi. Kasvot ovat valkoiset ja silmien lisäksi niistä löytyy kulmakarvat, kolmionenä ja viivasuu, joka on hieman hymyssä. Vartalosta voi tunnistaa kaulan, kädet, jalat ja ylä- sekä alavartalon yhtenä pötkönä. Hiukset hän on piirtänyt ruskeilla viivoilla pystytukaksi. Hän on piirtänyt ja värittänyt itselleen värikkäät vaatteet, sekä kuvalle taustan. Taustalla on taivas, aurinko, nurmea sekä vihreitä kolmioita. Niitä voisi kuvailla puiksi tai pensaiksi. Kuvassa Tatu näyttää siltä kuin hän iloisesti vilkuttaisi toisella kädellä. Kuvasta tulee vaikutelma kuin *hän olisi jossakin paikassa*.

Nämä kaksi kuvaa eroavat toisistaan hyvin paljon. Alussa Tatu piirsi itsestään vain kasvokuvan, mutta *lopputilanteessa oma kuva olikin kokovartalokuva taustalla*. Tässä jälkimmäisessä kuvassa hän selvästi *on jossakin*. Kuvan ja kasvojen piirteet ovat sopusuhtaisemmat, ja hän on piirtänyt itselleen jälkimmäiseen kuvaan myös kulmakarvat ja hymyilevän suun ilman näkyviä hampaita tai suusta ulos tulevaa kieltä. Lopputilanteen kuvasta saa iloisemman vaikutelman, jossa Tatu vilkuttaa iloisesti toisella kädellään. Tunnelma näiden kuvien välillä on hyvin erilainen. Alun pelottavasta ja hassusta Tatusta on tullut iloinen värikäs poika, jossa hän on ympäröivän elämän keskellä.

Alkutilanteen kirjoituksessa Tatu on kirjoittanut noin kymmenen lausetta itsestään. Hän kertoo yhdellä lauseella millainen hän on, ”tavallinen ihminen”. Hän kertoo harrastuksistaan ja tekemisistään. Seuraavaksi hän kertoo nimensä ja ikänsä sekä osoitteensa. Hän kuvailee mitä hän osaa tehdä ja mitä hän omistaa. Lopuksi hän vielä kertoo oman pituutensa ja sen, että he ovat tulleet toisesta maasta.

Olen tavallinen ihminen, ja pelaan jalkapalloa, ja harrastan jääkiekkoa ja minun nimeni on Tatu 8v, ja asun (osoite) ja pyöräilen myös kaverin kanssa ja osaan keulia pyörällä ja meillä on trampoliini pihassa ja jalkapallomaali, ja olen (pituus) ja me tulemme (toinen kotimaa).

Lopputilanteen kirjoituksessa hän on saanut aikaiseksi vain 5 lausetta itsestään. Hän kertoo harrastuksensa ja lempiaineensa koulussa. Hän kertoo myös sen, missä hän on hyvä ja mitä hän omistaa. ”Olen Tatu 8v ja harrastan jääkiekkoa ja jalkapalloa ja pianonsoittoa, ja minun lempiaineeni on koulussa liikunta. Olen aika hyvä (ei saa selvää), minulla on pleikka2.”

Kirjoituksissa ei ole huomattavissa kovin suurta eroa alku- ja lopputilanteen välillä. Lopputilanteen kirjoituksesta paistaa hieman enemmän itsetietoisien Tatun kirjoitus, sillä hän muun

muassa itsevarmasti ilmoittaa olevansa hyvä jossakin. Ehkä hän omassa mielessään on muuttunut *tavallisesta ihmisestä* osaavaksi itseään ymmärtäväksi ja kunnioittavaksi pojaksi.

Tatu kirjoittaa oppimiskertomuksessaan oppineensa muun muassa enemmän luonnontietoa ja etenkin avaruudesta paljon asioita. Hän on oppinut sen kuinka monta ihmistä Afrikassa on. Hän ei ennen tiennyt mitään sukupuusta, mutta nyt hän on oppinut siitä sekä myös elämänkaaresta jotain. Hän kertoo myös sen, että jaksolla sai tehdä oman planeetan. Hän kertoo oppineensa jotakin kuusta, auringosta ja asuinalueestaan. Hän tietää, että Kiinan muuri on 6000 kilometriä pitkä.

Tatu on pystynyt melko hyvin palauttamaan asioita mieleen syksystä, mutta ne ovat hyvin pikkutarkkoja asioita osittain, kuten esimerkiksi Kiinan muurin pituus. Toisin sanoen hänelle on varmastikin parhaiten jäänyt mieleen sellaisia asioita, jotka häntä erityisesti ovat kiinnostaneet eniten. Hän pystyy palauttamaan mieleensä myös suurempia kokonaisuuksia. Yhdessä nämä asiat kertovat Tatun tietoisuuden kasvaneen ja identiteetin kehittyneen, jossa hän käsittää olevansa osa ympäröivää maailmaa.

Roni

Roni on syntynyt ja asunut koko ikänsä Suomessa. Hänen vanhempansa eivät ole syntyperältään suomalaisia. Roni poikkeaa muusta luokasta luonnollisesti erilaisella ulkonäöllään. Hän on myös luokan pojista levottomin ja hänellä on jonkin verran tarkkavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöön viittaavia piirteitä. Hänellä ei ole tästä diagnoosia, mutta näitä piirteitä hänestä voi löytää. Hän on vilkkaudestaan huolimatta tiedoiltaan ja taidoiltaan etevä poika. Kulttuurieroilla voi olla myös vaikutusta pojan käyttäytymiseen ja olemukseen.

Roni pitää paljon lukemisesta ja on hyvin kiinnostunut kaikista uusista asioista. Aina vain kun on mahdollista hän ottaa pulpetista kirjan ja lukee sitä tai joskus jopa kesken tunnin hän tunkee päänsä pulpettiin ja yrittää lukea mielenkiinnon vallinnutta kirjaa. Tunneilla hän viittaa hyvin usein ja esittää kysymyksiä tai kertoo oman mielipiteensä asiasta. Viittaaminen tosin saattaa unohtua hyvinkin helposti ja hän huutelee asiansa innostuessaan juuri silloin kun hän haluaa, jopa muiden puheiden päälle.

Alkutilanteessa Roni on piirtänyt itsensä koko vartalon muodossa. Pää on melko iso suhteutettaessa muuhun vartaloon. Pää ja suu ovat hyvin hallitsevia paperilla. Kuvasta saa hyvin iloisen vaikutelman, ja siinä on raikkaat värit. Tämä kuvaa mainiosta pojan *vilkaasta* ja iloista olemusta. Roni on piirtänyt kasvoihin silmät, nenän, suun ja korvat löytyvät myös pään sivuilta. Silmät ovat kokonaan siniset ja niissä on hyvin pieni musta piste keskellä pupilleina. Nenä on pieni töpselimäinen nöpönenä. Suu on hyvin suuri, johon on piirretty valtavat harvahkot hampaat. Opettaja antoi tässä huomiota tulkintaamme, sillä tässä yhteydessä oli oleellista tietää, että muun

muassa luokkatoverit huomauttelevat pojan suusta ja hampaista negatiiviseen sävyyn. Suu on kuitenkin hymyileväinen ja tekee kasvoille iloisen vaikutelman. Kasvot ja iho on väritetty oranssilla. Hiukset hän on piirtänyt lyijykynällä viivoina, ja ne *harottavat* pystyssä pään päällä. Vartalolla ei ole kaulaa. Kädet ja jalat on piirretty alkamaan ala- ja ylävartalon muodostamasta pötköstä. Toisessa kädessä on kolme ja toisessa neljä sormea. Vaatteet ovat värikkäät vihreäkeltasiniset, ja värit ovat niin sanotusti sekaisin ja hänellä on keltaiset kengät. Kuvalla ei ole taustaa, joten paperi on muulta osalta jätetty värittämättä.

Lopputilanteessa Roni on piirtänyt itsensä kokovartalokuvana. Kuva antaa samaan tapaan hyvin iloisen vaikutelman ja siinä on raikkaat värit. Paperilla on siis koko vartalo isona ja pää on hyvin vallitseva ja iso. Kasvoista löytyy mustat pienet silmät ja koukkunenä sekä suu, joka on kiinni. Suu on piirretty siis hymyilevänä ja leveänä viivana. Korvat löytyvät pään sivuilta. Päälaella on runsaasti *aidon näköisiä hiuksia* pystyssä piirrettynä lyijykynällä. Vartalosta on erotettavissa melko selkeästi erillinen ylä- sekä alavartalo ja kädet ovat sivuilla auki, vastaanottavainen asento. Käsivarsien jatkoksi on piirretty kämmenet, joissa on *kummassakin viisi sormea*. Kaulaa vartalolla ei ole. Väreinä kuvassa ovat sininen, keltainen ja vihreä. Värit kuvaavat kutakin vartalon/vaatteenosaa ja ne ovat *järjestelmällisesti* kuvassa. Kasvot ja iho ovat väritään ruskeat. Kuvalla ei ole taustaa, joten muu osa paperista on jätetty värittämättä. Kuvasta kumpuaa iloinen, mutta *rauhallinen* tunnelma.

Ronin alku- ja lopputilanteen kuvien *tunnelmat* ovat yksi näkyvimmistä asioista, jotka nousevat esille kuvia katsellessa. Alkutilanteen kuvaa voisi kuvailla hengeltään rauhattomaksi ja vilkkaaksi, kun taas lopputilanteen kuvassa on nähtävissä rauhallisuus ja seesteisyys. Kummassakin paperissa on kokovartalokuva keskellä paperia ja ne muistuttavat toisiaan, mutta eroavaisuuksia on löydettävissä heti ensi silmäyksellä. Ensimmäisessä kuvassa suu ja hampaat ovat hyvin hallitsevia ja suuria. Hampaat siis esittävät suurta osaa Ronin piirustuksessa. Jälkimmäisessä kuvassa suu taas on kiinni, leveässä iloisessa hymyssä. Olemme siis kuulleet, että häntä on kiusattu niin sanotuista likaisista tai rumista hampaista. Tämä voisi olla syy siihen, miksi alkutilanteessa ne näyttelevät niin suurta osaa. Ihonväri on muuttunut alun oranssista rusehtavaksi. Hän kuvaa hiuksiaan ja vaatteitaan lopputilanteessa aidommin ja selkeämmin. Värit vaatteissa ovat samat alku- ja lopputilanteessa, mutta jälkimmäisessä ne ovat *järjestyksessä* ja kuvaavat *vartalon eri osia*. Kumpaankin käteen lopputilanteessa on myös löytynyt kaikki viisi sormea. Voisi ajatella, että jakson aikana Roni on oppinut itsestään, muista ja koko maailmasta sellaisia asioita, jotka ovat saaneet hänet hyväksymään itsensä sellaisena kuin on, hän on selvästi eheyttänyt omaa minäkertomustaan. Hänestä on tullut itsevarmempi itseään, aasialaisuuttaan ja ihonväriään sekä hampaitaan kohtaan. Hän on oppinut

hyväksymään oman ja muiden erilaisuuden. Hän on ehkä kokenut jonkinlaisen rauhan tunteen ainaisen rauhattomuuden keskellä.

Alkutilanteen kirjoituksessa Roni on kirjoittanut itsestään noin 5 lausetta. Hän kertoo etunimensä ja harrastuksistaan. Seuraavaksi hän luettelee kaverinsa ja henkilöt, joita hänen perheeseensä kuuluu hänen lisäksi (äiti, isä, sisarus). Lopuksi hän kertoo vielä ikänsä. Kirjoituksessa on paljon kirjoitusvirheitä ja kirjoitus on melkoista harakanvarvasta. Virheet ja käsiala saattavat johtua hänen ylivilkkaudestaan. Kirjoituksensa taakse hän on piirtänyt koko paperin kokoisen tietokonepelimäisen kuvan. Hän ei siis malttanut kirjoittaa pitkästi, vaan ryhtyi mieluummin muihin puuhiin. ”Terve minun nimeni on Roni. min harrasta sählyä. minun kaveri on (11 pojan nimeä). minun perhenni kuulu Äiti isi (sisaruksen nimi). minä ole 8 vutias.”

Lopputilanteen kirjoituksessaan Roni on kirjoittanut paperille noin 13 lausetta itsestään. Aluksi hän kertoo etunimensä ja oman ikänsä. Hän kertoo muutaman harrastuksensa ja sen, keitä hänen perheeseensä kuuluu. Seuraavaksi hän kertoo, että hän asuu Suomessa (asuinpaikkakunta). Hän luettelee muutamia ystäviään ja mainitsee myös serkkunsa sekä Suomessa että toisessa kotimaassaan. Hän kirjoittaa toiveistaan sekä siitä, kuinka häntä kiinnostaa avaruus ja etenkin siellä oleva musta-aukko. Hän heittää ikään kuin iloisen kysymyksen sankarille, ”tiesitkö sankari?”. Hän kertoo matkustelewansa yleensä toiseen kotimaahansa. Lopuksi hän kertoo millä asuinalueella hänen koulunsa sijaitsee sekä opettajansa nimen.

Roni innostui selvästi kirjoittamaan itsestään lopputilanteessa hyvin paljon enemmän kuin alkutilanteessa. Koko paperi on täynnä tekstiä eikä toiselle puolelle ole kirjoitettu. Lopussa teksti on myös jäsennellympää. Hän kertoo kummassakin kirjoituksessa itsestään etunimen, iän, harrastuksistaan, ystävistään ja perheestään. Ensimmäisessä kirjoituksessa tekstiä on vain noin viisi lausetta ja jälkimmäisessä hän innostui kirjoittamaan jopa noin 13 lausetta. Lopputilanteen tekstissä hän kertoo muun muassa missä hän asuu, Suomessa ja hänen kotikaupunkinsa, sekä missä hänen koulunsa sijaitsee ja kuka häntä opettaa. Hän siis on tullut tietoisemmaksi ympäristöstään. Hän myös haluaisi tietää enemmän avaruudesta, joka oli yksi opetuspaketimme aihealueista jakson aikana. Hänellä on myös toiveita tulevaisuudesta lopputilanteessa ja hän osaa kertoa myös menneistä tapahtumista kuten matkoistaan toiseen kotimaahansa. Roni on selvästi sisäistänyt asioita jakson aikana sekä käsitellyt niitä omassa päässään. Lopputilanteessa hän kirjoittaa myös juuri näistä menneistä tapahtumista ja tulevaisuuden toiveista sekä häntä vallitsevasta ympäristöstä. Hän on oppinut uusia asioita jakson aikana ja tullut tietoisemmaksi itsestään ja ympäristöstään.

Nimeni on Roni olen 8 vuotias minä harrastan sählyä minun perheni kuuluu Äiti isä (sisaruksen nimi) minä asun suomessa (kotikaupungin nimi) ja ystäväni ovat (4 pojan

nimeä) minulla on serkut Minulla on myös (Aasian kotimaa) serkkuja minä toivon lemikin Minä haluan tietää avaruudesta ja eniten musta aukosta tiesitkö sankari? minä yleensä matkustelen (Aasian kotimaa) kouluni on (kaupunginosan nimi) minun opettajan nimeni o (opettajan koko nimi).

Roni kertoo heti aluksi omassa oppimiskirjoituksessaan, että hän on saanut elämänsä äidiltä ja isältä. Hän on ylpeä siitä, että on saanut nimen sekä siitä, että on oppinut hänellä olevan sukuun. Sukupuuhun hän kertoo kuuluvan äidin, isän veljen sekä mummun ja papan. Hän kertoo oppineensa syksyllä asioita kartasta, avaruudesta, vieraasta maasta ja maapallosta. Ronin teksti vaikuttaa jo hyvin jäsennellyltä ja asiat, joita hän muistelee, ovat melko suuria kokonaisuuksia. Hän on pystynyt palauttamaan oppimistaan asioista melko paljon ja kokonaisuuksina. Hän on tullut tietoisemmaksi itsestään ja häntä ympäröivistä asioista. Tulkitsemme hänen kohdallaan, että hän on kehittänyt omaa identiteettiään syksyn aikana.

Mica

Mica on ison perheen vanhin poika. Hän on hyvin tunnollinen ja täydellisyyteen pyrkivä kaikissa asioissa. Hän tietää olevansa fiksu ja hyvä koulussa, mutta silti hän on hyvin epävarma itsestään ja toiminnastaan. Tämä itsekriittisyys voi vaikuttaa siihen, että hän alisuoriutuu monessa asiassa koulussa ja siellä suoritettavissa tehtävissä. Micasta ja hänen käytöksestään voi päätellä, että hänet on kasvatettu hyvin ja tiukan kurin alla. Toisaalta tämä voisi vaikuttaa Micaan sillä tavalla, että hän ottaa asiat välillä liiankin totisesti tai sitten hän vain on niin tunnollinen luonteeltaan. Hän ei kovin helposti uskalla tuoda omia mielipiteitään esiin ja aika harvoin myös viittaa tunnilla. Hän kulkee ikään kuin muiden mukana. Hän ei itse uskalla esimerkiksi sanoa toiselle oppilaalle pahasti, mutta välillä saattaa huomata, että hän nauttii, kun joku toinen oppilas toimii ikävällä tavalla. Hän siis saattaa kokea toisten oppilaiden tekojen ja sanomisten kautta mielihyvää.

Alkutilanteessa Mica piirsi kuvaa itsestään koko 45 minuuttia, mutta lopputuloksesta voisi luulla, että aikaa on ollut huomattavasti lyhyemmän ajan. Hänen piirtämisen aloittaminen kesti hyvin kauan, ja kun hän vihdoinkin aloitti, pyyhki hän useasti piirrostaan. Paperissa on paljon kumituksen jälkeä. Paperin ylälaidassa on pyöreäkö pää, johon on selvästi yritetty tehdä posken ja aidonnäköisen pään muotoja. Pään otsasta puuttuu osa, sillä se on piirretty niin ylös paperille, että pää ei ikään kuin mahdu paperille. Kasvoissa on silmät, nenä ja suu. Silmät muistuttavat muodoltaan hyvin paljon oikeiden silmien muotoja; niistä on havaittavissa mustat pupillit sekä ruskea silmänvärikalvo. Nenä muistuttaa myös oikeaa nenää, joka lähtee silmien välistä ja laskeutuu kasvoille. Suun muoto muistuttaa myös hyvin paljon oikeaa suuta, ja lisäksi nähtävissä ovat neliömäiset hampaat. Ilme on hieman irvistävä. Silmien ruskea väri on ainut, mitä kuvaan on

väritetty. Kaulaa on yritetty hieman hahmottaa paperille. Kuvalla ei ole taustaa. Kuva on yritetty piirtää hyvin tarkasti ja muun muassa nenän, silmien ja suun paikat ovat tarkkaan mietittyjä. Kuvasta voisi kuvitella, että se on paljon vanhemman lapsen tuotoksen alkua.

Lopputilanteessa Mica on piirtänyt *itsensä lähes kokonaisena vartalona*. Kuvassa ei ole havaittavissa vahvoja kumilla pyyhkimisen jälkiä. Kuvassa on siis melkein koko vartalo, vain alavartalosta puuttuu hieman ja kuva ikään kuin häviää paperista tai katkeaa kuin oikea valokuva. *Kuva on väritetty kokonaan*. Se on hyvin yksityiskohtainen ja todenmukainen. Kuva on hyvin sopusuhtainen vartalon osalta. Kasvoilta löytyy lähes oikeamuotoiset silmät sekä nenä ja suu. Silmien värikalvo on ruskea ja keskellä on musta pupilli. Nenä laskeutuu silmien välistä, ja suu tai huulet ovat lähes oikealla paikalla. Korvat löytyvät pään sivuilta ja hiukset ovat ruskeat. Pään alapuolelta löytyy hieman kaulaa ja loppuvartalo. Ala- ja ylävartalo ovat erotettu ikään kuin housuiksi ja paidaksi eri väreillä. Paidasta löytyy melko yksityiskohtainen kuva kuin eräänlainen logo.

Mican alku- ja lopputilanteen kuvat eroavat hyvin paljon toisistaan ja niistä voisi päätellä tietoisuuden ja *itseensä luottamisen* kasvaneen. Alun useampaan kertaan kumitettu oma kuva, jossa on vain pää, on muuttunut lopputilanteen kokovartalokuvaan. Lopputilanteen kuvassa ei ole nähtävissä enää juuri ollenkaan kumin käyttöä ja koko kuva on väritetty. Kummatkin kuvat ovat yksityiskohtaisia ja tarkkoja, mutta lopputilanteessa epävarmuus ei ole enää estänyt Micaa piirtämästä valmista kuvaa itsestään 45 minuutin aikana. Lopputilanteen kuvasta löytyy siis kasvojen lisäksi korvat pään sivuilta ja koko vartalo kaulaa myöden. Tosin kuva katkeaa valokuvamaisesti hieman polvien yläpuolelta, mutta se todennäköisesti on tarkoituksenmukaista, ikään kuin katsoisi valokuvaa Micasta. Jakson aikana Mica on oppinut luottamaan omaan työskentelyynsä ja hyväksyy erilaisuutensa. Luottamus itseen näkyy lopputilanteen onnistuneessa kuvassa, joka on saatu valmiiksi annetussa ajassa. Mica on selvästi lahjakas kuvataiteellisesti ja hallitsee kuvataiteen tekniikoita, mutta epävarmuus estää häntä välillä hyödyntämästä niitä.

Alkutilanteessa Mica on kirjoittanut vain 2 lausetta itsestään. Hän kertoo nimensä ja ikänsä sekä lempiruokansa. ”Minä olen Mica 8 vuotta. Minun lempiruoka on lihapyörykät ja peruna.” Käsiä on hyvin huoliteltua ja järjestelmällistä. *Tässäkään 45 minuuttia eri riittänyt luovuuden tai itseluottamuksen löytymiseen*, jossa hän olisi voinut kirjoittaa itsestään enemmän. Koko tilanteen ajan hän myös vilkuili ympärilleen saadakseen mallia luokkatovereidensa kirjoituksista. Ymmärrettävästi tällainen tinanne luokkatilanteessa on painostavaa, kun ympäriltä kuulee kynien sauhuavan.

Lopputilanteen tekstissä Mica on kirjoittanut itsestään seitsemän lausetta. Hän kertoo oman etunimensä ja ikänsä ja sen, millä luokalla hän on koulussa. Hän kertoo mitä hän tekee paljon

yleensä. Hän kertoo, että ei polta tupakkaa eikä ole tyhmä. Hän myös kertoo sankarilleen tulevana joskus tapaamaan häntä.

Mican alku- ja lopputilanteen teksteistä voisi myös päätellä itsetietoisuuden ja itsensä hyväksymisen kasvaneen jakson aikana. Alussa hän sai vain kaksi lausetta paperille 45 minuutin aikana, kun taas lopuksi hän kirjoitti jopa noin seitsemän lausetta. Kirjoittaminen tuntui olevan aluksi myös hyvin vaikeaa ja sitä selvästi varjosti epävarmuus. Lopussa hän uskalsi kertoa itsestään enemmän, eikä antanut epävarmuuden haitata kirjoittamista niin paljon kuin alussa. Lopuksi hän haluaa kertoa oman nimensä ja ikänsä lisäksi muun muassa sen, millä luokalla hän on, mitä hän yleensä tekee ja keitä hänen ystävänsä on, kun alussa hän kertoi vain nimen, iän ja lempiruoan. Jakson aikana Micasta on tullut avoimempi ja luottavaisempi itseään kohtaan sekä hän on myös tietoisempi ympäristöstään.

Mica on kirjoittanut vain muutaman lauseen oppimistaan asioista. Hän kertoo, että tämän syksyn aikana hän on oppinut miten lapsi syntyy sekä maapallolta paljon asioita. Positiivista kuitenkin on se, että hän pystyy palauttamaan edes nämä asiat mieleensä. Mica todennäköisesti on oppinut paljon muitakin asioita, mutta ei pysty niitä paperille tuottamaan. Tämä voi jälleen kerran johtua hänen epävarmuudestaan ja tarkkuudestaan, jolloin hän alisuoriutuu tehtävissä. Koemme, että näiden vähäistenkin asioiden palauttaminen mieleen ja niistä kirjoittaminen kertoo Mican identiteetin kehittyneen jo sen nojalla, että hän palauttaa tuotokset osaksi elämäänsä, ja pystyy niiden kautta tekemään uusia tulkintoja itsestään. Lisäksi kuvan piirtämisessä tapahtui ilmiömäinen muutos rikkaampaan tuotokseen.

Neea

Neean oppivelvollisuutta on pidennetty oppimisvaikeuksien vuoksi. Hän on muita luokkatovereita vuoden vanhempi. Neea on hyvin epävarma itsestään, mutta silti useasti *nauttii huomiosta*. Neea on hyvin huomionkipeä tyttö ja hakee huomiota muun muassa sillä, että valittaa pääsärkyä tai jotakin muuta vaivaa. Hän on omasta mielestään usein myös hyvin väsynyt ja toivoo salaa, että opettaja päästäisi hänet kotiin kesken koulupäivän. Opittavat asiat saattavat olla Neealle vaikeita ja uskomme, että hän haluaa vältellä näitä tilanteita. Näin ollen hän kokee koulussa olemisen välillä hyvinkin epämiellyttäväksi. Hän on huomannut oman oppimisvaikeutensa ja ehkä myös tästä syystä usein luovuttaa opittavien asioiden kohdalla liian helposti. Hän ei useasti aikoisi edes yrittää tehtävien tekemistä tai niistä suoriutumista. Toisaalta hän kuitenkin osallistuu keskusteluihin ja viittaa usein. Hän siis haluaa yrittää osallistua keskusteluihin ja kertoa oman mielipiteensä. Hän ei nolostu tai lannistu, vaikka hän vastaisi kysymykseen jotakin ihan muuta kuin on odotettu. Hän on hyvin sosiaalinen tyttö, mutta kun kyseessä on yksilötyöskentely, ei hänellä riitä kiinnostusta

suoriutua tehtävistä, vaan pyytää useasti apua opettajalta. Voi tietysti olla, että hän ei vain oikeasti osaa tehdä tehtävää ja kaipaa siihen hieman avautusta ja opettajan kannustusta.

Alkutilanteessa Neea piirsi kokovartalokuvan itsestään. Kuvasta katsoessaan tulee mieleen hieman *leijuva vaikutelma*. Tyttö on ikään kuin ilmassa kuvassa. Tytöllä on iso pää ja pienet kädet, mutta muuten se on hyvin sopusuhtainen. Kasvoilla on silmät, nenä ja suu. Pään sivuilta löytyy korvat, jotka ”paistavat” hiusten alta, ja niissä ovat roikkuvat korvakorut. Silmät ovat kokonaan siniset, mutta keskellä on pienet mustat pupillit. Silmien alla on ikään kuin *valtavat kyyneleet sinisellä värillä*. Nenä on teräväkulmainen kolmio. Posket ovat kuvattu pyöreinä *tummanpunaisina* ympyröinä, siitä saa sellaisen vaikutelman, että poskia saattaa kuumottaa ja olo on muutenkin huono. Huulet ovat punaiset ja suu on hieman auki, otsalla on hieman hiuksia. Hiukset ovat pitkät ja *punaiset*. Neealla ei oikeasti ole punaiset hiukset vaan melko vaaleat pitkät hiukset. Vartalolla on kaula, ja ylä- sekä alavartaloa on kuvattu pitkällä oranssilla mekolla. Lisäksi hänellä on violetit leggingsit tai housut. Varpaat ovat paljaat, mutta lukumäärää on vaikea sanoa, sillä jalat ovat hieman epämääräiset. *Kädet ovat todella lyhyet*. Sormia löytyy kummastakin kädestä vain kolme kappaletta. Varsinaista taustaa kuvalla ei ole, mutta kuvalla on jonkinlainen kehys. Tytöllä ei ole varsinaisesti väritettyä ihonväriä.

Lopputilanteen kuvaan Neea on piirtänyt itsestään kokovartalokuvan. Pää on iso pyöreähkö soikean muotoinen, mutta ei huomattavasta liian iso. Tässä Neealla on tikku-ukkovartalo. Kasvoista löytyy mustat pienehköt silmät ja terävä iso nenä sekä muhkeat punaiset huulet eli iso suu. Kasvojen väri on keltainen. Pään sivuilla on korvat, joissa on taasen isot roikkuvat korvakorut, ja korvat sekä korut näkyvät hiusten läpi. Hiukset ovat pitkät ja *vaaleanruskeat*, ja otsalla on hieman etuhiuksia. Loppuvartalo on ruskea tikku-ukko, mutta käsistä löytyy kämmenet, joissa neljä sormea kummassakin. Kuvan tausta on violetti.

Neean alkutilanteessa piirtämä kuva eroaa huomattavasti lopputilanteen kuvasta. Lopputilanteen kuva on *todellisemman* Neean oloinen eikä kuva ole niin surullisen näköinen kuin alussa. Alun leijailevasta surullisesta työstä on lopputilanteessa tullut todellisempi nuori neiti. Tosin alkutilanteessa Neea piirsi tytölle erilaisen vartalon ja lopputilanteessa vartalo on tikku-ukon vartalo, mutta yleisvaikutelma tekee kuvasta todellisemman. Lopussa tyttö ei enää ole esimerkiksi surullinen ja hänellä ei ole kyyneliä silmien alla. Kuvan *asettelu eroaa* siten, että alkutilanteen kuvassa Neea on paperiin nähden vinossa, mutta lopputilanteessa lähestulkoon suorassa. Jälkimmäisessä kuvassa tyttö näyttää iloiselta ja onnelliselta. Neea on tähän kuvaan myös värittänyt violetin taustan. Lopputilanteen kuvasta saa vaikutelman siitä, että Neealla on ollut parempi mieli henkisesti tai käsitys itsestään tätä uutta kuvaa piirtäessään, kuin alkutilanteessa. Lopputilanteen kuvasta voisi päätellä, että tytön *itsetietoisuus* olisi kasvanut.

Alkutilanteessa Neea on kirjoittanut itsestään etu- ja sukunimen. Sitten hän kertoo *tunteistaan* sankariaan kohtaan sekä neuvoo häntä. Paperista löytyy myös useita piirrettyjä sydämiä. Tämän kaiken hän sai aikaan 45 minuutin aikana. Jossain jakson vaiheessa ilmenee, että sankari saattaisi olla poika, josta Neea tykkää. Paperin toiselle puolelle Neea on piirtänyt valtavan sydämen.

Lopputilanteessa Neea kirjoitti *itsestään* useamman lauseen. Hän kertoo etu- ja sukunimensä ja luokkansa. Hän kertoo perheestään ja siihen kuuluvista jäsenistä, äiti, isä, isosisko ja isosiskon vauva. Hän kysyy myös tunteeko sankari joulupukin. Lopuksi hän vielä kertoo kotiosoitteensa.

Neean alku- ja lopputilanteen tekstien laajuudessa ei ole kovin suurta eroa. Laatu kuitenkin vaihtelee, sillä alussa hän ei kertonut itsestään kuin oman etunimensä ja lopussa tämän lisäksi hän oli kirjoittanut myös sen, millä luokalla hän on, keitä perheeseen kuuluu ja myös oman osoitteensa. Alussa hän oli enemmän keskittynyt kertomaan tunteistaan sankaria kohtaan ja piirrellyt sydämiä. Oppimisvaikeus voi olla esteenä Neean kirjalliselle tuotokselle, mutta oli hyvin positiivista nähdä, että lopputilanteessa hän pystyi muodostamaan useamman lauseen itsestään ja tiedosti jonkin verran enemmän sitä, mitä hänen tulisi kirjoittaa ja kertoa sellaiselle ihmiselle joka ei tunne häntä ollenkaan.

Neea pitää esiintymisestä ja jakson aikana eri tunneilla hänellä oli mahdollisuus toteuttaa itseään. Tämä näkökulma on hänen kohdallaan oleellista arvioitaessa identiteetin kehitystä tämän jakson aikana. Hän piti kovasti muun muassa kotoaan tuomien kuviensa esittelystä. Hänellä on kansiossa enemmän kuvia, kuin kenelläkään muulla, ja hän halusi tuoda myös lisäkuvia. Tässä mainittakoon, että kaikki halukkaat saivat esitellä kuvia, joita toivat kotoa. Nämä kuvat olivat joko lapsesta itsestään tai perheestä, suvusta ja ystäväistä.

Neea oli innokkain kuvista kertoja, ja selvästi nautti niiden esittelystä. Tällä tavalla hänen myös oli helppo kertoa itsestään ja läheisistään. Kuvien avulla kertominen oli hänelle huomattavasti helpompaa, kuin kirjallisesti kertominen. Huomasimme myös muiden lasten kertovan läheisistään kuvien avulla helpommin kuin ilman kuvia. Mieleen muistui samalla myös mitä hauskipia kertomuksia menneisyydestä ja niistä tilanteista jotka kuvissa saattoivat olla. Toteuttamamme tunnit loivat usein oppilaalle mahdollisuuden esiintyä tunneilla tai kertoa omista ajatuksistaan ja mielipiteistään.

Käsittelimme jakson aikana muun muassa lapsen syntymää ja Neea oli tästä aiheesta innoissaan. Hän halusi innokkaasti kertoa kuinka hänen sisarensa saa pian lapsen ja, että tällöin hänestä tulee lapsen täti. Asiasta puhuttiin muutaman kerran ja etenkin asia tuli uudelleen esille, kun lapsi oli syntynyt. Neea oli ylpeä tätiydestään. Koemme, että avoimet mahdollisuudet kehittivät huomattavasti myös Neean käsitystään itsestään ja vahvistivat itsetuntoa.

Oppimiskertomuksessaan Neea luettelee sanoina asioita, joita hän on oppinut, kuten *elämänkaari, avaruus, maapallo, Suomi, maita, kartta ja asioita itsestä*. Hänen perheeseensä kuuluu ilmeisesti hänen lisäksi kummit, äiti, isi ja vanhempi sisarus. Lopuksi hän toivottaa meille opettajille hyvää uutta vuotta ja kiittää opetuksesta piirretyn sydämen kera. Vaikka Neea onkin palauttanut asiat enemmän luettelona, kuin lauseina tai tarinana, kertoo tämä kuitenkin hänen oppineen syksyn aikana useita asioita, ja hän pystyy palauttamaan mieleensä näitä. Oppimisvaikeuksista kärsivälle oppilaalle luettelointi asioista on hyvin positiivinen asia, ja se ilman muuta sallittiin. Hän on selvästi tullut tietoisemmaksi asioista ja kehittänyt identiteettiään, eheyttänyt minäkertomustaan. Hyvän uuden vuoden toivottelu ja opetuksesta kiittäminen kertoo myös paljon Neeasta. Tämä menee selkeästi annetun aiheen ulkopuolelle, mutta hänellä on ollut tarve jollakin tavalla tuoda esille tunteitaan meitä kohtaan. Neea on hyvin tunteellinen ja myös nämä toivotukset ja kiitokset kertovat jotakin hänen persoonastaan, ja uskalluksesta olla avoin.

Aatu

Aatun oppivelvollisuutta on pidennetty muun muassa dysfasian vuoksi. Aatun perheessä on ollut harmillisia tapahtumia, jotka ovat saattaneet heijastua poikaan jollakin tavalla. Poika on hyvin epävarma ja tämä näkyy tunneilla monella tavalla. Hänellä on lähes pakonomainen tarve tutkailla, mitä vieruskaveri puuhastelee. Hän saattaa tehdä lähes samanlaista tuotosta kuin vierustoveri eli voisi sanoa, että hänen oma luovuutensa on lähes kokonaan kadoksissa. Myös opettaja kertoo, että pojan on hyvin *vaikea kertoa tunteistaan tai käyttää luovuuttaan*. Hän saattaa myös opettajalta varmistella useampaan otteeseen omaa työskentelyään, ja hän on hyvin heikko keksimään luovasti vastauksia tehtäviin tai luomaan jotakin omaa tuotosta. Aatu viittaa hyvin harvoin eikä hän kerro kovin helposti omia mielipiteitään. Jos hän viittaa ja vastaa niin sanotusti väärin, nolostuu hän hyvin paljon, ja tämä saattaa estää häntä viittaamasta pian uudelleen. Yhdessä suoritettavista tehtävistä hän innostuu paljon ja on innokkaana auttamassa opettajaa.

Alkutilanteessa Aatun piirtäminen tuntui olevan vaikeaa. Hän ei tuntunut tietävän, mitä hänen tulisi piirtää tai sitten hän vain oli hyvin epävarma asiasta. Aloittaminen kesti hiukan ja katse karkaili useasti vierustoverin paperiin. Paperille saatu ensimmäinen versio muistuttaa hiukan vierustoverin piirtämää kuvaa. Vierustoveri taisi huomata asian ja aloitti uuden kuvan piirtämisen. Silloin myös Aatu *käänsi paperin ja aloitti uuden kuvan*. Ensimmäisessä kuvassa on pyöreä pää, jolla on hyvin suuret mustanpunaiset silmät, terävä pieni nenä ja suu auki, josta näkyy muutama hyvin terävä hammas. *Kuva on hyvin pelottavan oloinen ja vampyyri- tai pirumainen.*

Toisella puolella ”varsinainen” kuva on piirretty paperin ylälaitaan. Ylälaidassa on iso pyöreä pää, joka on tarkalleen puolesta välistä väritetty niin, että toinen puoli on ruskea ja toinen valkea.

Kasvoilla on hyvin suuret silmät, joissa *pupillit ovat väritetty punaisiksi* ja muuten silmät ovat valkoiset. Nenä on terävä pieni kolmio ja suu melko iso ja aukinaisena niin, että terävät punaiset hampaat ovat näkyvissä. Kuvasta on kumitettu pois sarvet pääläeltä. Kuvalla ei ole piirretty tai väritetty taustaa. Tämä kuva ei ole niin pelottava kuin ensimmäinen versio, mutta samanlainen piirteema jatkuu tässäkin erittäin selvästi.

Lopputilanteessa Aatu piirsi kasvokuvan itsestään. Paperin ylälaudassa on pää, jolla on ihonväri ja kasvoista löytyy silmät, nenä ja suu sekä pään sivuilta korvat. Silmät ovat hieman erikokoiset pyöreät pallot, joissa on keskellä mustat pupillit. Nenä on sopusuhtainen kolmio, ja suu on auki hymyssä. Suussa on sekä ylhäällä, että alhaalla nätit hammasrivit ja keskellä suuta pilkottaa punainen pieni kieli. Kasvoille on piirretty aluksi myös pyöreät posket, mutta ne on kumitettu kuitenkin pois. Pääläella on harmaat lyijykynällä väritetty pystytukka. Kuvalla ei ole piirrettyä eikä väritettyä taustaa. *Kuvasta saa hyvin iloisen vaikutelman ja se on hyvin paljon piirtäjän itsensä näköinen.* Kuvassa on *ihmisen* pää.

Aatun alkutilanteen ja lopputilanteen kuvat eroavat toisistaan vähintään siinä, että lopputilanteen kuva on paljon luonnollisempi piirustus Aatusta itsestään. Ensimmäisestä kuvasta ei tunnista Aatu-poikaa, vaan siinä on jokin pelottava vampyyri, jolla on kamalat punaiset hampaat. Kummassakin kuvassa on yläreunassa pyöreä pää, mutta ne eroavat ulkonäöltään hyvin paljon. Alkutilanteen pelottavasta vampyyristä on tullut lopputilanteessa söpö Aatu-poika. Jälkimmäinen kuva kuvastaa paljon aidommin Aatua itseään. Jakson aikana Aatu on oppinut selvästi luottamaan enemmän omiin taitoihinsa, ja hän on tullut tietoisemmaksi itsestään. Hän on onnistunut piirtämään kuvan, joka todella kuvastaa häntä itseään sellaiselle ihmiselle, joka ei tunne häntä. Minkälaisen mielikuvan Aatusta saisikaan, kun katsoisi vain ensimmäistä tuotosta?

Alkutilanteessa Aatu kirjoitti itsestään noin neljä lausetta. Hän kertoo etunimensä ja ikänsä sekä harrastuksistaan. Hän kertoo myös polkupyöräilystään, ja siitä mitä temppuja hän pyörällä osaa tehdä. Lopuksi hän vielä kertoo kotiosoitteensa. Lauseet ovat hyvin yksinkertaisia ja niissä on melko paljon kirjoitusvirheitä. Virheet vaikuttavat osittain niin sanotuilta ajatuskatkoksilta. ”Minä olen aatu 8v ja Minäharrastan motokrossia ja. sähkö ja Minä aina polkupyöräilen ja Minä osaan keulia polkupyörällä ja (kotiosoite).”

Lopputilanteessa Aatu kirjoitti itsestään noin 10 lausetta. Alkuun hän kertoo etunimensä ja ikänsä. Hän kirjoittaa erilaisista harrastuksistaan useampaan otteeseen tekstissä sekä taidoista, joita hän mielestään omaa. Hän kertoo ystävistään ja luettelee heidän nimensä. Kertoo pitävänsä joulusta ja siitä kun saa lahjoja. Teksti ei ole jäsennetty järkevästi ja lauseet ovat hyvin sekaisin. Tekstistä kuitenkin huomaa *innostuksen* kertoa asioita itsestään. Aatu muistelee tekstissään myös sellaista asiaa, mitä hän joskus aikaisemmin on harrastanut.

minä olen Aatu 8 vuotias ja minä harrastan sählyä ja minä harrastan motocrossia ja minä osaan puhua espanjaa ja minä osaan vetää etuperinvoltin- trampoliinissä mun kaverit on (8 pojan nimeä) ja osaan ajaa polkupyörällä ja osaan luistella ja jääkiikoilla ja tykkään joulusta ja se on kiva- kun saa lahjoja ja kun saa kaikenlaista ja mä osaan ajaa autoa ja venettä ja harrastan kalastusta ja harrastan kolffia ja olen harrastanut jalkkista ja olen harrastanut jääkiekkoa

Aatun alku- ja lopputilanteen kirjoituksia vertaamalla voi päätellä, että poika on kasvanut huomasti henkisesti matkan varrella. Hän on tullut tietoisemmaksi itsestään ja hän luottaa selvästi enemmän itseensä. Tästä kertoo muun muassa se, että alkutilanteessa hän kirjoitti itsestään vaan noin 4 lausetta ja lopussa hän suorastaan intoutui kirjoittamaan ja sai aikaan noin 10 lausetta itsestään. Lauseet olivat hyvin yksinkertaisia alussa ja hän kertoi nimen, osoitteen, harrastuksia sekä mitä hän osaa ja mitä hän yleensä tekee. Näiden lisäksi hän lopputilanteessa kirjoitti iästään, ystäväistään, asioita joista hän *pitää* ja hän miettii kirjoituksessaan *myös mennyttä aikaa*. Lauseet eivät ole kovin hyvin jäsenneityjä lopputilanteessakaan, mutta niistä *paistaa positiivisuus ja innostuneisuus*. Lauseet kertovat kasvaneesta itsevarmuudesta ja itsetietoisuuden kasvamisesta. Kymmenen lausetta on mielestämme erittäin hyvä saavutus dysfaattiselle epävarmalle pojalle.

Aatu kertoo oppineensa syksyn aikana ajamaan autolla ja hyppimään mopolla sekä ajamaan veneellä. Hän osaa myös vetää etuperinvoltin sekä hän on oppinut puhumaan espanjaa. Hän on oppinut myös paistamaan ruokaa. Nämä asiat tulevat osaltaan myös meidän opetusme ulkopuolelta, mutta tärkeää onkin, että Aatu on kuitenkin *kokenut oppineensa* joitakin asioita syksyinsä aikana. Espanjan oppiminen voi kuvastaa sitä, että ”matkustimme” Espanjaan ja kerroimme muutamia sanoja espanjaksi. Hän ehkä kokee oppineensa siinä samalla espanjaa, mutta samalla myös tiedostaa maailmankuvansa laajentuneen. Hänelle on jäänyt mieleen uusi Euroopan maa ja erilainen kieli. Hänen luottamuksensa itseään kohtaan on selvästi kasvanut, sillä hän sai aikaiseksi kirjoitettua useamman lauseen oppimisestaan asioista, ja ylpeänä kertoo myös tästä espanjan oppimisesta. Ehkä nämä asiat kertovat jotain myös hänen tulevaisuuden haaveistaan ja toiveistaan.

Lumi

Lumi on luokan tyttöistä yksi parhaimpien joukosta. Hän pärjää hyvin koulussa ja osoittaa ahkeruutta sekä osallistuu tunneilla keskusteluihin. Lumi on hyvin urheilullinen ja hänellä on hieman ehkä kiltistä ”tyttömäisyydestä” poikkeavia piirteitä. Tunneilla Lumi aika ajoin toimii levottomasti ja saattaa häiritä jopa tuntia keskustelemalla vierustoverien kanssa. Hän ikään kuin unohtaa paikan, jossa hän on ja kuinka siellä toimitaan. Tätä voisi kutsua jonkinlaiseksi

ajattelemattomuudeksi. Lumi on kiinnostunut opittavista asioista ja haluaa osallistua tuntien keskusteluihin. Hän siis useimmiten viittaa innokkaasti ja haluaa tuoda omia mielipiteitään esiin.

Alkutilanteessa Lumi piirsi itsestään kuvan kesäiseen taustaan. Vartalo on hyvin sopusuhtaisesti piirretty, ainoastaan kädet ovat hyvin lyhyet. Silmät on piirretty soikeiksi, lähes oikeaan muotoon. Silmissä on mustat pupillit ja niiden värikalvo on väritetty siniseksi, yläripset löytyvät myös kuvasta. Kuvan tytöllä on pieni koukero nenä ja suu on piirretty punaiseksi hymyileväksi viivaksi. Ihonväri on haalea keltainen. Lumi on piirtänyt ja värittänyt kuvalleen ruskeat melko pitkät hiukset. Tytöllä on yllään värikkäät ”muodikkaat” vaatteet. Taustalta löytyy kesäisen vihreä koivu, aurinko, sininen viivamainen taivas sekä ruohikko. Ruohikolla tytön vieressä on harmaa kivi ja pieni siili.

Lopputilanteessa Lumi on piirtänyt omankuvansa kokovartalokuvana taustan kanssa. Vartalon on piirretty hyvin sopusuhtaiseksi, vain kämmenet ovat jääneet piirtämättä, aika on saattanut loppua kesken. Silmät ovat soikeat ja niissä on yläripset sekä mustat pupillit. Nenä on piirretty kolmiomaiseksi ja suu on punainen hymyilevä viiva. Vartalolla ei ole ihonväriä, mutta vaatteet tytön yllä ovat värikkäät ja ”muodikkaat”. Hiukset ovat pitkät ruskeat hiukset ja ne laskeutuvat otsalta hieman silmän päälle. Taustalla kuvassa on kesäinen koivu, aurinko ja lentäviä lintuja taivaalla, jota ei ole väritetty. Tyttö seisoo ruohikolla puun vieressä, heidän välissään on sininen lätäkkö. Tytöllä näyttäisi olevan saappaat jalassa, johtuisiko maassa olevasta lätäköstä. Kuva voi siis olla syksyinen, vaikka koivu onkin vihreä.

Lumin alku- ja lopputilanteen kuvat eivät erotu juuri ollenkaan toisistaan. Ne on piirretty ikään kuin samalla kaavalla. Kuvista löytyy paljon samoja asioita, ja näiden kuvien perusteella voisi päätellä, että hänelle on muodostunut tietynlainen tapa piirtää kuva itsestään. Jälkimmäinen kuva on enemmän sopusuhtainen, kuin alussa piirretty kuva.

Alkutilanteessa Lumi kirjoitti itsestään noin 14 lausetta. Hän kertoo etunimensä ja ikänsä, millä luokalla hän on sekä kotikaupunkinsa. Hän kertoo toiveistaan, ystävistään ”minulla on paljon ystäviä”. Hän osaa kertoa koulunsa nimen ja paljastaa lempiaineensa. Hän osaa kertoa myös missä kuussa hän on syntynyt. Seuraavaksi hän kertoo mielivaatteestaan, ”Minä tykkään käyttää farkkuja”. Hän kertoo millaisessa talossa hän asuu sekä lempiväriänsä ja lempieläimensä. Lopuksi hän vielä kertoo keitä hänen perheeseensä kuuluu.

Olen Lumi ja minä asun (kotikaupunki). Minä olen 8 vuotias. Olen (luokka-aste). Minun toiveeni on saada lemmikki. Minulla on paljon ystäviä. Minä olen (kaupunginosa) koulussa. Minun lempiaineeni koulussa on käsityö ja liikunta. Olen heinäkuussa syntynyt. Minä tykkään käyttää farkkuja. Minä asun (väri) talossa. Minun lempiväri on

turkoosi ja musta. Minun lempieläimeni on koira marsu kissa ja pupu. perheeseeni kuuluu isä äiti veli ja tietenkin minä, eli Lumi.

Lopputilanteen tekstiin Lumi on kirjoittanut noin 13 lausetta. Teksti näyttäisi olevan jäsennetty hyvin heti alusta asti. Hän kertoo etunimensä ja paikkakunnan ja kaupungin jossa hän asuu sekä sen, millä luokalla hän käy koulua. Hän kertoo, että hänellä on paljon ystäviä sekä pitävänsä matkustamisesta junalla ja lentokoneella. Hän tietää suomen olevan yksi Euroopan maista ja kertoo käyneensä monta kertaa ruotsissa ja espanjassa. Hän kertoo lempiväriinsä ja lempiaineensa koulussa, lempiruokat, lempieläimet sekä hän kertoo pitävänsä paljon lahjoista. Lopuksi hän vielä kertoo ikänsä, ”Olen kahdeksanvuotias tyttö”.

Lumi kirjoitti sekä alku-, että lopputilanteessa melkein yhtä paljon itsestään, mutta jälkimmäinen teksti on selkeästi jäsennellympää, ja hän on syventynyt aiheeseen paremmin. Lopputilanteen tekstiin hän on myös osannut sisällyttää asioita, joita olemme jakson aikana käsitelleet. Lopputilanteen teksti muistuttaa jo selkeää *tarinaa* Lumi-työstä. Tässä on syytä tarkastella myös paperin käyttöä. Alussa teksti on kirjoitettu pienellä käsialalla ja paperista vain puolet on täyttynyt. Lopussa käsiala suurentuu huomattavasti ja hän on innokkaasti täydentänyt koko paperin. Tästä voidaan kuvitella huokuvan lopun innostuneempi ja vauhdikkaampi ote kirjoittaa itsestään.

Lumi kirjoittaa oppineensa paljon maapallon maista. Hän kertoo oppineensa sen, että hän on tärkeä ja, että ystävät ovat myös tärkeitä sekä sen, että koulu on myös yksi elämän tärkeimmistä asioista. Hän kirjoittaa, että kun kuu on kiertänyt maan, on tällöin kulunut vuosi. Hän tietää, että maapallolla on eri maanosia kuten Eurooppa, Aasia, Keski-Amerikka, Pohjois-Amerikka, Etelä-Amerikka, Afrikka, Australia ja Etelämanner. Hän on oppinut syksyn aikana asioita suvustaan ja perheestään sekä myös ilmansuunnat. Hän kertoo oppineensa myös Suomen kartan tekoa ja luottamaan ystäviinsä. Hän on oppinut asioita Suomen naapurimaista ja myös paljon asioita avaruudesta. Hän kokee oppineensa myös paljon tunteita. Hän osaa tehdä myös elämänkaaren nuoruudesta vanhuuteen ja näin samalla oppinut myös jotakin omasta elämänkaarestaan. Viimeisimpänä hän mainitsee sen, kuinka hän on oppinut ymmärtämään sen, että jokainen voi olla tärkeä ja mistä kaikkialta voi saada ystäviä.

Nämä asiat ovat lähinnä yksinkertaisia lauseita ja luetteloimista opituista asioista. Asiat eivät ole jäsennellysti paperissa, mutta tärkeintä onkin, että Lumi on osannut palauttaa hyvin paljon asioita oppimistaan asioista. Se kertoo samalla myös hänen maailmankuvan avartumisesta, hänen identiteetistään ja sen kehittymisestä. Hän on tehtävän aikana muistellut asioita, ja ne ovat tulleet

mieleen satunnaisessa järjestyksessä. On kuitenkin hienoa huomata, miten paljon hän on oppinut omasta mielestään syksyn aikana.

3.6 *Oppilaiden identiteetti Minä -kansioissa, tulosten tarkastelu*

Mukana tarkastelussa ovat (nimet muutettu) pojat: Erno, Mica, Tatu, Topi, Roni, Niko, Aatu ja Miro sekä tytöt: Elsa, Neea. Piia, Iina, Kati, Enni ja Lumi. He ovat iältään **7–9 -vuotiaita**. Aloitamme tarkastelun kuvista, joita olemme siis henkilökohtaisesti verranneet alku- ja lopputilanteisiin sekä luokkatasolla. Tulosten tarkastelussa olemme tarkkailleet kuvien sisältöä jokaisen kohdalla henkilökohtaisesti, minkä jälkeen luokkatason tarkasteluun nähden ilmeni tiettyjä seikkoja, joita taulukkomaisesti olemme luokitelleet. Luokittelussa olemme erotelleet kuvat tiettyihin teemoihin, ja yksi teemoittelutavoista on niin ikään jako tyttöihin ja poikiin. Näin siksi, että tyttöjen ja poikien kuvissa oli selviä eroavaisuuksia, jotka ovat tässä tapaustutkimuksessa tyypillisiä sukupuoleen nähden. Teemat ovat siis *tyttöjen* ja *poikien* lisäksi seuraavanlaisia. *Kaavamaisella piirroksella* tarkoitamme sitä, että kuvassa on selvästi maa, hahmo, puu ja taivas siten, että taivaalla on vähintään joko pilvi tai aurinko. *Vartaloteemalla* tarkoitamme yksinkertaisesti sitä, että kuvassa on kokonainen hahmon vartalo ja *pääteemassa* kuvaan on piirretty vain hahmon pää. *On jossakin* -teema tarkoittaa sitä, että hahmolla on ympäristöä tai taustaa, josta näkee, että hahmo tosiaan on jossain eikä leiju valkoisella paperilla. Nämä teemat saattavat löytyä kuvista niin sanotusti päällekkäin eivätkä ne ole toisistaan poissuljettuja vaihtoehtoja. Kehitystä tarkastelemme vertailemalla näitä teemoja sen mukaan, onko niitä kuvissa joko alkutilanteessa, lopputilanteessa vai molemmissa.

Poikien kuvissa pelkkä pään piirtäminen on yleistä. Alkutilanteessa viiden pojan (Erno, Mica, Tatu, Aatu ja Miro) paperissa oli hahmon pää, joista Mican ja Tatun pää kehittyi kokonaiseksi vartaloksi lopputilanteessa. Ernolla, Aatulla ja Mirolla pää oli myös lopputilanteessa. Lopputilanteen kolmesta päästä Ernon ja Aatun pää muuttui kuitenkin realistisemmiksi, josta esimerkkinä Aatun pää muuttui pirun päästä tavallisen hyväntuulisen pojan pääksi. Miron kuvaa emme kehityksen näkökulmasta pysty tulkitsemaan, sillä lopputilanteessa poika oli hyvin levoton ja piirsi kynällä kovasti naputtaen ja muita häiriten hahmonsa kasvoille ikään kuin parran sängen.

Kun Mican ja Tatun päät muuttuivat vartaloksi lopputilanteessa, on heidän lisäksi kolmella pojalla paperissa vartalo, Topilla, Ronilla ja Nicolla. Näillä kolmella kokonainen vartalo oli molemmissa tilanteissa. Tatun hahmo, jonka pää muuttui vartaloksi, sai lopussa myös kaavamaisen taustan, jossa hahmo on selvästi jossakin. Tämän lisäksi Topi, jolla oli molemmissa kuvissa vartalo,

piirsi lopussa hahmolleen kaavamaisen taustan, joka ilmaisee hahmon olevan jossakin. Eli yhteensä kahdella pojalla oli lopputilanteessa kaavamainen tausta, ja yhteensä kolme hahmoista oli lopputilanteessa jossain. Näistä yksi eli Nikon piirros on sellainen, jossa lopussa oli taustaväri. Alkutilanteessa vain kahdella eli Ernolla ja Mirolla, jonka hahmot olivat pelkkiä päitä molemmissa, oli jonkinlaista taustaa, kuten kehys tai taustaväri.

Tiivistettynä *viisi poikaa piirsi pelkän pään alkutilanteessa. Lopputilanteessa Viidellä pojalla oli vartalo, joista kaksi on kaavamaisessa taustassa. Lopussa kolme pojista on jossakin, kun alussa taustaa oli kehyksinä tai taustavärinä kahdella vain hahmolla. Selvää kehitystä kuvien vertailussa on viidellä pojalla, Micalla, Tatulla, Topilla, Ronilla ja Aatulla. Näiden lisäksi kehitystä on jonkun verran Ernolla ja Nikolla.*

Tyttöjen hahmoilta kuudella (Elsa, Neea, Piia, Iina, Enni, Lumi) oli molemmissa tilanteissa vartalo. Alkutilanteessa Katin hahmolla oli pään lisäksi kaulaa ja hartiat, mutta myös hänen hahmollaan oli lopputilanteessa vartalo eli lopussa tavallaan kaikilla oli vartalo. Alkutilanteessa kolmella eli Elsan, Iinan ja Ennin hahmoilla oli kaavamainen tausta. Heidän lisäksi Piian ja Lumen piirroksissa on kaavamainen tausta molemmissa tilanteissa. Kaikkien tyttöjen paitsi Iinan piirtämät hahmot ovat molemmissa tapauksissa jossakin. Iinan hahmo kyllä oli alkutilanteessa jossakin, ja Neean hahmo sain alkutilanteen kehyksen tilalle lopussa taustaväriin.

Tiivistetysti *tyttöjen hahmoilla oli lopputilanteessa kaikilla vartalo, alkutilanteessa niin ikään kaikilla, paitsi Katilla vartaloa näkyi vain hartioihin asti. Tyttöjen hahmoista lopputilanteessa kaikki paitsi Iinan ovat selvästi jossakin, heistä neljä hahmoa on jossakin molemmissa tilanteissa. Alkutilanteen neljät kaavamaiset piirrokset saivat jonkinlaista jatkoa lopputilanteessa. Elsan kaava muuttui erilaiseksi, värilliseksi, taustaksi ja Piian kaavassa taivas sai lisäksi värin. Tyttöjen kuvista kehityksen huomaa hyvin Neealla, ja jonkun verran kehitystä on Elsan ja Katin kuvissa. Jokseenkin samana kuvat ovat pysyneet Piialla, Ennillä ja Lumella. Hieman epäselvää on tulkita Iinan kuvaa.*

Myös kirjoituksia olemme tarkastelleet samaan tapaan, kuin kuvia. *Poikien kirjoituksissa selvää kehitystä on tapahtunut kolmella, eli Micalla, Ronilla ja Aatulla. Jonkun verran kehitystä on tullut myös Tatun kirjoitukseen. Jokseenkin samana ovat pysyneet Ernon, Topin ja Nikon kirjoitukset, joista jokseenkin epäselvänä tulkinnan kannalta pidämme kuitenkin Ernon tekstiä. Hän on luokan yksi olemukseltaan itsevarmimmista pojista, joka ottaa osaa myös oppilaskuntaan, mutta hänen kirjoituksestaan tämä itsevarmuus ei juurikaan heijastu. Miron kohdalla hänen kirjoitus itsestään on kuvan lisäksi tulkinnan kannalta epäselvää, sillä hän ei ole ikään kuin osoittanut ymmärtävänsä tehtävänantoa, ja ”pyytää sankariaan kahville” molemmissa tilanteissa.*

Tyttöjen kohdalla selvää kehitystä on tapahtunut Lumen kirjoituksessa ja Neean kirjoituksessa on jonkun verran kehitystä. Jokseenkin samana kirjoitukset ovat pysyneet Elsalla, Piialla, Iinalla,

Katilla ja Ennillä. Tässä on syytä huomata se, että kun vertailee poikien ja tyttöjen kirjoituksia, ilmenee useimpien tyttöjen sekä alku että lopputilanteen kirjoituksissa yhtä paljon asioita, kuin esimerkiksi alkutilanteen poikien vahvimpien identiteettien kirjoituksissa. Vain Neean alkutilanteen kirjoitus eroaa muista tytöistä, koska hän tavallaan sivuaa tehtävänantoa. Kirjoituksessaan Neea kertoo rakastavansa sankariaan. Tämä saattaa viitata myös Neean oppimisvaikeuteen, kuten olemme Neean kertomuksessa kirjoittaneet.

Itsestään tehtyjen kirjoitusten lisäksi tarkastelemme henkilökohtaisten tulosten yhteydessä lopputilanteen oppimistekstiä, jossa lapset ovat palauttaneet mieleen syksyllä oppiansa asioita. Suurin osa oppilaista on pystynyt palauttamaan jaksolla opittuja asioita mieleen kirjallisesti hyvin. Vain yksi oppilas kertoo muualla opittuja asioita. Muutama oppilas on palauttanut mieleen sekä jaksolla opittuja asioita että muualla opittuja asioita. Yleisesti tarkasteltaessa oppilaat ovat melko hyvin palauttaneet syksyllä oppimiaan asioita mieleensä. Tosin parhaiten on mielessä jakson loppupuolella käsiteltyjä asioita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että he olisivat oppineet vain jakson loppupuolen asioita, vaan ne ovat tuoreemmassa muistissa.

Tästä oppimistekstistä voidaan todeta maailmankuvan avartuneen ja toisaalta identiteetin kehittyneen. Oppimistekstiä olemme tulkinneet siis sen mukaan, onko lapsen maailmankuvan hahmottamisessa tapahtunut kehitystä vai ei, eli millaisia asioita hän muistelee. Tulkintavaiheessa oppimisteksteissä on myös joitakin lapsia, jotka kertovat hieman eri tavalla syksyn asioista, joista esimerkkinä ”olen oppinut paistamaan ruokaa”. Siinä tapauksessa olemme tulkinneet sen niin, että lapsi ei yhdistä opittuja asioita ainoastaan meidän projektin yhteyteen, vaan mielessä saattaa olla esimerkiksi edellisen päivän kokemukset ruuanlaitosta. Sen yhteydessä voimme ajatella jakso sulautuvat koko syksyn aikana tapahtuneeseen elämäntarinan rakentumiseen.

Poikien oppimistekstissä on havaittavista selvää maailmankuvan avartumista, ja samalla oman itsensä löytämistä maailmasta sekä tavallaan janoa tutkia maailmaa yhä enemmän ja selventää omaa olemustaan osana sitä. Näin selviää kuudella pojalla, eli Ernolla, Tatulla, Topilla, Ronilla, Nikolla ja Mirolla.

Olen oppinut että Maa kiertää aurinkoa ja kuu kiertää Maata. Avaruudessa on kaksi eri musta-aukkoa. Avaruudessa on kahdeksan eri planeettaa. Opin myös että Ruotsissa on kuningas ja että Ruotsin pääkaupunki on Tukholma. Opin myös että Kröölanti on pelkkää jäätä. Opin myös että Suomi on 1000 km pitkä ja että Kiinan muuri on 6000 km pitkä ja että kalat pystyvät hengittämään veden alla ja että sukupuu voi olla tosi iso ja että elämänkaari on pitkä. (Erno)

Oppimisteksti antoi selvästi tässä tapauksessa myös Mirolle mahdollisuuden keskittyä kertomaan asioita, joita olemme tehneet syksyn aikana. Vaikka hän kertookin asioista luettelona ja pystyy

kertomaan asioista luokassa olevien materiaalien avulla, tulkitsemme hänen maailmanhahmotuksensa selkeytyneen oppimisvaikeuksista tai levottomuudesta huolimatta. Viimeistään siinä vaiheessa, kun hän on saanut kirjoitettua kokemiaan asioita paperille, omaksuu hän kirjoittamansa asioita osaksi elämäänsä tai muistelee jaksoa kansion avulla kotona tai kertoo uudestaan elämästään jollekin.

Me olemme tehneet suomen kartan. olemme tehneet sukupuu. olemme tehneet elämänkaaren. olemme tutkineet avaruutta. olemme tehnyt aamulehden. olemme tehnyt planeettoja. olemme tehneet minä kansion.(Miro)

Tyttöjen oppimisteksteissä selvää maailmankuvan avartumista selkenee Elsan ja Lumen teksteissä. Piian, Iinan ja Katin teksteissä avartumista selkenee jonkun verran. Neea luettelee asioita pelkillä sanoilla ja esimerkiksi Enni kertoo oppimisestaan näin: ”olen oppinut paljon eri maista. Olen oppinut, miten karttaa luetaan. Olen oppinut paljon minusta”. Neean kirjoitustaidot eivät ole kovin hyvät, mutta kuitenkin hän pystyy ilmaisemaan joitakin asioita. Enni puolestaan on hyvin kiltti ja lahjakas tyttö, mutta ei jostain syystä kirjoita enempää.

Lopuksi olemme taulukoineet henkilökohtaiset kehitykset, joista kerromme seuraavaksi myös luokkatason vertailtuna siten, että luokittelemme identiteetin kehityksen aluksi ilman oppimistekstiä raa’asti *kyllä* tai *ei* suhteessa siihen, onko kehitystä tapahtunut. Tässä kohdin puhumme siis niin sanotusta yleiskehityksestä, jossa otetaan huomioon koko projekti mittauksineen. Kehitystä luokittelemme vielä tarkemmin perustein *huomattava, jonkun verran, hiukan, ei osaa sanoa* tai pysynyt jokseenkin *samana*.

Pojilla *huomattavaa kehitystä* on tapahtunut neljällä, Micalla, Tatulla, Ronilla ja Aatulla. *Jonkun verran* kehitystä on tapahtunut Topilla. *Hiukan* kehitystä on Ernolla ja Nikolla. Miron kehityksestä emme osaa sanoa. Tytöistä *huomattavaa kehitystä* on nähtävissä Lumella, *jonkun verran* Elsalla ja Neealla, ja jokseenkin *samana identiteetti* on tulkintojemme perusteella pysynyt *samana* Piiällä ja Ennillä. Iinan yleiskehityksestä ilman oppimistekstiä emme osaa sanoa. Kun yleiskehityksen tuloksiin yhdistetään oppimistekstit, jää Ennin kehityksen tulkinta epäselväksi ja jokseenkin myös Miron kehitys. Enni ei jostain syystä pystynyt tuomaan ilmi tuotoksissaan identiteettinsä kehitystä, johon syynä saattaa olla myös se, että hän oli ehkä hänen kohdalta juuri ratkaisevaan vaiheeseen poissa koulusta. Myös Miron hahmotuskyky tehtävänannoissa saattaa olla syy, miksi emme pysty tarpeeksi hyvin tulkitsemaan hänen identiteettinsä kehitystä.

Tämän tarkastelun lopuksi olemme tuotosten tulkinnoissamme päätyneet siihen tulokseen, että huomattavaa kehitystä on tapahtunut viidellä lapsella, jonkun verran kehitystä kolmella lapsella ja hiukan kehitystä on kolmella lapsella. Kahden lapsen kehitystä emme näiden alku- ja

loppumittausten perusteella pysty tulkitsemaan, mutta kun siihen yhdistetään oppimisteksti, on toisen maailmankuvassa avartumista. Kahden identiteetti on pysynyt jokseenkin samana, mutta toinen heistä kuitenkin kertoo oppimistekstissä maailmankuvansa avartuneen jonkun verran. *Yleiskehitys ja oppimisteksti yhteen lukien* identiteetti olisi kehittynyt vähintään hiukan 14 lapsella tässä luokassa tulkintojemme perusteella. Yhden tytön identiteetti on pysynyt jokseenkin samana emmekä pysty hänen oppimistekstiään tilannesidonnaisena tulkitsemaan. Tulokseen päädytään edellä mainitusta taulukosta, jonka avulla voimme tarkkailla myös kokonaisuutta. Identiteettiprojektimme kokeiluluokassa nämä identiteetin kehitykset vastaavat *Minä maailmassa* -opetuspakettimme toimivuuteen tällä perusteella seuraavasti.

Opetuspakettimme on tässä tapauksessa toiminut identiteettiä huomattavasti kehittäen enemmän poikien kohdalla. Merkityksellisemmiksi tulokset tulevat siinä tapauksessa, että poikien kohdalla juuri sellaisten identiteetti ja itsetunto ovat tulkintojemme perusteella kehittyneet eniten, joilla niiden on havaittu olevan heikoimmat. Luokkatasolla tarkasteltaessa jo alkutilanne kertoi siitä, että tyttöjen identiteetti on vahvempi kuin poikien, ja myös siksi tulokset ovat mielenkiintoisia. Jos mietimme nykynuorten tilannetta, tulee usein vastaan seikkoja siitä, että nuoret pojat ovat enemmän esimerkiksi syrjäytymisvaarassa kuin tytöt (ks. Huhtinen 2008, 21–25). Tähän viitaten uusimpien tutkimusten perusteella kouluikässä tapahtuva identiteetin kehitys antaa merkityksellisen perustan nuoruudelle, ja jos koulussa pystyttäisiin panostamaan enemmän identiteetin kehitykseen opetuksen yhteydessä, voitaisiin mielestämme antaa vahvempaa perustaa nuoruuden haasteille ja sitä kautta aikuisuuteen. (ks. *Identiteetin lähtökohdat tutkimuksessamme*.) Tämän mukainen opetus voisi hyvinkin olla yksi ratkaisutekijöistä hyvinvoinnin säilyttämiseksi.

Niillä oppilailla, joiden identiteetissä ei tapahtunut huomattavaa kehitystä tuotoksia tarkasteltaessa, on tulkintojemme ja havaintojemme perusteella jo entuudestaan jokseenkin yhtä vahva identiteetti, kuin niillä, joiden identiteetti kehittyi vain hiukan tai jonkun verran, kun verrataan esimerkiksi tyttöjen identiteetin kehitystä poikien identiteetin kehitykseen. Pojat ikään kuin ottivat tyttöjä kiinni identiteeteissään. Tämän saa selville esimerkiksi siten, että poikien sekä kuvallinen että kirjallinen ilmaisu itsestään rikastuivat lähestulkoon tyttöjen tasolle tai samankaltaisiksi. Pojilla tapahtui enemmän selviä kehityksiä, kun tytöillä kehityksen määrällinen laatu tai kohde sai enemmän hajontaa dokumenttien välille. Tyttöillä useimmiten alku- ja lopputilanteen kuvat olivat melko samanlaisia. Kuvista oli siis havaittavissa jonkinlaista kaavamaisuutta piirustustyyllissä ja tuotoksessa. Pojilla taas alku- ja lopputilanteen kuvat eroavat melko paljon toisistaan ja ne eivät ole kaavamaisia, mutta lähentelevät lopussa tyttöjen piirustustyyliä. Alku- ja lopputilanteen kirjoituksia vertaillen tulee esiin se, että tytöillä on jo alussa käsitys olinpaikastaan eli kotikaupungistaan tai ainakin he tuovat sen kirjallisesti esille. Sekä

tyttöjen, että poikien lopputilanteen kirjoituksissa tulee enemmän kuin alkutilanteessa esille asioita, jotka ovat koettu tai tapahtuneet menneisyydessä.

Ystäväsivujen vastauksissa ei mittausten välillä sattunut tulkintojemme perusteella merkittäviä muutoksia. Ne ovat kuitenkin siinä määrin mielenkiintoisia joidenkin vastausten kohdalla. Useimmat lapset myönsivät vastauksissaan esimerkiksi tulevansa vihaiseksi ihmissuhteisiin liittyvistä asioista, kuten kiusaamisesta tai riitelemisestä. Vihaa koetaan, jos perheenjäsenet tai läheiset suuttuvat, tappelevat tai ärsyttävät. Vihastumista tuottaa myös liika läksyjen tekeminen tai pelaamisen kieltäminen. Pelkäämisen myöntäminen on jossain määrin vaikeaa. Alussa viisi lasta ei myöntänyt pelkäävänsä mitään, mutta vastaukset muuttuivat joillakin. Eniten pelkoa tuntuu tuottavan pimeä ja yksin oleminen illalla. Yllätykseksemme kaksi lasta osasi nimetä juopot ja juopuneet pelkona aiheuttajiksi. Lisäksi ilmenee joihinkin eläimiin tai ötököihin liittyviä pelkoja.

Lapsille on tärkeää, että heillä on ystäviä ja perhe. Varsinkin tytöille ihmiset ovat tärkeitä. Pojille ihmisten läheisyyden tärkeys vastauksissa ilmenee myös ystävinä ja perheinä, mutta myös tunteesta, että on turvassa ja että itse tai kukaan muukaan ei eksyisi. Tätä vastausta oli sekä alussa että lopussa. Pojilla oli näiden lisäksi joitakin materialistisia tärkeyden ilmauksia.

Kohtaan Minusta tulee isona lapset vastasivat ammatteja ja muita työn tekoon viittaavia vastauksia. Heidän suosiossaan on perinteisiä ammatteja, kuten poliisi, lääkäri, opettaja sekä pojilla autourheiluun ja tytöillä eläintenhoitoon liittyviä ammatteja.

Alkutilanteessa lapset useat lapset eivät pitäneet hernekeitosta. Voimme siis jokseenkin päätellä, että alkumittaus on ollut syksyisenä torstaina. Vastauksina oli muitakin ruoka-aineisiin viittaavia. Eräs tyttö vastasi, että ei pidä eläintenkiusaajista, toinen ei pidä läksyistä ja joku tyttö ei pidä nukkumisesta. Myöskään joitakin ötököistä ei pidetä. Pojilla vastauksina oli, että eivät pidä kiusaamisesta, tappelusta, komentelusta, tyhmän teosta tai kiroilusta. Eräs ilmoitti molemmilla kerroilla, että ei pidä tytöistä. Myös pojilla oli ruoka-aineisiin viittaavia määrittelyjä.

Nämä esimerkit vastauksista antavat erilaisia näkökulmia lapsen maailmaan, jotka saattavat antaa ratkaisevaa näyttöä lapsen mielentilasta. Mielenkiintoista on, miksi pojille on tärkeää, etteivät he eksy ja miksi he eivät pidä tappeluista. Tai miksi joku tyttö ei pidä nukkumisesta. Useille yöt ovat pelon paikkoja.

Sanaparit osoittautuivat mielenkiintoisiksi (ks. LIITE SANAPARIT). Vaikka niillä ei periaatteessa mitata identiteetin kehitystä, koska samanlaista tehtävää ei ollut aluksi. Ne kertovat kuitenkin tärkeitä asioita siitä, millaiseksi itsensä kokee ja mitä arvostaa. Valinnoissa on myös selviä eroja sukupuolten, tai oletettavasti vallitsevien sukupuolten välillä. Sanaparien valinnoilla on joitakin yhteyksiä lapsiin joiden identiteetti kehittyi eniten. Tulokset ovat yllättäviä siksi, että

sanapareja on tulkittu vasta kaiken muun jälkeen, ja sanaparit yllätykseksemme vahvistavat lapsen omaa ajatusmaailmaa siitä, kokeeko hän olevan vilkas vaiko rauhallinen ja niin edes päin. Ne ovat rikas aineisto tämän tutkimuksen yhteydessä, mutta joudumme pysymään ammattitaitomme ja laajuuden nimissä tietyn rajan sisällä. Kerromme joistakin mielenkiintoisista tuloksista.

Sukupuolijakauma oli melko selvä seuraavien sanojen välillä. Pojista vain Miro oli valinnut neljän muun tytön kanssa sanan *laskea nostaa* sijasta. Vain yksi poika, Mica, oli valinnut sanan kävellä viiden muun tytön kanssa. Muut valitsivat sanan juosta. Vain Lumi työistä oli Ernon, Tatun, Topin, Ronin ja Aatun kanssa sanan vilkas, kun muut olivat rauhallisia. Leikkimisen valitsi Miro ja Topi yhdessä viiden tytön kanssa, kun muut olivat pelaamisen kannalla. Vain kaksi tyttöä, Lumi ja Piia mieluummin kuuden pojan kanssa ottavat ja vain kaksi poikaa, Miro ja Mica antavat yhdessä viiden tytön kanssa. Tytöt valitsivat useammin sanat laskea, kävellä, rauhallinen, leikkiä ja antaa, kun pojat pitivät useammin sanoista nostaa, juosta, vilkas, pelata ja ottaa.

Koulun luokitteleminen identiteettidotusten mukaan kokeilimme, mitä sanavalinnoille tapahtuu, kun luokittelimme joitakin pareja erilliseksi ryhmäksi. Ryhmät tehtiin sen mukaan, että vastakohtina toisilleen tähän ryhmään valittiin parit, joista selviää niin sanotusti (koulun mukaan jokseenkin odotetusti, sillä alkuhavaintojen perusteella saimme viitteitä siitä) odotetusti joko kiltti tai vähemmän kiltti vastaus. Vastausten perusteella annoimme raa'asti lapsille pisteen ympäröimälleen sanalle. Pisteitä kertyy sitä mukaa joko kiltteypisteinä tai vähemmän kiltteypisteinä. Sanapareiksi tähän olemme valinneet saada, lahjoittaa; ystävällinen, ilkeä; laiska, ahkera; viisas, hölmö; tykätä, inhota; rakastaa, vihata; antelias, pihi; tuhma, kiltti; rauhallinen, vilkas. Tulokset ovat seuraavanlaiset niin, että nimen vasemmalla puolella on pisteet kiltteydestä ja oikealla puolella pisteet vähemmän kiltteydestä, korkein pistemäärä on 11:

11 Elsa 0; 1 Erno 10; 10 Mica 1; 9 Neea 2; 2 Tatu 9; 9 Piia 2; 7 Topi 4; 9 Iina 2; 0 Roni 11; 11 Kati 0; 8 Niko 3; 11 Enni 0; 4 Lumi 7; 7 Aatu 4; 9 Miro 2. Enemmän kuin kuusi pistettä kiltti -vastauksista saa siis Elsa, Mica, Neea, Piia, Topi, Iina, Kati, Niko, Enni, Aatu ja Miro. Enemmän kuin kuusi pistettä vähemmän kiltti -vastauksista saa Erno, Tatu, Roni ja Lumi.

Samalla tavalla luokittelimme sanaparit sen mukaan, josta saa vihjeitä siihen, laajemmin ajateltuna millainen olo lapsella on. Onko lapsella hyvä olla, vai paha olla. Sanapareiksi tähän olemme valinneet: pelokas, rohkea; hermostunut, varma; hidas, nopea; laiska, ahkera; viisas, hölmö; ruma, kaunis; iloinen, surullinen; kylmä, lämmin; kuiva, märkä; väsynyt, pirteä; kipeä, terve; ystävällinen, ilkeä; tosikko, huumorintajuinen. Kukaan ei ollut valinnut sanaa pelokas tai surullinen. Korkein pistemäärä on 13:

13 Elsa 0; 7 Erno 6; 12 Mica 1; 9 Neea 4; 11 Tatu 2; 13 Piia 0; 12 Topi 1; 12 Iina 1; 9 Roni 4; 13 Kati 0; 13 Niko 0; 13 Enni 0; 11 Lumi 2; 10 Aatu 3; 13 Miro 0.

Sanapareissa joidenkin vastaukset poikkeavat valtaosasta. Sukupuolestaan eniten poikkeavat sukupuolijakaumavastauksissa Lumi ja Miro. Luokkatasolla tarkasteltaessa kaikkiin verrattuna Ronin, Ernon, Tatun, Neean ja Lumen vastaukset eroavat muiden vastauksista eniten. Tuloksissa heränneitä ajatuksia kerromme alla.

3.7 Pohdintaa ja johtopäätöksiä. Mitä luokan identiteetit kertovat?

Koska myös tunnemme lapset, voimme tehdä tapaustemme (tavallaan koulun luokitelluista ja yhteiskunnan odottamista) identiteeteistä joitakin johtopäätöksiä. Näyttäisi tässä luokassa kokonaisuutta tarkastellen yhdessä sanaparivalintojen kanssa siltä, että useimmin *opinnoissa menestyväksi ja tunnolliseksi itsensä kokeva oppilas valitsee kilttejä, tyttömäisiä vastauksia, Elsa, Piia, Iina, Kati, Enni, Mica. Jos taas ei koe menestyvänsä tai ei koe olevansa niin tunnollinen, valitsee vähemmän kilttejä ja poikamaisia vastauksia, Tatu, Topi, Roni, Aatu, Niko. Jos taas tyttö, Lumi, kokee menestyvänsä ihan hyvin ja valitsee poikamaisia vastauksia, on hänen identiteetti avoin kehitykselle. Jos on poika, Mica, kokee menestyvänsä ja valitsee tyttömäisiä vastauksia, on hänen identiteettinsä avoin kehitykselle. Jos on tyttö, Neea, ei koe menestyvänsä, mutta vastaa siltä odotettuja tyttömäisiä vastauksia, on hänen identiteettinsä avoin kehitykselle. Jos on poika, Miro, ei koe menestyvänsä, mutta vastaa tyttömäisiä vastauksia, on ihan tyytyväinen oloonsa. Jos on poika, Erno, menestyy ja on aktiivinen, mutta vastaa (hieman yllätykseksemme kaikkein poikamaisimpia) poikamaisia vastauksia, on hänen identiteettinsä tavallaan piilossa, vaikeasti lähestyttävä ja kehitettävä. Jos on poika, Tatu, Roni ja Aatu ja kokee menestyvänsä jokseenkin tai ei kovin hyvin ja vastaa poikamaisia vastauksia, on hänen identiteettinsä avoin kehitykselle.*

Emme arvota sukupuolieroja millään tavalla, mutta tästä tutkimuksesta joitakin asioita voi olla luettavissa sukupuoleen nähden. Siksi puhumme ”tyttömäisyydestä” tai ”poikamaisuudesta”. Tutkimuksemme ja opetuspakettimme on koko ajan pohjautunut tasa-arvoon myös oppimisen näkökulmasta, ja näyttäisi tässä tapauksessa siltä, että *jotkut sukupuolittuneet identiteetit eivät saa nykykoulusta ja yhteiskunnasta tuekseen riittävän monipuolisia odotuksia.* Tarkoitamme sellaisia odotuksia ja arvoja, joissa hyväksytään poikamaiden tyttö ja tyttömainen poika, tai että vilkas voikin olla hyvä oppimisidentiteetti ja niin edelleen.

Tässä tutkimuksessa juuri sellaisten lasten identiteetti kehittyi eniten, joiden identiteetti on edellisten tavoin *avoin ja vastaanottavainen identiteetin kehitykselle.* Voimme tulkita tuloksia jokseenkin edellisen perusteella, että tytöt ”tietävät”, että heiltä odotetaan tunnollisuutta, menestystä ja tyttömäistä käyttäytymistä, ja tavallaan käyttäytyvät sen mukaan. Jos se ei tuota suurempia

vaikeuksia, on tällaisen tytön identiteetti poikia vahvempi. Jos joku heissä tuntuu olevan itsessään vastoin odotuksia, on heidän identiteettinsä hyvin vastaanottavainen opetuspakettimme kerronnallisuuteen perustuvalla mallilla.

Poikiin on tavallaan istutettu ajatus siitä, että pojilta ei odoteta koulumenestystä, tunnollisuutta tai kiltteyttä, ja millaista muutoin poikamaisena oleminen on. Jos pojalta kuitenkin odotetaan (kotoa, tai henkilökohtaisista lähtökohdista tms.) kiltteyttä, menestystä ja hän on tunnollinen, on hänen identiteettinsä vastaanottavainen. *Toisaalta taas hyvin poikamaiseksi luokiteltu ehkä vilkkaanoloinen poika kaipaa identiteetin kehitystä kaikkein eniten*, kuten tutkimuksemme tuloksissa ilmenee. Uskomme syitä löytyvän tavan mukaan koulun struktuurin mallista, joka ei sovi parhaaksi kasvualustaksi tietyille niin sanotulle geeniperimälle, luonteenpiirteelle ja odotusten yhtensovittamiselle. Tämän uskomme olevan myös erittäin merkittävä jatkotutkimusalue. Juuri ennusteiden mukaan ajateltuna, jos identiteetti ei saa tarvitsemaansa positiivista ja elämäkerrallista tukea koulun aikana, jatkuu epävarmuus myös nuoruudessa. Nuoruudessa hyvin usein epätoivoisesti itseään etsivä syrjäytyy, ja nyt syrjäytymisvaarassa ovat pojat ehkä kaikkein eniten. Eli koulu ei tue poikamaista, huonosti ”menestyvän” identiteettiä tai hyvin menestyvän, mutta tyttöä, jolla on poikamaisen sukupuolen dominoiva identiteettiä tai hyvin menestyvää poikaa, jolla on tyttömäinen dominoiva identiteetti. Tämän tutkimusten pienen tapausten määrällä tehdyt johtopäätökset eivät ole kuitenkaan merkittäviä yleistettynä, mutta antavat aihetta tutkimukselle. Joka tapauksessa uskomme, että narratiivisella opetussuunnitelmamallilla on juuri heidän identiteettien tasa-arvoiseen kehitykseen mahdollisuuksia tässä tapauksessa.

Tuotokset antavat jokseenkin olettaa, että itsensä määrittäminen näkyy kouluidentiteetin yhteydessä jo jonkinlaisena kokonaisuutena. Ryhmässä toimiessaan lapset aistivat toistensa erilaisuuden ja normien ulkopuolista käyttäytymistä, ja kun siihen yhdistetään koulun tuottamaa arviointia, herää huoli. Valitsevatko koululaiset tosiaan jo näin nuorina hyvän tai huonon oppilaan identiteetin elämänvarrelleen? Saavatko he myös ryhmässä valinnoilleen tukea? Koulun luokittelemat identiteetit voivat parantaa tai huonontaa itsetuntoa. Opetuspakettiimme perustuva opetus parantaa tässä projektissa heikkoitsetuntoisten itsetuntoa sen ohessa, kun ympärillä olevat oppivat ymmärtämään erilaisuutta ja kaikki yhdessä rakentavat omaa elämäntarinaansa. Jos ajatellaan niiden kannalta, joiden identiteetti kehittyi eniten: he olivat niitä, joilla sen havaittiin olevan heikoimmat tai he poikkesivat sanaparivastauksista useasti muista (myös sukupuoleen nähden). Tai sitten tarkastelemme niitä, joiden sanaparit ja koulumenestys kertovat siitä, että he tietävät olevansa hyviä koulussa; valitaan siis tyttömäisiä ja kilttejä vastauksia. Toisaalta identiteeteissä on huomattavissa jokseenkin samanlaista kilttiä opetusmassaa, jotka tekevät juuri

koulun opettamia valintoja. Ehkä he ovat omalla tavallaan haasteellisia, sillä myös heille täytyy antaa mahdollisuus toteuttaa omaa identiteettiään omana itsenään. Tavallaan heillä on hyvä identiteetti ja maailmanhahmotus, mutta mitä jos se onkin vain ulkoa opittua kaavaa, kuten kaavamaisissa piirroksissa. Miten tällainen lapsi rakentaa identiteettiään?

Identiteetti kehittyi eniten varsin monipuolisella oppilasaineella. Oppilasaineen taustalla on maahanmuuttoa, elämänkriisejä, konservatiivista taustaa, vilkkautta, oppimisvaikeutta ja niin edelleen. Miksi heidän identiteettinsä kehittyi? Voinemme pohtia asiaa eri näkökulmista. Oletamme jonkun kohdalla käyneen niin, että lapsen elämään on opetuksemme aikana keskitytty ehkä enemmän, kuin koskaan aikaisemmin. Toisen kohdalla eri kulttuurit osana yhteistä maapalloa antoivat ehkä juuri maahanmuuttajien lapsille hyväksyntää niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisesti. He saattoivat oppia myös kulttuurisista juuristaan jotain eikä heidän elämäänsä osana yhteiskuntaamme ole koskaan ehkä ennen käsitelty. Eräs heistä sai itseluottamusta rentoutumisen ja ymmärtämisen avulla paineiden ja odotusten sijaan. Erilaisuus ja erilaiset oppimistavat osa myös toteuttamaamme opetusta. Erilaisuutta ei ole heidän kohdallaan välttämättä juuri koskaan ennen hyväksytty tavalla, jossa olemme kaikki *omalla tavallamme* osa maailmaa. Osa heistä sai ehkä ensimmäisen kosketuksen välittämisen maailmaan sen kautta, että oppilaan oma kokemismaailma ja sen ympärille rakennettu oppiminen kosketti heitä. Tai sitten kotona välittämisen kulttuuri ei ole jokapäiväistä saati jokavuotista.

Toisaalta tarkastelemme myös sukupuolisia identiteettejä. Millaiset itsestään kertomiset ovat julkisesti hyväksytyjä? (Ks. Kehily 1995, tutkimus, jossa tarkastellaan dominoivan sukupuolen yhteyttä elämänkertaan ja identiteetin rakentumiseen.) Toisaalta taas tyttöjen rikkaampi identiteetti ja siitä kertominen saattavat olla seurausta siitä, että he luonnollisesti kehittyvät poikia ennemmin tai sitten tyttöjen tarinalliseen ilmaisuun voidaan ajatella olevan monipuolistavia tekijöitä erilaisissa puhekulttuureissa. Tytöille on ehkä luontaisempaa keskustella asioista, kun poikien odotetaan taas selvittävän asioita esimerkiksi fyysisesti. Selviäähän suomalainen mies jokseenkin itkemättä, puhumatta tai tunteitaan piilottelemalla. Näin ei kuitenkaan tarvitse eikä pidäkään olla.

Narratiivisen identiteetin tutkimustuloksiin viitaten voimme joka tapauksessa tukea tutkimusta näiden tapausten perusteella. Näillä 7–9 -vuotiailla lapsilla tapahtuu selvää elämänkerronnallista rikastumista eli narratiivisen identiteetin kehitystä. Jos kuitenkin ajatellaan alkutilannetta, on narratiivinen identiteetti hyvin heikko joillakin oppilailla ja vain harvalla erittäin vahva. Tämän otaksumme olevan yhteydessä siihen, että opetusta tai elämää ei ole aiemmin kerronnallisuudella rikastettu näin laajasti. Myös itsestä kirjoittaminen tai kertominen ei ole kovin luontaista. Alkumittaus kertoo myös identiteetin kehityksen tarpeesta. Loppumittaus taas kertoo siitä, että lapsen narratiivista identiteettiä pystytään tukea ja kehittämään hyvin paljon. Voimme olla

huojentuneita myös siitä näkökulmasta, että lopputilanne ei kertonut millään tavalla siitä, että joku lapsista olisi kehittynyt liian itsetietoiseksi ja liian ylpeäksi itsestään. Heistä lähemmin huokuu *minä* hyväksyttynä jäsenenä maailmassa, jolla on historia ja tulevaisuus. Lopputilanteessa lapset jäsentävät enemmän oman menneisyytensä asioita osana elämäkertomustaan. Millainen mieli jääkään opettajalle, kasvattajalle, kun lapsi omasta tahdostaan kirjoittaa ja kertoo, että ymmärtää nyt, miksi koulu on tärkeä? Tai se, että lapsi joka ei ole ennen saanut näin kokonaisvaltaista kokemusta kouluoppimisen yhteydessä, katsoo suurilla silmillään ja antaa ymmärtää sisäisen lapsen ilon *koulunpenkillä*. Jos kahden ja puolen kuukauden, 50 oppitunnin mittaisella, jaksolla saadaan tällaisia tuloksia, mitä ne ovat laajemmin nähtynä?

3.7.1 Luotettavuus ja toistettavuus

Tutkimusta lukiessa tulee välttämättä mieleen kysymyksiä sen luotettavuudesta. Varsinkin laadullisen tutkimuksen osalta luotettavuuskysymykset kaipaavat vahvoja perusteluita, koska tutkimuskohteena saattaa olla vain yksi tapaus tai tutkijalla on oma roolinsa tutkimuksessa. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2002, 132) kertovat, että laadullisessa tutkimuksessa nousevat usein esiin kysymyksen tiedon totuudesta tai sen objektiivisuudesta. Koska olemme tutkijoina aktiivisia osapuolia etnografisessa tutkimuksessamme, pohdimme aluksi oman osallisuuttamme tutkimuksen projektiosuuden luotettavuuteen, minkä jälkeen jatkamme pohdintaa lasten tarinoiden totuudesta ja niiden narratiivisella otteella tehdyn analyysin tiedon luotettavuudesta, tutkimuksemme luotettavuudesta. Näiden jälkeen kerromme tutkimuksen toistettavuuden mahdollisuuksista.

Kuten olemme aikaisemmin selvittäneet etnografista tutkimusta, jossa olemme siis kentällä tekemisissä yhdessä tutkittaviemme kanssa. Kentällä toimiessamme identiteettiprojektillamme pyrimme vaikuttamaan tutkimuksen kulkuun lasten identiteettiä mahdollisesti kehittäen, mutta myös opettajina, on syytä tarkastella sitä, miten roolimme tutkijoina on pysynyt puolueettomina ja tasa-arvoisina lapsia kohtaan. Ensinnäkin tärkeintä on mielestämme huomioida se, että projektissa käytetyn opetuspaketin perusrunko on suunniteltu ennen, kuin olemme tutustuneet yhteenkään lapseen. Luokka-asteen saimme tietää suunnitteluvaiheessa, mutta jo alussa pääperiaatteenamme oli, että emme tahdo tietää yhdenkään lapsen nimeä saati taustatietoa ennen varsinaisen kenttätyömme aloittamista. Täten emme ole voineet suunnitella opetuspakettia siten, että jonkun luokassa olevan tietyn ihmistyyppin identiteetti kehittyisi eniten. Ennen projektin aloittamista kävimme näyttäytymässä oppilaille ja kerroimme, miten tulisimme heidän luokkasaan toimimaan syksyn aikana. Tätä näyttäytymistä pidimme tärkeänä siksi, että lapset tuntisivat meidät turvallisina

aikuisina, opettajina heidän luokassaan. Se puolestaan edesauttoi projektin aloittamista, emmekä tulleet luokkaan yllätyksinä. Emme myöskään kertoneet tutkimuksesta tai projektin luonteesta lapsille. Varsinaisesti projektin ensimmäisenä päivänä, joka oli projektissakin tutustumiskerta, opettelimme vasta lasten nimiä. Tietämys oppilaista on rakentunut siis projektin edetessä.

Toiseksi koko projektin ajan olemme toimineet lasten tasa-arvoa kunnioittaen niin opettajina kuin myös tutkijoina. Tutkijoina tämä tasa-arvoinen rooli on ollut mielissämme ja käytöksessämme yhä enemmän läsnä, sillä tutkimuksen luotettavuuden kannalta olemme pitäneet sitä erittäin tärkeänä. Lisäksi identiteetin alkumittaus on tehty heti ensimmäisen aihekokonaisuuden yhteydessä, joten meillä lapsia kohtaan tai lapsilla meitä kohtaan ei ole tuossa ajassa ehtinyt kehkeytyä varsinaista opettaja-oppilassuhdetta tai kiintymystä.

Tasa-arvoinen suhtautuminen tutkimuksen onnistuvuuden kannalta on näkynyt myös siten, että kun kuka tahansa lapsi oli saanut esimerkiksi tehtävänsä valmiiksi, varsinkin mittaustilanteissa, emme antaneet lisätehtävää, vaan pyysimme odottamaan paikallaan, emmekä kiinnittäneet häneen sen enempää huomiota. Tällöin kukaan ei saanut erityiskohtelua, muuta kuin siinä tapauksessa, jos tarvitsi apua. Tämä käytäntö antoi lapsille ikään kuin turvaa suorittaa tehtävänsä rauhassa valmiiksi. Samoin odottaessaan lapsi saattoi myös huomata, että alkukiiressä jotain jäi tekemättä, ja hetken odoteltuaan saattoikin jatkaa tehtävää. Koko projektin ajan tämä käytäntö toimi hyvin, ja lapset tottuivat siihen varhain. Käytäntö poisti tehtävistä suorituspaineita, mikä osaltaan antoi yhä enemmän lapsen omalle ajattelulle tilaa. Käytännöstä huolimatta luokassa oli hyvin vapaa ja rento ilmapiiri, ja siksi myös arvioimisen pelko heikentyi.

Olemme tietenkin tietoisia siitä, että me tutkijoina ja opettajina teemme työtämme persoonina, ja niin sen kuuluu tapahtuakin. Emme usko sen vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen siitäkään näkökulmasta, että olemme toimineet opettajina projektissa sekä yhdessä että erikseen, mutta aina ohjaavan opettajan valvonnan alaisuudessa. Ohjaava opettaja on pitänyt tuntejamme juuri edellä mainitun kaltaisina. Seuraavaksi pohdimme lasten tuotosten luotettavuutta.

Aineiston analyysissä tutkimme siis lasten tuottamia dokumentteja eli kirjoituksia ja kuvia itsestään. Heikkinen (2001b, 121) kirjoittaa kerrontaan perustuvasta narratiivisesta tutkimusaineistosta, että se yksinkertaisimmillaan saa olla ”mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jossa ei aina välttämättä aseteta vaatimuksia eheiden, juonellisten kertomusten tuottamisesta”. Myös me pidämme lasten, varsinkin alku- ja loppumittausaineistoa, kerrontaan perustuvana aineistona. Näihin suhtautuen analysoimme niitä siis kerronnan sisällön perusteella ja pidämme niitä lasten elämästä kertomuksina. Niistä välittyy se todellinen elämä, miten lapsi kokee itsensä niissä hetkissä. Tähän liittyen Heikkinen, Huttunen ja Kaakkori (2001, 197) pohtivat Heikkisen väitöskirjassa ilmestyneessä artikkelissaan tarinoiden totuuksia, mikä myös lasten

tarinoita tarkasteltaessa tulee helposti mieleen. Miksi tarinan edes pitäisi olla ”totta”? Esimerkiksi aineistomme dokumentit ovat niitä selontekoja, kuvia tai kirjoituksia lapsista itsestään siitä näkökulmasta, mikä on lapsille totta siinä hetkessä. Dokumentit kuvaavat lapsen sen hetken elämää, kertomusta itsestään, jota meistä kukaan muu ei pysty kertomaan tai kuvaamaan sillä tavalla, kuin lapsi on se itse tarkoittanut tai kokenut. Juuri tämä tekee lasten kokemusmaailmasta tutkimisen arvoisen. Seuraavaksi kirjoitamme siitä, mikä tekee tutkimuksessa käyttämästämme narratiivisella otteella tehdystä analyysistä luotettavan.

Heikkinen (2001b, 127) kertoo narratiivisen tutkimuksen luotettavuudesta Brunerin mukaan. Hän painottaa narratiivisen tutkimuksen vakuutustapaan, jossa tavoitteena on vakuuttaa tutkimuksen lukija siten, että lukija pystyy eläytymään narratiiviin, eli tässä tapauksessa kertomukseen oppilaista, ja ymmärtää lapsen maailmaa tai identiteettiä kertomuksen kautta. Kertomuksien avulla lukija saatetaan siihen lapsen kokemusmaailmaan, jonka näkökulmasta kertomus on tehty. Vaikka tutkimuksessamme ei ole varsinaisesti pitkiä elämäkertoja, joissa on varsinainen alku ja loppu, koska aineistoina on sekä kuvia että kirjoituksia, on narratiivisen otteemme tarkoitus vakuuttaa lukija siihen todentuntuun, niihin lasten hetkiin ja kokemusmaailmoihin, joissa lapsi on itsestään kertonut. Kun kuvat ja kirjoitukset on tehty alku- ja loppumittaus tilanteissa, kerromme, miten lapsi ymmärtää ja kokee itsensä näihin tilanteisiin verrattuna. Tarkoituksenamme on täten tehdä vaikutus lukijan sisimpään, jolloin hän pystyy eläytymään lapsen identiteetin mahdolliseen kehitykseen tai muuttumiseen. Tästä Heikkinen jatkaa Rinehartin (1998) mukaan, että kerrotun tarinan kautta lukijalle välittyy siis kokonaisvaltainen tunnekokemus. Juuri tunteen, oikean elämän kokemisen on tässä tapauksessa tarkoitus vakuuttaa lukija syvemmin lapsen identiteetin ymmärtämiseen kuin väitelauseseen perustuvan totuuden tai argumentin. (Heikkinen 2001b, 127.)

Olennaista on, että tarinan maailma avautuu kuulijalle uskottavana siten, että kuulija alkaa eläytyä tarinan henkilöiden asemaan, ymmärtää heidän toimintansa vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa he elävät. Todentuntuinen simulaatio saattaa avata jotain siinä määrin uutta, että kuulijalle avautuu parhaimmillaan kokonaan uusi ymmärrys maailmasta. (Heikkinen 2001b, 128.)

Tarinoiden luotettavuuden ohella tarkastelemme myös tutkimuksen toistettavuutta. Tässä haluamme huomioida vielä näkökulman, jonka mukaan luotettavuutta toistettavuuden kanssa parantaa mielestämme myös se, että kuka tahansa pystyy tutkimaan uudestaan lasten tuottamia dokumentteja. Ne on kaikki kuvattu, lajiteltu omiin kansioihinsa ja teemoiteltu sekä luokiteltu. Tämän lisäksi luotettavuutta tulosten vertailutarkastelussa, eli dokumenttien mahdollista identiteetin

kehitystä tai muuttumista vertailtaessa parantaa se, että tuotoksia on pohdittu ja esitelty IdeKo -hankkeen kokouksissa. Kokouksissa on ollut läsnä myös muita hankkeeseen osallistuvia tahoja, ja heillä on ollut mahdollisuus kertoa näkemyksistään identiteetin kehittymisen tuloksiin liittyen. Tutkimus on toistettavissa edellisen lisäksi myös siitä näkökulmasta, että kuka tahansa voi suorittaa identiteettiprojektin tutkimusraporttimme lopussa olevan *Minä maailmassa* -opetuspaketin avulla uudestaan. Opetuspakettiin on liitetty kaikki pitämämme aihekokonaisuudet alustuksineen, ohjauksineen, identiteetin mittauksineen ja liitteineen.

3.7.2 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Näemme kentän jatkotutkimusmahdollisuuksien kannalta erittäin laajana. Ensinnäkin tutkimustieto tällaisenaan *eri luokka-asteilla* kokeiltuna antaa laajemman mahdollisuuden yleistää tuloksia, vertailla niitä ikäluokkiin tai esimerkiksi kaupunkilaislasten ja maalla asuvien lasten identiteettejä, tai soveltaa projektia esimerkiksi *eritysryhmille*. Emme näe kenttää *aikuiskasvatukseen* kohdalla suljettuna. Joka tapauksessa IdeKo -hankkeessa tutkimukset ja projektit identiteetin kehittämiseksi kouluoppimisessa saavat jatkoa vielä vähintään vuoden 2013 loppuun saakka. Myös tämä tutkimus saa mitä todennäköisimmin jatkoa siten, että aineistoa kerätään yhä laajemmin, opetuspakettia viimeistellään, ja kokeillaan mahdollisesti peruskoulun eri luokilla.

Identiteettiprojektimme liittyen ja sen aineistoon viitaten, olemme jo aiemmin todenneet, että aineisto erittäin monipuolinen ja laaja jo tämän tutkimuksen ja 15 tapauksen osalta. Tällä tarkoitamme sitä, että jo tässä aineistossa olisi tutkimusmahdollisuuksia laajasti. Tulkintaa voi tehdä eri näkökulmista lapsen identiteetistä ja kokonaisvaltaisesti. Myös alku- ja loppumittauksen välissä tuotettujen dokumenttien perusteella, voisi tehdä myös esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön voimin. Tutkimusta voisi tehdä erikseen lapsen identiteettiin liittyen esimerkiksi tunteiden osalta tai siitä, miten lapsi määrittelee tai näkee perheensä.

Ylipäätään ajatellen sitä, että tutkimusta pienten lasten osalta identiteetin kehityksestä on tehty suhteessa paljon vähemmän, kuin nuoruudessa tapahtuvaan identiteetin kehitykseen. Jo tämä näkökulma avaa useita mahdollisuuksia kehittää ja tutkia identiteettiä kehittäviä ja tukevia menetelmiä ja käytänteitä niin kouluoppimisen kuin kotikasvatuksenkin yhteydessä. Kuten tässä tutkimuksessa, arvostamme myös jatkotutkimusmahdollisuuksissa narratiivisten menetelmien käytön tutkimista opetuskeinona, mutta myös esimerkiksi pelkästään lasten erilaisten tekstien tuottamista ja niistä tehtyä tulkintaa.

Eräs näkökulma lisätutkimukselle on dominoivien sukupuolisten erojen tutkiminen kouluoppimisessa, millaisia yhteyksiä niillä on oppimiseen ja identiteetin kehittymiseen kouluoppimisen kanssa.

Identiteetti on prosessissa oleva käsite, jota ei tavallaan saada koskaan kiinni. Siitä syystä sen monipuolinen tutkiminen on äärimmäisen tärkeää. Sen ymmärtäminen ja kehittäminen osaksi koulun kasvatustavoitteita kouluoppimisen yhteydessä voi olla tulevaisuuden hyvinvoinnin yksi tärkeä tekijä.

4 MINÄ MAAILMASSA -OPETUSPAKETTI

Oppiaineiden väliset rajat unohtaen kehitimme pedagogisen mallin, joka mukailee narratiivista opetussuunnitelmaa, *Minä maailmassa* -opetuspaketin, jossa etenemme aihe aiheelta oppilaasta itsestä eli *minästä* käsin maapallon ihmisenä aina avaruuteen saakka. Pidämme huolen, että identiteettitavoitteet (autobiografinen taso, yhteisöllinen taso ja kulttuuris-ympäristöllinen taso) toteutuvat rakentuvasti taso tasolta ehyeksi kokonaisuudeksi. Opetuksemme ja projektimme perusteena on luoda tämän punaisen langan ympärille sellaisia oppimisen kokemuksia, jotka eivät perustu tietopainotteiseen opetukseen, vaan lähtökohtana on lapsen kertomusmaailma. Ideana on, että mahdollisimman monessa tilanteessa tavoitteiden mukaiset tiedot ja taidot opitaan ikään kuin huomaamatta elämyksellisesti, omaan elämäntarinaansa liittyen. Elämyksellisyydessä painotus on oppilaan oman kertomuksen rakentumisessa, mutta myös siinä, että oppiminen voi tapahtua kertomuksellisesti joko yksittäisissä aiheissa tai laajemmin nähtynä. Opetuspaketin tavoitteena on kokonaisuudessaan vahvistaa oppilaan omaa kertomusta itsestään myös projektin jälkeen.

Huomioimme luonnollisesti myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) ja käytimme mahdollisuuksien mukaan luokan omia jo tutuksi käyneitä oppikirjoja. Teema teemalta pidimme erilaisia tunteja ja tuntikokonaisuuksia laajasti eri oppiaineisiin integroiden. Jokainen tuntikokonaisuus liittyy kuitenkin aina olennaisella tavalla toisiinsa. Tavallaan emme kehittäneet uusia oppiaineita, vaan järjestimme jo olemassa olevat aiheet siten, että ne muodostivat selkeän kokonaisuuden lasta ajatellen. Projektissa edettiin siis pienestä suureen eli oppilaan omasta minästä avaruuteen. Näiden lisäksi arvomaailmamme, jonka mukaan jokainen on yhtä tärkeä, välittyi niin opetuspaketin sisältöjen kuin opettajapersoonamme perusteella jokaiselle lapselle erikseen, mutta myös koko luokkayhteisölle yhdessä.

Olemme suunnitelleet opetuspaketin sellaiseen muotoon, että se on aihekokonaisuuksiltaan suoraan sovellettavissa mille luokkatasolle tahansa. Opettaja ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet määräävät aihepiirien ohelle opetettavien asioiden vaativuustason ikäluokan mukaisesti. Opetuspaketissa opetuskokonaisuudet ovat eripituisia, ja myös niiden keston opettaja ja opetettava ryhmä voivat itse vaikuttaa. Meillä on ollut opetuspaketin opetuksen toteuttamiseen

aikaa yhteensä 50 oppitunnin verran, mutta tarkoituksena on, että opetuspaketin opettaisi kokonaisuudessaan esimerkiksi yhden lukuvuoden aikana.

Opintokokonaisuudet on tähän opinnäytetyöhön kirjattu siihen muotoon, miten me olemme ne opetuksessamme toteuttaneet, kuitenkin niin, että jo tällaisenaan opetuspakettia on helppo käyttää. Resursseista riippuen opetuspaketista voisi rakentaa yhä laajemman teoksen, johon eri tavoitteet, aikamääreet ja sisällöt selvennettäisiin yhä yksityiskohtaisemmin. Pakettia käyttäessä aineiden integroimisen, opittavien tietojen ja taitojen järjestämisen mielikuvituksen rajana on käytännössäkin vain taivas, sillä tämän yhteyteen on vain järjestettävä perusopetuksessa opetettavia aiheita teemojen mukaisesti.

Opetuskokonaisuuksien alla on useimmiten lisäkohtia. Lisäkohtia ovat *VINKKEJÄ*, *IDEKO JA LIITTEET*. Vinkkeihin olemme koonneet erilaisia soveltamisen mahdollisuuksia, lisämateriaalia tai suositeltavia lähteitä. IdeKo -kohdassa on selitetty yksityiskohtaisemmin tässä projektissa käyttämiämme menetelmiä, ajatuksia niistä tai tilannekatsauksia. Nämä ovat myös kertomusta projektin etenemisestä aiheittain. Liitteet ilmoittavat käytettävän liitteen nimen ja numeron. Liitteet ovat suurimmaksi osaksi omin käsin tehtyjä tai muutoin tietokoneohjelmia apuna käyttäen sovellettuja tehtäviä aiheisiin liittyen. Liitteistä löytyy myös jokainen vihkoon liimattava kotitehtävä. Kotitehtäviä on luonnollisesti tullut myös luokan omista oppikirjoista mahdollisuuksien mukaan.

Vaikka jaksomme aikana emme suoraan tai varsinaisesti ole integroineet opetukseen matematiikkaan, ovat mahdollisuudet myös sen liittämiseen teemoihin ongelmattomat. Matematiikan teemoja voi kehittää aiheen sisään, rakentaa matemaattisia materiaaleja teeman mukaan, laskea välimatkoja tai vaikka mitä muuta, jolloin myös matematiikan maailman liitetään suoraan lapsen kokemusmaailmaan ja elämäkertomukseen.

Aihekokonaisuuksien teemat *Minä maailmassa* -opetuspaketissa ovat seuraavat:

”Minuuden lähteillä”

”Minun perheeni”

”Minun sukujuureni”

”Elämässä sattuu ja tapahtuu”

”Läheisiä ihmisiä”

”Ystäviä ja luokkakavereita”

”Tutustun ympäristööni”

”Kotikaupunkini”

”Olen suomalainen”
”Minun satuni”
”Kotimaani naapurimaita”
”Suomi on yksi Euroopan maista”
”Maapallo”
”Leijumme avaruudessa”
”Minä maailmassa”

4.1 Minä maailmassa -posterit

Posterin idea on sen visuaalisuudessa ja konkreettisuudessa. Tarkoituksena on rakentaa posteria yhteistoiminnallisesti luokan seinälle koko jakson ajan. Sen avulla oppilaiden on helppo palauttaa mieleensä jo pienellä vilkaisulla, *mitä MINUN ympärillä tapahtuu, mihin kuulun ja mitä elämässäni on*. Posterit laajentaa ja muistuttaa yksinkertaisesti sitä kertomusta, ’kuka olen’.

Posterit rakentuu sitä mukaa, kun teemoissa edetään. Aluksi seinällä on vain MINÄ, mutta sen ympärille lisääntyy koko ajan asioita, jotka minuun liittyvät. Posterilla sidotaan, tai tässä tapauksessa kirjaimellisesti liimataan, koko maailma osalta minuun, sillä kaikki on kytköksissä toisiinsa tavalla tai toisella. Posterit voidaan pitää yhtenä pedagogisena menetelmänä hahmottaa maailmaa ja minua osana sitä. Posterien rakentumisvaiheista on kuvat opetuspaketissamme. Kuvat auttavat ymmärtämään sen käyttötarkoitusta paremmin. Koko jakson aikana pidimme tärkeänä sitä, että oppilas tuntee itsensä tärkeäksi unohtamatta kuitenkaan sitä, että hän on teoriassa vain pieni osa maailmankaikkeutta. Pienikin voi olla suurta.

4.2 Minä maailmassa -kansio

Hahmottaakseen vielä paremmin maailman erilaisiin yhteyksiin kuuluvuutta kehitimme oppilaille oman, niin sanotun oppikirjan, joka rakentuu teema teemalta, aivan kuten posterikin. Tätä oppikirjaa voidaan ajatella eräänlaisena kasvunkansiona tai portfoliona. Ajatus viedään projektissa kuitenkin toisaalle siinä mielessä, että sen voidaan ajatella olevan elämänmittainen ja elämäntarinallinen oppikirja, joka laajenee teema teemalta ja aihe aiheelta. *Oppia ikä kaikki*.

Kansioon ei kerätä ”parhaita” töitä esiteltäviksi eikä aihepiiriä ole rajattu esimerkiksi taiteeseen tai luonnontieteisiin. Myös Heikkinen (2002b, 116) käyttää narratiivista

portfoliotyöskentelyä opettajankoulutuksen menetelmänä opettajan ammatillisen kasvun ja identiteettityön tukemisessa. Hänenkään painopisteenä ei tällaisessa työskentelyssä ole oppimisen arviointi, vaan tarkoituksena on kehittää narratiivista identiteettiä. Projektimme on ainutlaatuinen myös siinä mielessä, että tällaista narratiivista portfoliotyöskentelyä identiteetin kehittämiseksi ei ole kokeiltu tai tutkittu aiemmin kouluoppimisessa.

Oppilas voi halutessaan kerätä kansioon mitä tahansa elämänsä kannalta tärkeitä asioita. Oppikirja on *Minä* -kansio, johon sivut kerääntyvät oppilaan omista töistä, kertomuksista ja kuvista teemojen mukaisesti. *Minä* -kansion sisällys on siis samalla tavalla etenevä, kuin aihekokonaisuuksien teemaluettelo. *Minä* -kansiot jäävät tutkimuksen jälkeen oppilaille muistoiksi, ja voimme vain arvailla ja ennustaa, millaista painoarvoa niillä on tulevaisuudessa identiteetin kehityksen tukemisen kannalta.

Ensinnäkin hermeneuttisesti ajatellen oppilaan tuotokset kansioissa vahvistavat tulkintaa ja kertomusta itsestään jo heti tuotosvaiheessa (ks. Heikkinen 2002b, 116–117, Heikkinen ja Huttunen 2002, 174–177), ja toiseksi myöhemmin tulevaisuudessa tapahtuva kansion uudelleen selaaminen vahvistaa elämäntarinan jäsentymistä uusien ja vahvistavien tulkintojen perusteella. Myös Arvola (2009b, 143) huomioi Perhehoitoliiton kustantaman Pirjo Hakkaraisen ym. (2005) tekemän *Minun kirjani* eli eräänlaisen kansion mahdollisuuden käyttää niin ikään lapsen elämäntarinan kokoamisessa. *Minä* -kansion voidaan ajatella olevan *Minä maailmassa* -posterin ja *Minä maailmassa* -opetuspaketin ohessa kolmas pedagoginen menetelmä, jota olemme projektissamme hyödyntäneet.

Historiaa omille ajatuksillemme kansioden käytössä sekä muiden ideoiden syntyyn

Ideamme kansioden käytöstä narratiivisen identiteetin tukemiseksi syntyi jo ennen Heikkisen tutkimukseen tutustumista. Ajatus kansioden käytön merkittävästä hyödyistä pohjautuu käytännön kokemuksellemme erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden parissa kertyneen opettavaisen työkokemuksen myötä. Tärkeimmäksi projektiin vaikuttaneeksi työkokemuksemme koemme työmme autismin parissa. Olemme molemmat työskennelleet Hämeenlinnan autismitakeskuksessa, jossa jokaisella asiakkaalla on käytössään Pääjärven kuntayhtymän kehittämä Portti -kirja. Tämä kansio on yksi tärkeimmistä työvälineistä erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden parissa, sillä he eivät aina osaa kertoa itsestään. Portti -kirja toimii heillä ikään kuin *Minä* -kansiona, jonka avulla ohjaajan on helppo ottaa selvää muun muassa tuen tarpeista, mieltymyksistä, taustoista tai tulevaisuuden suunnitelmista.

Olemme kokeneet tällaisen järjestelmällisen kansion käytön erittäin tärkeäksi ja hyväksi. Kansio on hyvin henkilökohtainen ja sen avulla voi tutustua henkilöön aivan uudeltaisesta

näkökulmasta. Kansion avulla ohjaaja muodostaa kertomuksen ohjattavan elämästä omaan ajatusmaailmaansa, ja täten ohjattava tuntuu entistä persoonallisemmalta ja ainutlaatuiselta tärkeältä henkilöltä. Muun muassa historiakatsaus kuvineen kehittää ohjaajan mieleen hyvin sympaattisen suhteen ohjattavaansa. Häntä ikään kuin ymmärtää ihmisenä paremmin, ja hänet tuntee paremmin, mikä auttaa huomattavasti ohjattavan kanssa toimimista eri tilanteissa. Työssämme tulimme usein ajatelleeksi, että olisi mielekästä rakentaa myös omasta itsestään kansio, koota siihen oma elämä tulevaisuuden haaveineen. Ihmisillä on tapana kertoa elämästään kertomuksia, muistella menneitä tai haaveilla tulevaisuudesta. Miksipä niitä ei jokainen keräisi yksin kansiin?

4.2.1 Mitä Minä -kansio kertoo opettajalle ja oppilaan vanhemmille?

Viitaten edelliseen kappaleeseen ja projektiimme omien kokemustemme perusteella voimme kertoa, että kansiot avaavat oppilaiden elämysmaailman aikuiselle aivan uudesta näkökulmasta. Käytämme tässä yhteydessä sanaa kansio, mutta siihen sisältyy myös projekti kokonaisuudessaan. Varsinaisesti kansio kertoo oppilaan henkisestä kehityksestä oppimisen rinnalla. Eli kansioita voi pitää tietyllä tavalla arvioinnin välineenä myös oppimistuloksista, mutta haluamme unohtaa tuloksen käsitteen, sillä kansioiden sisältö käsittelee oppimista aivan erilaisesta näkökulmasta. Koska projektin tarkoituksena on, että oppilaat oppivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaisesti taitoja ja tietoja, mutta opetus tapahtuu ilman arvioivaa tai tietynlaisia tuloksia odottavaa ilmapiiriä, emme halua puhua tuloksista. Oppimisessa tapahtuu toivottua kehitystä, mutta emme tavoittele opetuksellamme yksittäisten tietojen ja taitojen tuloksia, vaan asioiden sisäistämistä lapsen ehdoilla.

Oppimisen kehityksen seurauksen ohessa opettaja pystyy lukemaan kansioista oppilastuntemuksen kannalta tärkeitä seikkoja. Näitä ovat muun muassa eri oppimistyyliin liittyviä ominaisuuksia, ja näin opetuksen järjestäminen yhä yksilöllisemmin helpottuu. Eri asiasisällöistä on luettavissa elämäntilanteisiin liittyviä asiayhteyksiä, mikä saattaa helpottaa esimerkiksi pahoinvoinnin selvittämistä. Kansioita ei kuitenkaan ole tarkoitus kartuttaa opettajan käyttöön, vaan lapselle itselleen, sillä valmiit työt voidaan tarvittaessa arvioida ennen kansioon laittamista.

Kansion merkitys oppilaan ja hänen vanhempansa välillä on uskoaksemme huomattava. Projektimme yhtenä perustarkoituksena on kehittää lapsen ja huoltajan välistä suhdetta. Tämä tarkoittaa koulussa tehtävien tuotosten ohessa sitä, että useisiin aihealueisiin liittyy kotitehtävä, joka tehdään kotona yhdessä aikuisen kanssa.

Kansion avulla tavallaan myös lapsen vanhempi näkee lapsensa uusin silmin, ja oppii ymmärtämään hänestä monia sellaisia asioita, joita tavanomainen arki ei kerro. Kansioissa on aiheita, joista ei yleensä tarkoituksenmukaisesti keskustella, pyydetä kotona kirjoittamaan tai piirtämään. Samoin yhtä neutraalin ja avoimen tai tietynlaista vastausta odottamattoman tilanteen luominen vanhemman ja lapsen välille, esimerkiksi suoraan kysymällä, on todennäköisesti hyvin hankalaa. Kuinka moni lapsi kertoo aidosti pelkäävänsä juopuneita tai eksymistä? Entä tehdäänkö kotosalla lapsille aistikartoituksia? Kuuluvatko tulevaisuuden haaveet tai suvun konkreettinen havainnollistaminen ruokapöytäkeskusteluun? Todellisimman vastauksemme tähän kansioiden kertomuksen laadun merkitykseen kykenemme kysymään vain ja ainoastaan lasten vanhemmilta. Tämä antaa suoraan uuden aiheen uudelle tutkimukselle.

4.3 Satujen merkitys ja käyttömahdollisuuksia lasten kanssa toimiessa

Satujen merkitys lapsille on huomattava. Myös niitä voidaan mielestämme hyödyntää narratiivisen identiteetin kehityksessä monella tapaa. Tarinoilla tiedetään olevan parantavaa ja kuntouttavaa vaikutusta (Arvola ja Mäki 2009a, 13), aivan kuten narratiivisella käytännön työllä. Niin ikään kirjallisuusterapeuttisella käytännön työllä on myönteisiä fysiologisia vaikutuksia aivojen toimintaan (Arvola ja Mäki 2009a, 16). Vaikka puhumme kirjallisuusterapiasta, nämä projektissamme käyttämämme ajatukset ovat kirjallisuusterapeuttisia käytännönläheisiä menetelmiä. Ne eivät vaadi psykoterapeutin koulutusta, sillä emme tee terapiaa vaan toimimme terapeuttisesti. Nämä menetelmät sopivat erinomaisesti myös kouluopetukseen tällaisessa muodossaan, koska opettajilla on vaadittavaa pedagogista osaamista lasten kanssa toimiessaan sekä riittävää perehtyneisyyttä lapsen ja nuoren kehitysvaiheisiin. (Arvola ja Mäki 2009a, 14.)

Satujen avulla on helppo kohdata vaikeitakin asioita, joista voidaan keskustella samaistumalla satujen hahmoihin. Voidaan puhua sadun hahmoista, vaikka puhuttaisiinkin itsestä. Samaistuminen auttaa myös keskustelun avulla löytämään merkityksiä ja sanoja sellaisille asioille, joista ei aina ole välttämättä osaamista tai halua puhua. Tällainen esimerkki on vaikkapa kiusaamistilanteesta tai lääkäriellä käynnistä kertovat sadut. (ks. Mäki ja Arvola 2009a, 22–44.)

Lapsille on myös luontaista kertoa itse sadun muodossa hänen elämänsä koskevista asioista. lapsi osaa myös pyytää lukemaan hänelle tärkeitä satuja, joissa saattaa olla yhtymäkohtia omaan elämään. Näistä aikuinen voi päätellä, mitä lapselle kuuluu. Saduissa käsitellään arkoja ja pelottaviakin asioita, mutta hyvän sadun muottiin kuuluu onnellinen loppu. Tämä antaa lapselle uskoa tulevaisuuteen vaikeuksista huolimatta. Lapsella on myös luontainen kyky sulkea

mielikuvituksestaan pois liian pelottavat kohtaukset, sillä kerrottu tarina ei välitä kuvia, vaan lapsi kuvittelee kaiken itse ikätasolleen kuuluvalla tavalla. Pelottavissa kohtauksissa aikuisen turvallinen läsnäolo ja keskusteluapu auttavat mahdollisissa herkistymisissä. Joka tapauksessa sadusta voidaan aina sanoa, että se olikin vain satua. Näihin ajatuksiin ja teorioihin meidät on johdattanut Silja Mäen ja Pirjo Arvolan toimittama teos Satu kantaa lasta, opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Se on ensimmäinen maassamme ilmestynyt (2009) lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaa käsittelevä käytännönläheinen opas.

Satumaja ja Satupaja

Satumaja ja Satupaja luotiin projektiamme varten turvallisiksi satuhetkiksi. Satumajan tarkoituksena on, että niin sanotusti satumajaan astuessaan oppilas tietää pääsevänsä satujen maailmaan irti arjesta. Satumajassa oppilaat kuuntelevat aihepiiriin sopivasti liittyvän sadun, rauhallisessa ja kodikkaassa hetkessä, mahdollisesti luokan lattialla. Hetkiin lapsia on pyydetty tuomaan kouluun mukanaan esimerkiksi tyyny tai huopa. Tähän saimme inspiraatiota Pirjo Arvolan artikkelista ”Unia, majoja ja levottomia lapsia”. Huopien ja tynnyjen tavoitteena on rauhallisen olotilan saavuttaminen satua kuunnellessa. Arvola jatkaa että lapset kääriytyvät mielellään peittoihinsa ja etsivät niiden avulla turvaa ja suojaa. Esimerkiksi huovan avulla oppilas pystyy rajaamaan itselleen omaa tilaa ja siten löytää omaa itsenäisyyttään ja erillisyyttään muusta ryhmästä. Kuten lapsen maailmasta tiedämme, on majoja aina mukava rakentaa ja Arvola vertaakin majan kokemusta äidin kohtuun palaamiseksi, jossa heillä on rajatut ja turvatut seinät ympärillään. (Arvola 2009a, 110–111.)

Satumajan aihepiiri on siis projektissamme aina integroitu opetettavaan aiheeseen. Esimerkiksi Ruma ankanpoikanen johdattaa meidät projektissamme erilaisuuden kokemiseen ja samaistumiseen. Satua seuraa aina keskustelu ja muita aiheeseen liittyviä tehtäviä. Satumajassa erilaiset opittavat asiat tuodaan suoraan lapsen kokemusmaailmaan sadun kautta.

Satupajan tarkoituksena on päästää lapset oman kertomuksellisen luovuutensa lähteille. Projektissamme lapset kirjoittavat esimerkiksi omasta seikkailustaan suomessa lehtijutun. Kertomuksellisuuden ja kirjoittamisen luovuuden yhteydessä ei suinkaan unohdeta muita luovuuden muotoja, vaan muun muassa kuvataide kuuluu suurena osana Satupajaan. Pääasia Satupajassa on se, että nyt niin sanottu esiintymisvuoro on lapsilla ja heidän äänensä ja kokemuksensa ovat tärkeimpiä.

Satumaja- ja Satupajahetket ovat yhteisöllisiä ryhmätilanteita, joille tavoitteena on selkeän ja rauhallisen toimintamallin syntyminen sekä tarpeeksi säännöllisin väliajoin tapahtuvat ajat. Myös Arvola ja Mäki (2009, 19) perustelevat selkeydellä turvallisuuden tunteen syntymistä.

5 OPETUSPAKETIN AIHEKOKONAISUUDET

5.1 ”Minuuden lähteillä”

5.1.1 PIIRRÄN OMAN KUVANI

Hetki aloitetaan puhumalla erilaisista sankareista. Tämän avulla motivoidaan lapset piirtämään ja kirjoittamaan itsestään. Tarkoituksena on, että lapsen olisi helpompi tuottaa juuri omanlaista ja neutraalia kuvaa itsestään. Lapset tekevät piirustuksensa omalle sankarilleen. Tässä vaiheessa lapset siis järjestävät esiyymmärryksensä itsestään kuvaksi.

Se että lapsi tuottaa jotain itsestään jollekin muulle, kuin opettajalleen tai esimerkiksi vanhemmalleen, saattaa helpottaa tuotoksen tekemistä, ja pelko arvioinnista ei vääristä kuvan lopputulosta haluttuun malliin.

Millaisia sankareita lapset tietävät?

Opettajan kannattaa syventää teemaa kertomalla, esimerkiksi kuvien tai vaikkapa sankarisarjakuvien, avulla erilaisista sankareista.

Esimerkkejä erilaisista sankareista: suuria sankareita, elokuvien sankareita, satujen sankareita, pieniä sankareita, mielikuvitussankareita... Vain mielikuvitus on rajana! Opettajalla on hyvä olla ”takataskussaan” muutama esimerkki, mutta on sallittua luottaa myös lapsen sanaan. Lapset tietävät yllättävän monia sankareita.

Ensimmäinen Satupaja

Ensimmäisessä satupajassa jokainen otetaan yksilönä mukaan ”matkalle”. Kun tulee huomioiduksi omalla nimellään, tuntee itsensä yhdeksi juuri tämän ryhmän jäseneksi.

Opettaja aloittaa Satupajan (opettajan puhe on kursivoitu):

”Olemme lähdessä matkalle nimijunalla, koska kaikilla satujen sankareilla, hahmoilla, olioilla, eliöillä ja roboteillakin on omanlaisensa nimet, aivan kuten meilläkin.”

”Olen matkalla ja otan mukaani...” Opettaja ottaa mukaansa yhden oppilaan kädestä pitäen. Jono kasvaa koko luokan mittaiseksi. Sanotaan jokaisen oppilaan kohdalla edellisten nimet ja viimeisenä oma nimi. Kun kaikki ovat junassa, jäädään luokan tai muun tilan tyhjään kohtaan.

*”Mukavaa, että kaikki ovat päässeet matkalle mukaan.
Jää lattialle istumaan. Matka jatkuu.*

*Istu mukavasti ja sulje silmäsi.
Hengitä syvään ja rauhallisesti.*

*Tunne, miten ilma virtaa sisään ja ulos.
Ajattele sinulle tärkeää sankaria. Olet matkalla hänen luo.
Kun pääset sankarin luo, kuvittele millaista siellä on.*

*Kuuntele paikan ääniä.
Katsele paikan värejä.
Kävelet paikassa tarkkaillen ja ihmetellen.*

*Sankari huomaa sinut.
Olet aina halunnut tavata sankarisi, ja nyt hän tervehtii sinua ystävällisesti.
Tulette molemmat hyvin iloisiksi, mutta sankari ei vielä tunne sinua.
Hän haluaa oppia tuntemaan sinut.*

*Nyt sinulla olisi mahdollisuus kertoa sankarillesi, kuka sinä olet.
On kuitenkin paluumatkan aika, mutta lupaat piirtää ja kirjoittaa itsestäsi.*

*Paluumatkan aikana mieti, mitä haluaisit sankarillesi kertoa.
Perille päästyäsi olet onnellinen matkastasi
ja haluat innokkaasti päästä piirtämään ja kirjoittamaan sankarillesi.
Voit avata silmäsi, venyttele ja haukottele.*

Haluaako joku kertoa sankaristaan? ”

On hyvä antaa halukkaille mahdollisuus kertoa, sillä asioiden jakaminen ja niistä kertominen jäävät usein vähäiselle huomiolle suomalaisessa pulpettimaisessa koululuokassa. Opettaja voi omalla esimerkillään houkuttaa lapsia puhumaan.

Lapset siirtyvät omille paikoilleen. Muistutetaan, että nyt on aika piirtää itsestään sankarilleen. **Annetaan lapsille vapaat kädet toteuttaa sellainen kuva, kuin itse haluaa.** Monet saattavat kysyä: ”Saanko piirtää pelkän pään?”, ”Voiko siihen piirtää muita?”.

Kerrotaan, että *sinä piirrät sellaisen kuvan, jollaisen itse haluat.* Tärkeintä tässä on lapsen oma tuotos. Muulla tavalla lapsen luovuuteen ei pidä tarttua (muuta kuin siinä tapauksessa, jos esimerkiksi kuvataiteessa aiheena ovat kehon osien mittasuhteet).

Jaetaan piirustusmateriaalit. Lapset alkavat piirtää omaa kuvaansa sankarille.

VINKKEJÄ:

- opeta sankariteeman ohessa uusi kuvataiteen tekniikka ja käytä sitä,
- kokeile erilaisia leikkejä, joissa jokainen otetaan henkilökohtaisesti huomioon,
- jos ryhmä on uusi, leiki lasten kanssa erilaisia ryhmäytymisleikkejä, vapauta jännitys,
- integroi musiikkiin, laulakaa sankariaiheisiä lauluja.
- Sankariteemaan voi syventyä myös katsomalla elävää kuvaa. Esimerkkeinä lasten elokuvissa on usein joku sankari, elävää kuvaa saattaa olla myös arjen sankareista tai omista kokemuksista. Ei pidä unohtaa myöskään eläinsankareita.

IDEKO:

IdeKo -hankkeessamme tämä aihe oli yksi identiteetin mittareista. Lapset piirsivät itsestään valkoiselle paperille pulpeteissa olevilla vahaliiduilla. Identiteettiä mitatessa tarkoituksena oli luoda hyvin neutraali ja lapsen näkökulmasta ehkä tylsäkin tilanne, sillä periaatteena ei ollut antaa minkäänlaista vinkkiä siitä, mitä paperiin odotimme. Näin saimme identiteettiä mitatessamme ensimmäisen alkutilanteen, lapsen itse piirtämänsä kuvan itsestään.

Hetki oli rauhoitettu ja hiljainen siitä syystä, että lapset eivät katsoisi tai utelisi mallia luokkatovereiltaan. Jokaisen oppilaan tuli keskittyä pelkästään omaan tekemiseensä eikä vierustovereilta saanut katsoa mallia. Kun lapset

olivat yksitellen valmiina, pyysimme heitä kääntämään paperinsa, istumaan hiljaa ja odottamaan niin kauan kunnes viimeinenkin oli valmis.

Odotusta perustelimme lapsille esimerkiksi sillä, että kärsivällisyys on yksi elämän tärkeistä taidoista. Tarkoituksenmukaisesti jätimme tästä kohdasta niin sanotun nopeiden oppilaiden eriytyksen pois, sillä jokaisen on opittava myös odottamaan. Tämä ei aiheuttanut hämmästyksiä, vaan lapset odottivat kiltisti.

Tilanteessa odotusaika oli mielestämme kiireetön ja turvallinen hetki miettiä omaa tuotostansa. Tässä tapauksessa joidenkin odottajien mielikuvitus lähti käyntiin vasta, kun jo luuli saaneensa piirustuksensa valmiiksi ja todennut opettajalle mm.: ”Mä en keksi enää mitään!”, ”Mä tein jo!” Odotellessaan lapsi saattoikin vielä muokata tai piirtää lisää omaan paperiinsa.

Opettajan tulee olla kuitenkin tarkkana, sillä oppilas voi odottaessaan piirtää aiheen ohi. Aiheen ohi piirtäminen on joka tapauksessa tulkinnanvaraista emmekä siihen mittauksessa puuttuneet, sillä emme voineet tietää, mikä lapsen omaan kuvaan liittyy ja mikä ei. Piirustukset ovat siis täysin lapsen oman mielikuvituksen tuotetta.

Luokassa on käytössä Kirjakuja 2 -kirjat, jossa oli juuri sopivasti teemana erilaiset sankarit.

Huom. lapsille ei kerrota, että he ovatkin itse elämänsä sankareita. Tämä selviää heille vasta projektin lopussa ”sankaritunnilla”.

5.1.2 KIRJOITAN ITSESTÄNI

Itsestä kirjoittaessa on sama tavoite kuin oman kuvan piirtämisessä. Lapset myös kirjoittavat sankarilleen itsestään. Tässä vaiheessa lapset siis jäsensivät omat esiyttämiset itsestään juonelliseksi kertomukseksi parhaansa mukaan. On hyvin todennäköistä, että kirjoitus jää lapsen elämään, ja täten myös tuottaa uusia ymmärryksiä itsestään.

VINKKEJÄ:

- vaadi käyttämään käsialaa, tai tekstausta,
- opeta kappalejakoja tai muuta kirjoitukseen liittyvää taitoa,
- huomioi kokonaiset lauseet, siisti käsiala, välimerkit ja oikeinkirjoitus,
- voit kirjoituttaa käsialavihkoon tai sitten voit käyttää liitteenä olevaa viivoitettua paperia.

IDEKO:

Toteutimme kirjoitushetken samanlaisena neutraalina tilanteena kuin piirtämisen. Aihe jatkui edellisestä tunnista kirjoitustuntiin. Kirjoituspaperina käytimme tarkoituksenmukaisesti valkoista pelkistettyä ja viivoitettua paperia. Emme kiinnittäneet huomiota kirjoitushetkessä muuhun kuin rauhalliseen tilanteeseen. Jälleen odottajia vaadittiin istumaan hiljaa paikallaan, mikäli oli saanut valmiiksi, saivat piirtää halutessaan paperin toiselle puolelle. Myös tässä tilanteessa odottajat saattoivat innostua kirjoittamaan lisää itsestään. Kirjoitus on toinen identiteetin alkutilanteen mittareista.

LIITE 1/24: VIIVOITETTU PAPERI

5.1.3 YSTÄVÄSIVU

Kautta aikojen lapset ovat keksineet ja täydentäneet ystäväkirjoja, ja nyt he saavat täydentää sivun ”sankarinsa ystäväkirjaan”. Opettaja on laatinut valmiiksi sivun, jossa on täydennettäviä lauseita ja paikka lapsen kuvalle. Täydennettävät kohdat ovat niin avoimia, että lapset saavat itse kirjoittaa jatkeensa niin kuin haluavat. Lapset täydentävät ystäväkirjan sivun. Voit käyttää tekemääme liitettä tai sitten voitte vaikka yhdessä luokan kanssa rakentaa omanlaisen sivun.

VINKKEJÄ:

- ystäväkirjan sivuun lapsi voi halutessaan liimata oman valokuvansa tai piirtää kuvansa,
- opettaja voi laatia luokalleen omanlaisensa lomakkeen tai käyttää valmista lomaketta, joka on liitteenä,
- lomakkeen voi tehdä myös luokan kanssa ryhmätyönä koko luokan kanssa, jolloin luokka yhdessä päättää mitä asioita ystäväkirjan sivuun tulee täydennettäväksi,
- lomakkeen kysymysten avulla voidaan ottaa selvää luokan ystävyyssuhteista tai mahdollisista kiusaustapauksista riippuen kysymyksistä,
- ystäväkirjan sivuun opettaja voi poimia asioita, joista ei yleensä muuten välttämättä keskustella tai asioita, josta on vaikea puhua,
- ystäväkirjan sivulla on mahdollisuus saada tietoa oppilaan jaksamisesta, mielenlaadusta tai muusta arasta tilanteesta,
- ystäväkirjan sivua täydennettäessä on tärkeää, että tilanteesta ei tehdä millään tavalla arviointitilannetta, vaan annetaan lapsille mahdollisuus täydentää kohdat vapaasti,
- tilanteessa on tärkeää, että lapsella on vapautunut ja turvallinen olo ilman arvioinnin pelkoa. Kerro, että sivu tulee osaksi oppilaan omaa kansiota eikä jää opettajalle arvioitavaksi tai muiden nähtäväksi.

IDEKO:

Ystäväsivu on identiteetin alkutilanteen mittareista kolmas. Myös sen täydentäminen oli rauhoitettu ja turvallinen tilanne.

LIITE 2/24: YSTÄVÄSIVU

5.1.4 ESITTELEN ITSEÄNI

Rentoutetaan esittelyhetki leikin ja tutustumisen avulla.

Leikitään leikkiä *Mytynä mattona* (Mäkivaara ja Sarviaho 1999, 55).

Tehdään luokkaan tilaa ja lausutaan yhteen ääneen:

”Mytynä mattona,

hytynä hattuna,

kommervenkkaa,

vemmerkonkkaa,

Kups!

Mytyksi maahan. Silmät kiinni.

Kuka joukosta puuttuu?”

Opettaja on piilottanut yhden oppilaan peiton alle ja muut yrittävät arvata, kuka joukosta puuttuu.

Seuraavaksi opettaja jakaa lapsille paperit. Papereihin on kirjoitettava seuraavia asioita, joista opettaja tekee mallin taululle. Tässä on sovellettu leikkiä *Lempiasioitani* (Mäkivaara ja Sarviaho 1999, 59).

Paperin keskelle oma nimi. Vasempaan ylänurkkaan lempikouluaine.

Oikeaan ylänurkkaan lemmikki, jonka haluaisi. Vasempaan alanurkkaan kaunein asia, jonka tiedät olevan olemassa. Oikeaan alanurkkaan väline, jolla haluaisit liikkua.

Opettaja ja apuoppilas esittelevät itsensä toisilleen. He kertovat paperin avulla itsestään, ja lisäkeskusteluna toinen voi pyytää perusteluja valinnoille, esittää omia mielipiteitään tai yhtyy toisen mielipiteisiin.

Kiinnitetään paperi teipillä rintaan. Kuljetaan luokassa musiikin tahdissa. Kun musiikki pysähtyy, lapsi ottaa lähimmästä oppilaasta itselleen parin, esittelee itsensä ja asiat, jotka paperissa on.

VINKKEJÄ:

- Itsensä esittelemistä voi rentouttaa monien leikkien avulla, joissa ikään kuin vahingossa kertoo itsestään,
- opeta oppilaille erilaisia tervehdys- ja kohtaamistapoja,
- pyydä oppilaita kulkemaan tietyssä järjestyksessä, esim. vastakkaisissa jonoissa, jotta esittelypari vaihtuisi mahdollisimman monipuolisesti,
- opettaja voi keksiä paperiin luokalle sopivat asiat, joita siihen kukin kirjoittaa. Huomioi ikä ja opetetut asiat. Esimerkiksi keskellä voi olla oma nimi, yhdessä kulmassa lempiadjektiivi, toisessa lempiverbi, kolmannessa lempinumeraali jne.,
- harjoituksen avulla voi harjoitella väittelyä, vastaväittelyä tai perusteluja.

IDEKO:

Hankkeessa leikki oli meille tutustumishetki oppilaisiin ja oppilaiden tutustumishetki meihin. Otimme osaa leikkeihin samoin kuin lapset. Leikkien avulla meistä tuli tiiviimpi ryhmä.

5.1.5 KEHONKAAVA

Kehonkaavan piirtämisessä on tarkoituksena se, että kukin otetaan yksilönä huomioon. Jokainen saa kosketuksen toiselta ihmiseltä. Piirtämishetkessä on helppo luottaa piirtäjään, ja näin jokainen tulee samalla tavalla huomioiduksi.

Myös lapsen oma kehonhahmotus saa niin tuntoaistin kuin valmiin kaavan myötä näköaistin avulla uudenlaisen näkökulman. Hahmotus paranee aina kun koskettaa! Myös piirtäjälle jää mielikuva kehon mittasuhteista.

Piirretään lasten kehonkaavat suurelle paperille. Kukin tulee malliksi vuorollaan. Lapsi asettuu paperin päälle makaamaan, ja opettaja tai pari piirtää lapsen kehonkaavan.

Odottaessaan kehonkaavansa piirustusta jokainen oppilas käy vuorollaan **maalauttamassa omat kätensä sormiväreillä**. Opettaja tai toinen oppilas maalaa kädet vesiväripensselillä. Väriä saa valita itse. Myös tässä kehon aistimukset tulevat esiin niin yksilöinä, huomion kohteena ja tuntoaistin perusteella. Kädet painetaan paperille ja jätetään kuivumaan. Ole tarkkana painossa, että kaikki sormet tulevat paikoilleen.

Opettaja on jakanut oppilaille muistilaput, joihin kehonkaavaan ja käsiensuunnitteluun vuoroaan odottavat **harjoittelevat eri kehonosien piirtämistä**. Näihin lappuihin oppilaan pari kirjoittaa toisesta muistiinpanosta tavallaan ”haastattelemalla” ja tutkimalla oppilasta, ja antaa muistiinpanot takaisin. Parin kanssa siis yhdessä selvitetään silmien väri, hiusten väri ym., samalla tarkkaillaan muotoja. Nämä muistiinpanot ovat apuna, kun kehonkaavoista väritetään omannäköisensä hahmot. Lapset tekevät omat vartalonsa itsensä näköisiksi, kädet leikataan ja liimataan vartaloon kiinni.

VINKKEJÄ:

- Kehonkaavan piirtäjä voi vielä kehonhahmotuksen yhteydessä vahvistaa piirrosjäljen käsin painamalla oppilaan ääri viivat, kuitenkin koskematta arkoihin paikkoihin.
- tuo luokkaan mallinukke, josta selviää kehon osien mittasuhteet ja tarkastelkaa niitä,
- opetelkaa yksityiskohtaisemmin piirtämään eri kehonosia, esimerkiksi silmiä, huomioi ikäluokka ja kuvataiteen tavoitteet.

5.1.6 KOTIVIHKOT

Lapsille jaetaan omat vihkot, jotka ovat ikään kuin ”turvavihkot”, joita pidetään mahdollisesti päiväkirjoina, kuin projektiin liittyvänä kotitehtävavihkona. Lapsille kerrotaan, että vihkoon saa kirjoittaa milloin tahansa esimerkiksi tuntemuksistaan, oppimastaan tai mistä tahansa itseän liittyvistä asioista. Vihkoon kirjoitetaan nimi ja siihen laitetaan kestävä muovi päälle.

5.1.7 KOTITEHTÄVÄ: ”Minuuden lähteillä”

Hei kotiväki!

Keskustelkaa lapsenne kanssa hänen syntymästään, syntymäpäivästään, nimestään (nimellä voi olla jokin tarkoitus tai tarina tms.) ja leikki-iästään. Pyydä lasta kirjaamaan vihkoon ylös näitä asioita, vaikka vapaasti ihan tarinan muodossa, mutta ainakin seuraavat asiat (lueteltuna): *syntymäpäivä, koko nimi, mahdollinen nimipäivä, syntymäkaupunki sekä muita tärkeitä tai hassujakin asioita elämän varrelta*. Nämä ovat asioita, jotka vahvistavat lapsen käsitystä siitä, kuka hän on.

Olisi kiva, jos lapsi voisi tuoda mukanaan kouluun valokuvia lapsuudesta, vauvakuvia, kuvia perheestä ja muista tärkeistä henkilöistä, asioista tai hetkistä. Näitä kokoamme sitten lapsen omaan kansioon joko kopioina tai niin, kuinka erikseen sovitaan. Kuvia voi laittaa mukaan myös digitaalisessa muodossa.

Lähiaikoina tulemme tunneilla keskustelemaan syntymästä, perheistä, sukulaisista, ystävistä, ainutlaatuisuudesta ja erilaisuudesta sekä siitä, että miten tärkeää on olla juuri sellainen, kun on.

Projektimme aikana pidämme tarinahetkiä eli ”Satumajoja”, joissa lapset saavat ottaa rennon asennon, olla ja kuunnella. Olisi mukava, jos lapsi voisi tuoda kouluun Satumajoja varten tyynyn tai huovan (ei lelua). Tämä saattaisi auttaa lasta rentoutumaan, tuntemaan olonsa turvalliseksi ja levolliseksi, ja näin ollen parantaisi lapsen keskittymistä. Emme kuitenkaan velvoita teitä ostamaan kaupasta, vaan voimme tuoda lainahuopia tarpeen tullen.

LIITE 16/24: KOTITEHTÄVÄ: ”Minuuden lähteillä”

5.1.8 KOKEILEN, HAISTAN, NÄEN, MAISTAN, KUULEN, TUNNEN JA LIIKUN AISTIRADALLA!

Aistiradalla oppilaat pääsevät *elämysten* pariin. Opettaja voi tuoda kouluun mukanaan mitä erilaisimpia asioita, joita voi liittää aisteihin.

Aistiradalla on mahdollista ottaa käyttöön vaikkapa kaikki aistit. Käyttämässämme aistiradassa on monia kotoa löytyviä arkipäivän asioita, joita ei välttämättä tule aina ajatelleeksi eri aistikanavien kautta.

Radan alussa oppilaiden kanssa ”höpötellään” aistien erilaisuudesta ja tarkastellaan, mitä aisteja ihmisellä on. Samalla todetaan, että meillä kaikilla on samoja aisteja, mutta ne toimivat meillä jokaisella yksilöllisesti. Nyt aistiradalla päästään yhdessä kokeilemaan erilaisia aisteja, ja siinä yhteydessä ”tunnustellaan”, että mistä kukin tykkää tai ei tykkää. Lapset tekivät omista aisteistaan muistiinpanoja omiin ”lomakkeihinsa”. Tässä siis samalla lapset tekevät ikään kuin aistikartoituksen omista aisteistaan, ja niitä voidaan leikinomaisesti vaikkapa vertailla, ja parhaassa tapauksessa positiivisesti hämmästellä. ”Makuasioista ei voi kiistellä.” Meillä kaikkien aistit toimivat eri tavalla. Toiset pitävät esimerkiksi hellästä kädenpuristuksesta ja toiset taas vahvemmassa. Esimerkiksi jopa suussa voi olla erilaisten makuaistien lisäksi myös erilaiset tuntoaistit, jonka vuoksi joku ei pidä puurosta tai toisen mielestä näkkileipää ei ole mukava pureskella.

Aistirata: taustalla voisi soida luonnonääniä tai jotain muuta rauhallista musiikkia.

Lämpöeroja, tuntoaisteja:

- kylmä; kylmälaukussa jäitä tai kylmäkalleja,
- lämmin; lämmintä vettä sangossa.

Anna oppilaiden kokeilla. Pyydä laittamaan esimerkiksi toinen käsi kylmään ja samanaikaisesti toinen käsi lämpimään ja vaihtamaan sitten hetken kuluttua käsien puolia. Miltä tuntuu?

Ilma, miltä ilma tuntuu tai näyttää tai mitä tapahtuu:

- puhalla pillillä veteen,
- puhalla saippuakuplia,
- heiluta viuhkalla ilmaa kasvoille ja
- pumpppaa pyörän pumpulla ilmaa käsiin.

Ääni, kuuloaisteja:

- heiluta sadekeppiä,
- rypistele paperia,
- rypistele foliota,
- taputa rumpua ja
- helistä helistintä.

Pesuhuone, tuntoaisteja:

- puristele puffia tai hankaa sillä kämmentäsi,
- puristele pesusientä (jossa karhea ja pehmeä puoli) tai hankaa sillä kämmentäsi,
- puristele pesukinnasta tai hankaa sillä kämmentäsi,
- hankaa kynsiharjalla kämmentäsi ja
- kokeile samaa juuriharjalla.

Värit, näköaisteja:

- laita esille useita eri väri vaihtoehtoja (esim. erivärisiä papereita) ja pyydä lapsia kirjoittamaan:
 - mistä väristä/väreistä pidän ja
 - mistä väristä/väreistä en pidä.

Haju/tuoksu, hajuaisteja:

- kahvi,
- terva,
- eukalyptus,
- metsä,
- minttu,
- appelsiini ja
- tee
 - hyödynnä esimerkiksi saunatuoksuja, eteerisiä öljyjä, tuoksukynttilöitä, mausteita, pesuaineita, luonnonmateriaalia tai mitä tahansa tuoksuva asiaa.

Tuntoaisti, kokeile myös eri voimakkuuksia:

- puristele pumpulia,
- sivele siveltimellä kättäsi,
- kieritä papiljottia kämmenelläsi,
- hiero puisella hierojalla reittäsi,
- tartuta teippiä käteesi,
- vertaile karheaa ja sileää hiekkapaperia,
- puristele retkipatjan palasta,
- puristele muovailuvahaa ja
- puristele vaahtomuovia.
 - hyödynnä erilaisia materiaaleja, tässäkin on vain mielikuvitus rajana!

Liike, liikeaisti:

- tasapainoile esimerkiksi viivaa pitkin tai tasapainolaudalla,
- hypi trampoliinilla tai ilman,
- kävele pehmeän alustan päällä,
- kävele karhean verkon päällä,
- pujottele törppöjä,
- hypi narua
 - hyödynnä esimerkiksi eteisen piikkimattoa, jonka päällä on aivan erilaista kävellä kuin pehmeällä alustalla (tuntoaisti)
 - hyödynnä isoja jumppapalloja
 - hyödynnä liikuntavarastoa
 - liikkua voi monella tavalla; pyöri, keinu, käänny jne.

Makuaisti:

- kaakao,
- suola,
- vaahtokarkki,
- salmiakki,
- makaroni (raaka) ja
- sokeri
 - hyödynnä arkisia makuja, kokeile eksoottisia makuja, mausteita, karkkeja ym.

VINKKEJÄ:

- Luo luokalle ikään sopiva aistirata mistä tahansa materiaaleista,
- oppilaille voi antaa esimerkiksi tehtäväksi keksiä erilaisia aisteja ja tuoda näihin liittyviä asioita kotoa,
- aistiradan voi luoda myös yhdessä luokan oppilaiden kanssa. Hyödynnä oppikirjojen materiaali aisteista ja syvennä teoriaa aistiradalla
- voit keskittyä myös yhteen aistiin erikseen omalla radallaan, jossa on vain esimerkiksi hajuaisteja, ja syventyä niihin enemmän.

IDEKO:

Aistiramme tarkoituksena oli, että lapsi oppii käyttämään aistejaan monipuolisesti hyväkseen, oppii nimeämään ja havainnoimaan eri aistien toimivuutta sekä *omia mieltymyksiään*. Kokemuksen ja aistiraaelämyksen avulla oppilaat tulivat tietoisiksi eri aistikanavista, ja siinä samassa oppivat tuntemaan omaa kehoaan. Huomioimme lasten kanssa, että vaikka aistit ovat kaikilla teoriassa samat, mutta toimivat yksilöllisesti, mikä taas aiheuttaa erilaisia mieltymyksiä, joista ei kerta kaikkiaan pysty väittelemään.

Aistirataa kiertäessään oppilaat tekivät omaa aistikartoitustaan siten, että he merkitsivät omaan aistiratalomakkeeseensa (=tekivät muistiinpanoja) hymiöillä; mistä piti, mistä ei pitänyt tai mistä ei osannut kertoa. Puhuimme tässä yhteydessä siitä, että jokaisen aistiratamuistiinpanot olivat erilaiset. Rata aiheutti toivottua keskustelua siitä, millaiset aistit miellyttivät ja millaiset eivät miellyttäneet. Samalla oppilaat oppivat yksilöllisyydestä sekä siitä, että ihmiset ovat erilaisia myös aistiensa puolesta.

Ennen aistiradalla astumista oppilaat rauhoittuivat liikuntasalin keskelle. He saivat katsella ympärilleen ja heille kerrottiin, mitä tulemme tekemään; maistamaan, haistamaan, kokeilemaan, tuntemaan, liikkumaan jne. Taustalle laitoimme rentouttavaa musiikkia ja pyrittiin siihen, että aistirataa kiertäessä salissa vallitsee lähes täydellinen hiljaisuus ja rauhallisuus.

Aistiramme kesti lähes kaksi tuntia ja koko tuon ajan lapset olivat innokkaasti mukana aistielämyksissään.

LIITE 3/24: AISTILOMAKE

5.1.9 ERILAISUUS ja SAMANLAISUUS

Satumaja: Ruma ankanpoikanen (Maailman satuaarteet 2006, 7–20).

Tässä tarkoituksena on auttaa oppilasta sadun avulla ymmärtämään ja samaistumaan siihen, että meistä jokaisesta kasvaa hyvä ja tärkeä yksilö vastoinkäymisistä tai ulkonäöstä huolimatta. Vaikka olemme erilaisia, olemme kaikki yhtä arvokkaita. Sadussa *Ruma ankanpoikanen* erilaisuus on loppujen lopuksi hyvä asia.

Keskustellaan sadusta. Mitä sadussa tapahtui? Mitä opit sadusta?

Keskustellaan erilaisuudesta.

Kysytään kotitehtävästä. Haluaako joku kertoa omasta kotitehtävästään jotain?

VINKKEJÄ:

- Tarina voi olla mikä tahansa, kunhan sen opetus on se, että erilaisuus on rikkaus

IDEKO:

Sadun jälkeen me opettajat olimme humoristisen vertailun kohteena. Oppilaiden kanssa mietittiin, mikä meissä on samaa ja mikä erilaista. Millaista olisi, jos olisimme samanlaisia? Miksi on hyvä, että olemme erilaisia? Keskustelu avautui aivan uudella tavalla, kun oppilaille oli konkreettisesti ”mallit” vertailukohteina. Tilanne oli täysin avoin ja hyväntuulinen, ja lasten löytämät erot olivat pelkästään positiivisia tai positiivisessa merkityksessä. Tämä oli varmasti seurausta siitä, että tilanteessa sadun jälkeen tunnelma oli erilaisuutta kohtaan hyvin positiivinen.

Voiko pelottavia kansansatuja lukea lapsille?

Aikuisia usein huolestuttaa lukea lapsille satuja, jossa on pelottavia kohtauksia, sillä uskomuksena saattaa olla, että lapsen mieli vahingoittuu niistä. Aikuisten ei kuitenkaan tarvitse arastella lukea pelottaviakaan kohtauksia, sillä kielen ts. puheen kautta kuullusta sadusta lapsi kykenee säätelemään mielikuviansa pelottavuutta, ja täten pelottavimmat mielikuvat eivät pääse syntymään. Eri asia on, jos sama satu välittyy lapselle esimerkiksi visuaalisesti television tai muun median kautta. Satua kuunnellessaan lapsi voi olla varma aikuisen turvallisesta läsnäolosta. Aikuisen tulee olla valppaana lapsen herkkyydelle, reaktioille satua kuunnellessa. Pelottavia kohtauksia on tarpeen käsitellä jälkeenpäin esimerkiksi keskustelemalla. (Mäki ja Arvola 2009a, 26–27.)

Mäki ja Arvola (2009a, 35) jatkavat Bruno Bettelheimin (1992) mukaan, että juuri

”kansansadut ovat ainutlaatuisia niin kirjallisuuden muotona kuin taideteoksina. Lapsi ymmärtää niitä paremmin kuin mitään muuta taidemuotoa. Hyvä kansansatu on aina monitasoinen. Se antaa lapselle mahdollisuuden valita juuri sen tason, jolla hänen kehityksensä etenee ja jonka hänen psyyksensä on valmis vastaanottamaan eri ikäkausina. Kun hän on valmis siirtymään seuraavaan kehitysvaiheeseen, hän korvaa sadun aiemmat merkitykset uusilla.”

Kansansaduista suurin osa on eläinsatuja. Ne käyvät lapsille erityisen hyvin siksi, että lasten on helpompi samaistua eläimiin kuin ihmisiin (Arvola ja Mäki 2009b, 59), ja täten lapset yhdistävät sadun omaan kokemusmaailmaansa. Samaistuminen on Bettelheim (1992) mukaan eläimiin helpompaa siksi, että lapsilla on niihin luonnostaan läheinen yhteys (Arvola ja Mäki 2009, 60). Arvola ja Mäki kirjoittavat satujen merkityksistä ja niiden monipuolisista käyttömahdollisuuksista niin sosiaalisen, empaattisen kuin kohenevan itsetunnonkin apuna. Heidän kirjansa Satu kantaa lasta, opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1 (2009) on ollut yksi inspiraatiomme lähteistä satujen käytössä projektissamme.

5.1.10 MINUUDEN LÄHTEILLÄ – YHTEENVETO

Jaetaan kansiot pulpeteille. Annetaan oppilaiden tutkailla niitä.

Mitä niissä on? Mitä olemme tehneet?

Mitä olemme itsestä löytäneet? Pääosassa olet sinä, oppilas itse.

Meillä kaikilla on oma minä. Nyt voidaan kaikki sanoa yhtä aikaa: ”MINÄ”. Koputetaan itseä samalla rintaan. KAIKKI VOIVAT SANOA ”MINÄ”.

Laitetaan taululle näkyviin posterin ensimmäinen osa: ”MINÄ”. Tässä vaiheessa oppilaille ei tarvitse vielä kertoa, että kyseessä on posterit, joka kasvaa projektin ajan.

Oppilaat liimaavat omien kansioidensa kanteen sanan MINÄ.



IDEKO:

Kun oppilaat tutkivat kansiota, he huomasivat melko helposti, että kaikki asiat liittyvät häneen itseensä. Siitä oli helppo jatkaa keskustelua ja todeta, että me KAIKKI voimme sanoa ”MINÄ”. Siitä tuli hieno yhteinen hetki ryhmän kesken, kun luokassa kaikuu yhteen ääneen ”minä”.

Tässä projektissamme me olimme täydentäneet lasten kansiot, mutta suosittelemme hankkimaan sellaiset kansiot, joihin oppilaat pystyvät itse laittamaan tuotoksiansa helposti oikeaan järjestykseen.

5.1.11 KOTITEHTÄVÄ: ”Minun perheeni”

Hei kotiväki!

Seuraavalla kerralla keskustelemme luokassa siitä, millaisia perheitä on olemassa. Keskustelussa kunnioitamme nimenomaan sitä, että kaikki perheet ovat erilaisia ja meillä kaikilla omia tapojamme ja tottumuksia.

”Se, että kuulun juuri minun perheeseeni, merkitsee minulle paljon ja tunnen oloni turvalliseksi. Perhe on minun juureni, josta runkoni kasvaa.”

Keskustelkaa lapsenne kanssa perheestänne. Pyydä lasta kirjaamaan vihkoon ylös näitä asioita, vaikka vapaasti ihan tarinan muodossa, mutta ainakin seuraavat asiat lueteltuna.

- Millainen meidän perhe on?
- Keitä siihen kuuluu?
- Millaisia tapoja ja tottumuksia meidän perheessämme on?
- jne.

Viitaten edelliseen kotitehtävään: *”Olisi kiva, jos lapsi voisi tuoda mukanaan kouluun valokuvia lapsuudesta, vauvakuvia, kuvia perheestä ja muista tärkeistä henkilöistä, asioista tai hetkistä. Näitä kokoamme sitten lapsen omaan kansioon joko kopioina tai niin, kuinka erikseen sovitaan. Kuvia voi laittaa mukaan myös digitaalisessa muodossa.”*

Kuvia voi etsiä myös seuraaville kerroille. Laittakaa ne lapsenne mukana kouluun esim. kirjekuoressa. Kirjoita kirjekuoren päälle lapsen nimi sekä se, että saako kuvia liimata sellaisenaan lapsenne kansioon, vai otetaanko niistä kopioita (alkuperäiset palautuvat kotiin). Huom. kuvat tulevat ainoastaan lapsenne omaan kansioon, josta niitä voi lapsi itse selata tai halutessaan näyttää luokkatovereille.

LIITE 17/24: KOTITEHTÄVÄ: ”Minun perheeni”

5.2 ”Minun perheeni”

5.2.1 SYNTYMINEN

Perheteemaan on luonnollista lähteä syntymän kautta, sillä jokainen lapsi saa alkunsa äidin munasolusta ja isän siemenestä riippumatta siitä, onko esimerkiksi adoptoitu tai keinohedelmöitetty. Erilaisista perheistä opimme myöhemmin, sillä tässä opimme biologisen totuuden.

Heitetään ilmoille kysymys: *”Mistä vauvat tulevat?”*

Anna oppilaiden kertoa omista käsityksistään ja kokemuksistaan. Luokassa saattaa olla oppilaita, joiden perheeseen, lähisukuun tai tuttavalle on juuri syntynyt vauva. Syvennyttään vasta alkukäsitysten jälkeen teoriaan mahdollisen oppikirjan avulla.

Teorian jälkeen lähdetään *leikkimielisesti* oppilaiden kanssa sairaalan synnytysosastolle. Kerrotaan, että synnytysosastolla on kättilöitä, hoitajia ja lääkäreitä. Oppilaiden kanssa on hyvä siirtyä esimerkiksi luokan perälle rinkiin.

Leikitään sairaalaa ja havainnollistetaan lapsen syntyminen Holstenin, Krögerin ja Raekunnaksen (1996, 85) mukaan.

Laita pieni nukke (sikiö) läpinäkyvään muovipussiin (sikiökalvo) siten, että lapsen navasta lähtee (ilmastointiteipillä tms. kiinnitettynä) napanuora (nyöritetty villalanka) pussin seinämään. Pussi täytetään lämpimällä vedellä (lapsivesi) ja pussin suu suljetaan. Pussi laitetaan pipoon (kohtu). Tämä versio on tässä tapauksessa yksinkertaistettu luokkatason mukaiseksi.

Synnytys toteutetaan siten, että ”äiti” pitelee pipoa vatsan kohdalla. Varmista, että vauva on pää alaspäin kohdussa. ”Kättilö” tekee pussiin pienen reiän, josta lapsivesi valuu esimerkiksi sankoon. Synnytys voi alkaa. Kättilö toimii äidin apuna ja saattaa lapsen maailmaan.

Yhdessä luokan kanssa tarkastellaan lapsen vointia, ”isä” leikkaa napanuora hyvin puhdistetuilla saksilla. Sitten halukkaat puhdistavat vauvan ja saavat laskea varpaiden ja sormien lukumäärän. Hoitaja kapaloi vauvan ja antaa sen äidin syliin. Luokan on aika keksiä vauvalle nimi. Syntymäpäivä ja nimi kirjoitetaan taululle muistiin.

Annetaan vapaaehtoisille oppilaille eri rooleja ja tehtäviä leikissä. Joku saa olla:

- kättilö, joka ottaa lapsen vastaan,
- äiti, joka pitelee pipoa,
- isä, joka katkaisee napanuoran,
- lääkäri, joka tarkistaa vauvan voinnin ja laskee varpaat ja sormet ja
- hoitaja, joka kapaloi vauvan.

VINKKEJÄ:

- Oppilaille opetetaan teoriaa luokka-asteen mukaisesti.
- Synnyttämisen havainnollistaminen sopii kaikille ikäluokille, kunhan se soveltaa ikää kohden sopivaksi. Mitä vanhempia oppilaita sitä yksityiskohtaisempia asioita voidaan opettaa ja havainnollistaa.

IDEKO:

Teorian opiskelussa käytimme hyväksi luokan omia luonnonkirjoja, ja opetimme siinä ilmenevät asiat. Etenimme kirjan mukaan ihmisen elämän alkuvaiheista. Ihminen saa alkunsa munasolusta äidin sisällä, kun isän siittiösolu hedelmöittää sen. Hedelmöittyneestä munasolusta alkaa kehittyä lapsi äidin kohdussa, jossa on lapsivesi. Lapsivesi suojaa sikiötä. Napanuoran kautta lapsi saa äidiltä ravintoa ja happea. Sitten tarkastelimme kirjan kuvia sikiön kehityksen vaiheista ja yhdeksännen kuukauden kohdalle tultuamme totesimme, että lapsi on valmis syntymään. (Nuutinen, Tolvanen ja Alanen 2001, 86–87.) Seuraavalla sivulla oli erilaisia ja erivärisiä vauvoja, joista etsimme samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Luokan kanssa yhdessä tuumimme, että kaikki kuvan vauvat ovat kuitenkin saaneet alkunsa munasolusta ja siittiöstä, ihan niin kuin mekin. Eroista huolimatta meillä on paljon samankaltaisuuksia. Teimme näistä teorian kanssa samaan aikaan myös yksinkertaistetut muistiinpanot taululle, josta olisi helppo seurata käsitteitä synnytyksen aikana. Tämän koko teorian siirsimme sairaalaleikkiin synnytyssaliin. Synnytyssaliin mentäessä kerroimme, että vauvan syntymistä saatetaan joskus avustaa leikkauksella, jos sattuu olemaan vaikka väärin päin kohdussa. Täten kokemusmaailmaan otetaan mukaan myös lapset, jotka eivät ole syntyneet alateitse.

Synnytyssairaalaleikki oli oikea menestys. Teorian siirtäminen leikkiin antoi lapselle mahdollisuuden kokea teoria jopa elämyksenä. Teoriaa lähestyttiin tässä lapsen omasta kokemusmaailmasta käsin. Roolit jakautuivat jo ennen synnytyksen aloittamista nopeasti. Eri rooleissa toimimien lasten silmistä huokui innostus toimia vastuullisessa tehtävässä. Lapset nauttivat tilanteesta ja kaiketi unohtivat olevansa opetuksen kohteina. Luokassa vallitsi innostunut tunnelma, mikä varmasti auttoi oppimiskokemusta.

Ennen synnytyksen aloittamista kertosimme teoriaa. Tarkastelimme muovipussissa olevaa vauvaa ja muistelimme lapsiveden ja napanuoran tehtäviä. Lapset saivat hypistellä pussia, joka kiersi innokkaassa ringissä lapselta toiselle. Vaikka teorian alussa aihe hieman nauratti, varsinkin poikia, niin jo tässä vaiheessa ”noloudesta” johtuva kikatus muuttui innokkaaksi elämyksellisyyden iloksi. Työillä äidillistä hoivaviettiä on luonnostaan jo pikkulapsina nukkeleikeissä, mutta tässä innokkuutta oli kovasti tasapuolisesti. Opettajien oli ilo katsella, kun poikaoppilas hymy huulilla ja kaikkien edessä kapaloi vauvan.

Synnytyssairaala jäi lapsien mieleen pitkäksi aikaa. Tämä ilmeni useina keskusteluina ja myöhemmin myös kirjoituksissa. Leikki jäi myös opettajien, ohjaavan opettajan ja muidenkin projektia seuranneen mieleen iloisena kokemuksena.

5.2.2 ERILAISIA PERHEITÄ

Lapset ovat tuoneet kotoaan kuvia perheistään ja itsestään. Pyydetään lapsia ottamaan ne esille ja jättämään ne esimerkiksi pulpetin päälle. (Ks. kotitehtävä ”Minun perheeni”.) Kuvien avulla lapsi voi kertoa omasta perheestään satumajan jälkeen.

Satumaja: Tuhkimo (Ali-Raatikainen 2006, 165–176).

Tässä tarkoituksena on auttaa oppilasta sadun avulla ymmärtämään käsitettä *perhe* ja lisäksi perheiden erilaisuutta. Tarinan jälkeen keskustellaan erilaisista perheistä. *Millaisia erilaisia perheitä voi olla?*

Seuraavaksi selvitetään kuvien avulla **Tuhkimon perhe ja keskustellaan siitä**. Opettajalla on Tuhkimon perheenjäsenistä kuvat. Voidaan päättää, että esimerkiksi sellaisesta perheenjäsenestä, josta ei välttämättä ole tietoa, merkitään hänet kysymysmerkillä.

Huomioidaan, että perheitä on erilaisia eivätkä kaikki asu perinteisen ydinperheen kanssa. Opettaja voi kertoa esimerkkinä omasta perheestään.

On **lasten vuoro kertoa omista perheistään**. Vuorot valitaan esimerkiksi arpomalla. Vuorossa oleva lapsi hakee kuvansa pulpetiltaan ja kertoo perheestään ja kuvistaan. Jos kaikilla ei ole kuvia, voi lapsi kirjoittaa lapulle perheenjäsenten nimiä ja kertoa sen avulla.

Pääasia on siinä, että huomataan, *miten erilaisia perheitä voi jo luokkakavereiden kesken olla*.

PERHE lisätään posteriin. Kerätään ja nimetään siihen opittuja erilaisia perheenjäseniä. Pyydetään oppilaita muistelemaan ja kertomaan näitä, ja opettaja kirjaa ne ylös posteriin. Tässä vaiheessa oppilaille voi jo hieman kertoa posterin ideaa.



VINKKEJÄ:

- Tarina voi olla mikä tahansa, kunhan tarinan sisällössä on jokin perhe ja
- vanhempien oppilaiden kanssa kirjan sijasta voi käyttää myös elävää kuvaa.

IDEKO:

Konkreettiset esimerkit opettajien ja satuhahmojen perheistä auttoivat oppilaita ymmärtämään perheiden erilaisuutta. Tämän jälkeen myös lasten oli helppoa kertoa omista perheistään. Myös valokuvat auttoivat lapsia muistelemaan erilaisia perheiden kanssa vietettyjä hetkiä. Lapsien, joilla ei ollut valokuvaa, oli vaikeampaa kertoa omasta perheestään verraten niihin, joilla oli kuvia mukana. Kuvan merkitys oli suuri, sillä sen ympärille lapsen oli helppo kehittää tarina, jossa ilmeni monia muitakin perheenjäseniä, vaikka heitä kaikkia ei ollut kuvassa. Lapsi ikään kuin näkee kuvassa elettyä elämää, josta hän kykenee muodostamaan tarinaa.

5.2.3 PIIRRÄN PERHEENI

Tehtävänä on piirtää oma perhe. Perheen piirtäminen tapahtuu siitä syystä vasta posterin jälkeen, että kaikilla on tavallaan samanlainen mahdollisuus piirtää juuri oma perhe. Näin siksi, että näkyvillä on kaikenlaista perheenjäsenten nimiä, ja täten kaikki sallittakoon perheenjäseniksi eikä kenenkään tarvitse miettiä, että kuka kuuluu perheeseeni ja kuka ei.

Oppilas piirtää paperille oman perheensä. *Anna lapsille vapaat kädet toteuttaa sellainen kuva, kuin itse haluaa.*

VINKKI:

- Opeta ohessa uusi kuvataiteen tekniikka ja käytä sitä.

5.3 ”Minun sukujuureni”

5.3.1 SUKUPUU

Istuudutaan lattialle rinkiin ja muistellaan tarinaa Tuhkimosta ja hänen perheenjäsenistään.

Ringin keskellä on kartongista askarreltu puu. Opettaja havainnollistaa puun ja nimilappujen avulla Tuhkimon yksinkertaisen sukupuun. Opettaja asettelee esimerkiksi kuvia Tuhkimon perheen jäsenistä puun eri osiin:

- juuriin; vanhemmat, isovanhemmat, äitipuoli
- runkoon tai oksiin; Tuhkimo, sisarpuolet, prinssi ja tulevat lapset.

Tuhkimo on oksalla. Juurten alussa on Tuhkimon äiti, jonka muistellaan kuolleen. Todetaan, että sukupuun tekemisessä on tapana laittaa esimerkiksi risti sellaisen sukulaisen kohdalle, joka ei enää elä. Seuraavaksi sukupuuhun laitetaan Tuhkimon isä ja näiden vanhemmat, eli Tuhkimon isovanhemmat. Isän vierelle lisätään äitipuoli, äitipuolen viereen lisätään lisähaara, johon laitetaan Tuhkimon sisarpuolet.

Opettaja havainnollistaa halutessaan oman sukupuunsa.

Päädytään keskustelemaan siitä, että lähisuku voi olla erilainen huolimatta siitä, keitä kotona fyysisesti asuu.

IDEKO:

Huomasimme jälleen tämän opittavan asian kohdalla, että opettajan konkreettisella esimerkillä ja sadulla oli huomattava merkitys. Tällöin oppilas pystyi yhdistämään opitun asian opettajaan, satuun samaistumalla ja niiden kautta omaan elämäänsä.

LIITE 4/24: SUKUPUU JA MALLI

5.3.2 KOTITEHTÄVÄ: ”Minun sukujuureni”

Hei kotiväki!

Olemme luokassa keskustelleet lapsen syntymisestä, vanhemmista ja perheistä. Olemme havainnollistaneet erilaisia sukujuuria yksinkertaisen sukupuun muodossa. Lasten kanssa on keskusteltu myös siitä, että (lähi)suku voi olla aivan erilainen, kuin kotona fyysisesti asuva perhe. Kuitenkin jokainen lapsi on saanut alkunsa äidistä ja isästä. Joistakin tiedetään enemmän, toisista vähemmän.

”Perheeni on juurista lähimpänä kasvualustani. Perhe on maaperäni. Jotta pystyisin kurottamaan oksani yhä laajemmalle, on minun tärkeä tietää, minne juureni ulottuvat.” Kautta aikojen ihmiset ovat etsineet minuuttaan tutustumalla oman sukunsa historiaan. Se että tuntee omaa historiaansa, auttaa ymmärtämään paljon paremmin omaa olemustaan. Sitä kuka minä olen, mistä tulen.

Keskustelkaa lapsenne kanssa omasta lähisuvusta ja muun muassa seuraavista asioista:

- vanhemmista/huoltajista,
- isovanhemmista,
- sisaruksista,
- lapsen sukunimestä,
- lähisuvusta,
- mistä vanhemmat/huoltajat ovat kotoisin ja
- mistä suvun juuret ovat kotoisin.

Tässäkin tapauksessa kunnioitamme ja arvostamme sukujen erilaisuutta sekä yksityisyyttä. Jokaisessa perheessä on asioita, joista saattaa olla vaikea puhua, on asioita jotka ovat surumielisiä. Olemme havainnollistaneet lapsille sen, että Suomessa on tavanomaista laittaa esimerkiksi ristinmerkki menetetyn sukulaisen kohdalle. Olemme myös keskustelleet siitä, että kaikista sukulaisista ei välttämättä ole kenelläkään tietoa. Lapset, kuten kaikki aikuisetkin, usein ihmettelevät, miksi meillä ei ole samanlaista kuin kavereilla. Siksi on tärkeää selittää ja auttaa lasta ymmärtämään, miksi meidän perheemme ja sukumme on sellainen kuin on. *”Meidän perhe on paras.”*

Rakentakaa lapsenne kanssa sukupuu, jossa lapsenne on pääosassa. Voitte käyttää hyödyksenne avointa mallia tai sitten voitte piirtää aivan omanlaisenne. Pääasia on, että lapsi tietää yksinkertaisen sukujuurensa ja syntyperänsä. Voitte keskustella ja kirjoittaa sukupuuhun aiheesta enemmänkin, mikäli tahdotte ja lapsi haluaa tietää. Mukavaa sukumatkaa!

Liimaa/teippaa valmis sukupuu vihkoon!

LIITE 18/24: KOTITEHTÄVÄ: ”Minun sukujuureni”

5.4 ”Elämässä sattuu ja tapahtuu”

5.4.1 ELÄMÄNKAARI

Tarkastetaan kotitehtävä. Lapset saavat kertoa sukupuistaan, jos haluavat. Sitten SUKULAISET lisätään posteriin.



Keskustellaan **eri-ikäisistä ihmisistä** ja siitä, että myös me olemme vanhoja joskus ja meillä saattaa olla lapsenlapsia. Katsellaan mahdollisesti oppikirjan tarjontaa elämänkaaresta.

Mitä kaikkea elämän aikana ehtii tehdä?

Millaisia vaiheita elämässä on? Huomioidaan eri-ikäivaiheissa tapahtuvia asioita, kuten leikki-ikä, koululaisuus, nuoruus, ammattiin valmistuminen ynnä muita tärkeitä. Lapset tietävät yllättävän paljon, kun antaa heille mahdollisuuden ajatella esimerkiksi lähisukulaisten elämänvaiheita.

Alkukatsaus sanomalehtiin. Kansalaisvaikuttaminen alkaa pikkuhiljaa, ja liitetään tässä sanomalehti opetukseen siten, että lehdestä leikataan eri-ikäisten ihmisten kuvia tulevaan elämänkaareen.

Opettaja on tuonut luokkaan pinon sanomalehtiä. Keskustellaan lyhyesti sanomalehdistä. *Oletko lukenut? Mitä lehdistä saa selville?* Oppilaille annetaan tehtäväksi leikata lehdestä kaksi eri-ikäisen ihmisen kuvaa, minkä jälkeen istuudutaan luokan perälle lattialle ringiin. Otetaan kuvat mukaan.

Ringin keskelle opettaja on laittanut valmiiksi kartongin, jossa lanka tai viiva kuvaa elämänkaarta. Kerrotaan missä kohtaa elämänkaarta on syntymä, nuoruus, vanhuus jne. Opettajalla on varmuuden vuoksi kuva vauvasta ja vanhuksesta. Pyydetään lapsia asettelemaan leikkaamansa

kuvat vuorollaan siten, että kuvassa olevan ihmisen ikä olisi elämänkaaren kohtaan sopiva. Tarkastellaan yhdessä kohtaa ja autetaan yhteispohdinnalla kuvien laittajia. ”*Olemmeko samaa mieltä?*” Kun kaikki kuvat ovat kaarella, korjataan lopputulos mahdollisesti keskustelun avulla. Sitten liimataan kuvat oikeille paikoilleen, ja asetellaan elämänkaari seinälle.

VINKKI:

- Oppilaita voi pyytää tuomaan sanomalehden kotoaan.

IDEKO:

Ennen sanomalehtikatsausta hyödynsimme oppilaiden omia Luonnonkirjoja kohdasta Ihmisen elämänkaari (Nuutinen, Tolvanen ja Alanen 2001, 100–101). Katsoimme kirjan kuvaa ja puhuimme ihmisen elämänkaaresta. Yhdessä pohdimme, miksi ihmisen elämää sanotaan kaareksi.

5.4.2 AIKAJANA

Satumaja: Prinsessa Ruusunen (Ali-Raatikainen 2006, 33–44).

Pyydetään lapsia miettimään satua kuunnellessaan **prinsessan elämän kohokohtia**.

Sadun jälkeen opettaja havainnollistaa taululle **Prinsessa Ruusunen elämän aikajanaan** (vuosiluvut ja päivämäärät ovat keksittyjä). Opettaja piirtää aikajanan taululle ja asettaa elämänkaaren sen ylle. Nämä ovat yhtä pitkiä. Näin mielikuva elämänvaiheista välittyy myös aikajanaan.

Pyydetään oppilaita muistelemaan prinsessan elämän kohokohtia, ja laitetaan niitä sitä mukaa aikajanaan suurin piirtein omille paikoilleen. Keksitään prinsessalle tulevaisuuden suunnitelmia ja haaveita aikajanaan. Elämän tapahtumista ikäviä asioita voi laittaa janan alle ja iloisia asioita ylle.

Lapset aloittavat tekemään aikajanaa omasta elämästään. Aikajanaa täydennetään vielä kotona yhdessä vanhempien kanssa.

IDEKO:

Sadun avulla aikajanan havainnollistaminen oli konkreettista. Lapset muistivat hyvin sadun kulun ja tapahtumia prinsessan elämästä, joita oli helppo yhdessä laittaa aikajärjestykseen. Näin hahmotus ajasta ja tulevaisuudesta hahmottui lapsille konkreettisesti. Aikajana (ks. Maijala 2009, 127).

LIITE 5/24: AIKAJANA



5.4.3 KOTITEHTÄVÄ: ”Elämässä sattuu ja tapahtuu”

Hei kotiväki!

Ajan hahmottamien menneisyytenä ja tulevaisuutena saattaa toisinaan hämmentää meitä kaikkia. Kun siitä tekee itselleen muistiinpanoja esimerkiksi aikajanan muodossa, voi se auttaa ymmärtämään omaa elämäänsä ja kohokohtia. Olemme lasten kanssa puhuneet myös elämänkaarista, erilaisista elämänvaiheista. Olemme tarkastelleet lehtikuvista eri-ikäisiä ihmisiä ja sijoittaneet niitä luokan seinällä olevalle elämänkaarelle. Kotitehtävä liittyy kuitenkin henkilökohtaiseen **aikajanaan**, jota olemme koulussa aloitelleet.

Keskustelkaa lapsenne kanssa lapsen elämän kohokohdista, ja merkatkaa niitä vaikka ihan suurpiirteisesti aikajanaan. Päivämääriä voi olla asioista, joista niitä tiedetään. Näitä ovat esimerkiksi syntymäpäivät. Aikajanassa voidaan mainita mitä tahansa lapselle merkittäviä asioita, iloisia ja ikäviäkin. Nämä voidaan lajitella esimerkiksi siten, että iloiset viivan yläpuolelle ja surulliset alapuolelle. Siihen voi kirjata myös tulevaisuuden suunnitelmia ja -haaveita. Aikajanan saa tehdä koulusta saatuun pohjaan tai sitten piirtää omaan vihkoon.

LIITE 19/24: KOTITEHTÄVÄ: ”Elämässä sattuu ja tapahtuu”

5.5 ”Läheisiä ihmisiä”

5.5.1 TUNTEITA JA TILANTEITA

Satumaja: Dumbo (Ali-Raatikainen 2006, 111 – 122).

Sadussa on paljon erilaisia, voimakkaitakin, tunne- ja olotiloja. Satu luetaan rauhallisesti, ja tunne- ja olotilojen kohdalla pidetään pieni tauko, jolloin samanaikaisesti näytetään tilanteeseen sopivaa tunnekuvaa. Tunnekuvat jätetään oppilaiden näkyville.

Keskustellaan sadusta ja muistellaan millaisia tunne- ja olotiloja siinä oli. Pyydetään lapsia kertomaan niistä. Käytetään apuna esillä olevia kuvia.

Jaetaan sitten tunnekortit lapsille satunnaisessa järjestyksessä. Oppilaat kertovat kuvassa olevasta tunteesta vuorotellen. Mietitään, onko itse ollut joskus vastaavanlaisissa tunne- ja olotiloissa, rohkaise lasta kertomaan. Pohditaan ja kokeillaan lasten kanssa, miltä näyttää erilaiset tunne- ja olotilat. Kokeillaan ilmeitä, eleitä ja äänenpainoja. Opettaja ja lapset voivat esittää esimerkkejä.

*”Millaisia muunlaisia tunne- ja olotiloja on olemassa? Mistä tunteet johtuvat?
Mistä tietää, miltä toisesta tuntuu?”*

Olosta ei osaa aina kertoa, joten niistä voi esimerkiksi kirjoittaa tai piirtää. Oppilaille jaetaan ”tunneseivu”, johon he nimeävät kuvista tunteiden tarkoitukset oman mielipiteensä mukaisesti, ja piirtävät oman tunnetilansa sivun loppuun. *Millainen olo sinulla on nyt?*

VINKKEJÄ

- Opettaja voi laatia ajankohtaiseen satuun/tarinaa tarvittavat tunnekuvat itse. Näiden avulla opettaja voi ottaa huomioon oppilaiden iän tai esimerkiksi ongelmatilanteet luokassa tai muissa mahdollisissa tilanteissa. Kuvia ja sopivaa tarinaa voi hyödyntää ajankohtaisten tunteiden käsittelyssä, esimerkiksi kiusaamistilanteissa.
- Opettaja voi ”kirjoittaa tarinan sisään” itse sellaisia asioita, joita luokassa saattaa ilmetä. Kun ajankohtaiseen tilanteeseen liittyvät tunteet tulevat ilmi tarinan muodossa, niistä ei tarvitse keskustella ”suoraan” oppilaiden kanssa, vaan voidaan yhdessä ryhmän kanssa, mutta myös yksilönä samaistua tarinan hahmoihin ja sitä kautta myös toisen asemaan.
- Sadun aiheen ja teeman voi valita täten ajankohtaisuuden mukaan. Tärkeää on, että sadussa tulee selvästi esiin erilaisia tunteita.

IDEKO:

Tunnekuvilla oli suuri merkitys erilaisten tunteiden ymmärtämisessä, nimeämisessä ja sadun tilanteiden muistamisessa. Muistelimme siis kuvien avulla, missä vaiheessa ja missä tilanteessa oli ”tällainen olo”. Sadun ja kuvien avulla oppilaiden oli paljon helpompi kertoa erilaisista tunteista. Lapsi saattoi samaistua satuun niin, että puhui esimerkiksi Dumbon tunteista, vaikka puhuikin omista tunteistaan. ”Dumbolla on paha mieli.” Tunnekuvat antavat ikään kuin ”sanoja” tai merkityksiä sellaisille asioille tai tunteille, joista ei välttämättä ole enemminkin osannut kertoa. Tämä tunnehetki jäi monien oppilaiden mieleen aina jakson loppuun saakka.

LIITE 6/24: TUNNEKUVAT

LIITE 7/24: TUNNESIVU

5.6 ”Ystäviä ja luokkakavereita”

5.6.1 POSITIIVINEN AURINKO

Mukavien ajatusten kokonaisuus. Jokaisesta on paljon hyvää sanottavaa, mutta on mukava saada myös itse positiivista palautetta luokkatovereiltaan. Auringon tarkoituksena on tuoda valoa syksyn synkkyyteen siten, että kukin oppilas keksii jokaisesta luokkatoveristaan hyvää sanottavaa ja saa samalla moninkertaisesti positiivisia ajatuksia itsestään. Näin rakentuu luokallinen aurinkoja, joissa on aurinkoisia ajatuksia jokaisesta henkilökohtaisesti. Piristää kummasti luokan seiniä.

Auringon pohja

- Oppilas tarvitsee keltaisen pyöreän auringon pohjan ja värikyniä.
- Auringon pohjaan kirjoitetaan oma nimi isolla ja näkyvästi.
- Pohjan voi myös koristella.

Auringon säteet

- Kukin oppilas tarvitsee niin monta sädettä, kuin luokassa on oppilaita.
- Jokaiseen säteeseen tulee jättää liimavara toiseen päähän.
- Kukin oppilas kirjoittaa jokaiseen säteeseen yhdestä luokkatoverista positiivisen ajattelman ja jatkaa, kunnes on kirjoittanut jokaisesta. Pyydä oppilaita kirjoittamaan säteeseen myös sen oppilaan nimi, josta kulloinkin kirjoittaa. Tämä helpottaa säteiden jakamista.
- Myös opettajasta kirjoitetaan. ☺
- Positiivisia esimerkkiajatelmiä: Maija on hauska, Maija on hyvä pelaamaan lentopalloa, Matilla on tosi kivat ruskeat silmät, Matti on vitsikäs, Maijalla on kauniit hiukset. Käytä mielikuvitustasi! ☺
- Kiellettyä on kirjoittaa esimerkiksi näin: Maija on *ihan* hauska, Matti on *aivan* mukava, hiljainen, omaperäinen. Oppilaita voi pyytää kysymään opettajalta, mikäli on epävarma jostakin ilmauksesta.
- Muistutetaan oppilaita, että ei kirjoita toisesta mitään sellaista, jota ei halua itsestäänkään kirjoitettavan.
- Pidetään huoli siitä, että toisen mieltä ei pahoiteta ☹, vaan ajatellaan nyt pelkästään positiivisesti ja aurinkoisesti!! ☺
- Myös säteitä voi koristella. Olisi toivottavaa, että säteen toiselle puolelle oppilas kirjoittaa oman nimensä. Mutta myös nimettömyys sallittakoon. Joskus positiivisiakin asioita on helpompaa kertoa, jos saa tehdä sen anonyymisti.
- Sitten kun jokaisesta on kirjoitettu säteet, oppilaat jakavat säteet luokkatovereilleen siten, että jokaiselle tulee annettua se säde, josta on kirjoittanut.
- Oppilaat antavat säteen myös opettajalle.

Aurinko

- Oppilaat tarvitsevat tässä vaiheessa liimaa.
- Sitten kun oppilaat ovat saaneet säteensä jokaiselta luokkatoveriltaan, ne sommitellaan auringon pohjan ympärille siten, että jokainen säde mahtuu. Tilaa ei välttämättä ole ylimääräistä!
- Sommittelun jälkeen voi aloittaa liimaamisen.
- Säteet liimataan nurjalle puolelle reunaan siten, että kirjoitukset näkyvät tietysti oikealla puolella!

- Huomioidaan, että jos jossakin säteessä lukee jotain, josta oppilas ei pidä, ja pyydetään heittämään sellainen roskiin. Niitä EI tarvitse liimata aurinkoon!
- Kun oppilas on liimannut kaikki säteensä, hän huomaa, että nyt hänellä on kädessään positiivinen aurinko itsestään 😊

VINKKEJÄ:

- Opettaja voi kirjoittaa taululle muistiavuksi oppilaidensa nimet. Siitä oppilaiden on helppo tarkastaa, että kaikista tulee kirjoitettua.
- Kannattaa tehdä malliaurinko ja kokeilla, minkä suuruinen auringon pohjan kannattaa olla. Pohjan suuruus riippuu siitä, kuinka monta oppilasta eli sädettä aurinkoon tulee.
- Harjoitelkaa auringon yhteydessä esimerkiksi sanaluokkia.
- Säteet voivat olla vaikka kaikissa sateenkaaren väreissä.
- Auringon voi tehdä vaikka syksyllä pimeimpään aikaan, niin johan tulee auringonvaloa luokkaan, kun kaikki ripustetaan esille. 😊



Auringoista on tarkoituksella muokattu nimet pois.

LIITE 8/24: POSITIIVINEN AURINKO

5.6.2 TUTUSTUTAAN SANOMALEHTEEN; MEDIA

Oppilaiden pulpetit laitetaan hieman erilleen ja jokaiselle jaetaan sanomalehti. Yhdessä katsotaan, millaisia osia lehdessä on. Tutustutaan siis lehden osa-alueisiin. Ja kerrotaan, miten lehti syntyy.

VINKKEJÄ:

- Hyvää opetusmateriaalia ja erilaisia sanomalehtitehtäviä saa pdf -tiedostoina esimerkiksi sanomalehti.fi -sivuilla
- Hyödynnä kaikkia medioita monipuolisesti.
- Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla *Mediametkaa! (Niinistö ja Ruhala, 2006)*.

IDEKO:

Palataksemme Dumboon, muistelimme, että myös Dumbon sirkusesitystä mainostettiin sanomalehdessä ympäri maata. Tilasimme Aamulehdeltä lapsille tarkoitettuja tyhjäsivuisia (blanko -lehti) Aamulehti Junioreita. Toivotimme lapset leikkimielisesti tervetulleiksi lehden toimitukseen. Sitten esittelimme lehdet heille ja kerroimme, että jokainen alkaa toimittaa omaa lehteänsä.

Ilman muuta olisimme tutustuneet useampaan mediaan, mutta laitteiston-, tilan- ja ajanpuutteiden vuoksi pidättäydyimme pirkanmaalaisille tutussa Aamulehdessä.

Esimerkiksi luokan käyttämässä Kirjakuja 2 (Komulainen, Kilpimaa-Lipasti, Okkonen-Sotka, Bagge ja Savolainen 2009) lukukirjassa teemojen mukana kulkee ns. sanomalehtiaukeama ”Jylhäkosken sanomat”, josta löytyy kirjan teemoihin liittyviä ajankohtaisia uutisia eri aihealueista.

5.6.3 PIIRUSTUSKILPAILU: ”Minä kavereiden silmin”

Auringot ovat esimerkiksi liitutaalulla magneeteilla kiinni siten, että niiden keskelle jätetään tilaa. Kirjoitetaan aurinkojen tyhjään tilaan piirustuskilpailun aihe *Minä kavereiden silmin*. Aamulehden piirustuskilpailu.

Kerrotaan, että lapset osallistuvat piirustuskilpailuun. Työn tulee olla huolellisesti tehty. Valokuvataan valmiit työt. Oppilaat piirtävät itsensä ”kavereiden silmin”.

IDEKO:

Positiivisen auringon jälkeen oppilaat ovat saaneet käsitystä itsestään siinä, mitä luokkatoverit tai ystävät yleensä hänestä ajattelee positiivisessa mielessä. Iloksemme löysimme Aamulehdestä piirustuskilpailun, joka tuki projektiamme hienosti ja hyvään aikaan. Olimme jo ehtineet jonkun verran tutustua Aamulehteen ja luokkatoverit tekivät kustakin oppilaasta auringon. Auringot jätettiin esille, minkä jälkeen kerroimme Aamulehdestä leikatun ilmoituksen kanssa, että oppilailla on kunnia osallistua piirustuskilpailuun. Heidän tulisi piirtää tällä kertaa itsestään kuva sellaisena, jona he uskovat kavereiden itsensä näkevän. Aiheeksi piirustuskilpailuun valikoitui siis ”*Minä kavereiden silmin*”. Lapset olivat kovin innoissaan saadessaan osallistua kilpailuun ja jälkikäteen kysymyksiä tuloksista tuli usein. Valitettavasti luokkaan ei tullut yhtäkään palkintoa, mutta lapset tyytyivät hienosti tulosten julkistamiseen. Kilpailun päätyttyä lehdessä oli palstatilaa tuloksille. Tulokset tuotiin luokkaan ja lapsille oli hyvin tärkeää, että tulokset käytiin tarkasti läpi. Heitä eivät haitanneet vieraat nimet ollenkaan, mutta oppilaat pitivät erittäin tärkeänä, että nimet joka tapauksessa luettiin ääneen.

Tässä yhdistyivät paremmin kuin hyvin maailmaamme ympäröivä läheinen media, eli melkein jokaiseen kotiin tuleva sanomalehti sekä projektin punainen lanka vaihe, joka tällä hetkellä oli ystävyysuhteet.

Kotitehtävässä vuorostaan oppilaat laitetaan aiheen päätteeksi pohtimaan hyvän ystävän olemusta. Eli sen jälkeen, kun oppilaat ovat oppineet itsestään ystävänsä, niin nyt he ajattelevat asiaa toisesta näkökulmasta. *Millainen on hyvä ystävä?* Tämän tarkoituksena on, että oppilas oppii asettumaan myös toisen asemaan ystävänsä. Oppilas ymmärtäneen pohtiessaan hyvän ystävän olemusta, että samoja piirteitä täytyy löytyä myös itsestään, jos aikoo olla hyvä ystävä muille.

5.6.4 KOTITEHTÄVÄ: Hyvä ystävä, sanomalehtiä

1. **Millainen on hyvä ystävä?** Kirjoita siitä vihkoosi.
2. **Mitä sanomalehtiä kotiisi tulee?** Kirjoita vihkoosi niiden nimet.
3. **Leikkaa lehdistä viisi kivaa kuvaa.** Tuo ne mukanas kouluun. Jätä ne vihkon väliin.

LIITE 20/24: KOTITEHTÄVÄ: Hyvä ystävä, sanomalehtiä

5.6.5 YSTÄVIÄ JA LUOKKAKAVEREITA; LUOKKAHUONE

Opettaja on ripustanut ympäri luokkaa oppilaiden piirtämät kehonkuvat, jos ne eivät ole olleet koko aikaa esillä. Katsellaan ympärille. *”Meitä on täällä monta.”* *”Sinä olet yksi meistä.”* *”Sinulla on monta luokkatoveria.”*

Tarkastetaan kotitehtävät. Oppilaat kertovat, millainen on hyvä ystävä. Pyydetään jokaista kertomaan ainakin yksi asia, mikä kuvastaa hyvää ystävää.

Seuraavaksi tutustutaan luokkahuoneeseen ja luokkatovereiden sijaintiin pohjapiirustuksen avulla. Luokan pohjapiirustukset jaetaan oppilaille. Kokeillaan, ymmärtävätkö lapset itse, mistä piirustuksessa on kyse. Selvitetään yhdessä oppilaiden kanssa, miten päin pohjapiirustusta kannattaa pidellä ja miten sitä käännellään sen mukaan kun liikkuu. Tässä opetellaan suunnistuksen perustaitoja, mutta lapsille ei tarvitse puhua suunnistuksesta osana liikunnan oppiainetta.

Tutustutaan *pohjapiirustuksen perusteisiin*. Taululla on suurennettu versio pohjapiirustuksesta. Tutkitaan sitä yhdessä. *”Miten päin sitä kannattaa pitää?”*, *”Mitä löytyy oikealta, mitä vasemmalta?”* Nimetään asioita yhdessä. Oppilaat täyttävät samalla omaa pohjaansa.

Arvotaan oppilaille järjestys, jossa kukin vuorollaan käy kirjoittamassa nimensä kohdalleen pohjapiirustuksessa. Oppilaat täydentävät pohjiinsa myös luokkatoverinsa.

Keskustellaan siitä, että *”meillä kaikilla on ystäviä niin luokassa (katsotaan ympärille ja huomataan, että oppilaat ovat täällä muiden joukossa, näkee itsensä luokkakavereiden ympäröimänä) kuin harrastuksissa, kotona, pihalla, puistossa, hop lopissa ja vaikka missä.”*

Lisätään YSTÄVÄT posteriin.



IDEKO:

Perustelut sille, että luokan pohjapiirustusta tarkastellaan kotitehtävän ”Millainen on hyvä ystävä” ja ympärillä olevien luokkatovereiden hahmojen lomassa on, että myös tässä pohjapiirustuksen eli kartan teorian opettelu sidotaan lapsen jokapäiväiseen elämään näkökulmasta. Emme tarkoituksella aloittaneet tuntia, että ”nyt aiheenamme on pohjapiirustus”, vaan ikään kuin junaillimme teorian lapsen maailmaan. Koemme, että esimerkiksi tämän teorian oppiminen luonnistuu oppilailta helpommin, kun se sidotaan leikinomaisesti lapsen tasolle. Kukaan ei kertaakaan tänä aikana kysynyt, että ”ope, mihin tämä liittyy”.

LIITE 9/24: LUOKAN POHJAPIIRUSTUSMALLI

5.6.6 LEHDEN ETUSIVU

Kerrataan oppilaiden kanssa, millaisia asioita lehden etusivulla on. Oppilaille jaetaan Aamulehden blankot lehdet ja liimat. Oppilaat liimaavat kotoa tuomansa viisi lehtikuvaa lehden etusivulle (ja mahdollisesti seuraavalle sivulle) ja kirjoittavat niistä.

Anna oppilaiden mielikuvituksen juosta kirjoittaessaan kuvista.

VINKKI:

- Mauri Kunnaksen kirja *Etusivun juttu*.

IDEKO:

Lehtemme ”toimituksessa” kävi suorastaan kuhina ja lapset tekivät lehtiään hyvin intensiivisesti. Emme painottaneet hiljaisuutta millään tavalla, vaan hetki oli touhukas ja leikikäs. Oppilaat keksivät mitä mielikuvituksellisimpia etusivun juttuja urheilupätkistä delfiiniuutisiin. Vaikka kirjoitustaito ei ole alaluokkalaisilla sellaista, että tekstiä syntyisi paljon, niin se ei haitannut ollenkaan. Lehdistä tuli aivan oikeannäköisiä ja uskomme, että jokaisen mieleen jäi ainakin oma etusivun juttunsa.

5.7 ”Tutustun ympäristööni”

5.7.1 AARTEEN ETSINTÄÄ

Opettaja on piilottanut luokkaan pieniä aarteita. Ne on merkitty taululla olevaan luokan pohjapiirustukseen. Taulun piirustukseen opettaja on kirjoittanut kunkin rastin kohdalle, minkä kohdan aarteen kukin etsii löytämisen mahdollistamiseksi.

Pyydetään oppilaat mahdollisesti luokan ulkopuolelle, he ottavat mukaansa omat pohjapiirustuksensa.

Arvotaan jokaisen oppilaan vuoro tulla katsomaan oman aarteensa paikka taululta, ja hän merkitsee sen omaan pohjapiirustukseensa. Opettaja tarkistaa, että oppilas merkitsee oman aarteensa oikeaan paikkaan. Kannattaa käyttää esimerkiksi punaista kynää, sillä se näkyy niin pohjapiirustuksessa kuin kartoissakin selkeästi. Karttamerkinnöissä ei yleensä käytetä punaista väriä, ja siksi on suotavaa käyttää rastien kohdilla kyseistä väriä, että se varmasti erottuu.

”Ei muuta kuin aarteen etsintään!”

VINKKEJÄ:

- Kokeile aarteen etsintää niin, että oppilaat piilottavat toisilleen aarteita.
- Kokeile aarteen etsintää eri tiloissa.
- Tutustukaa luokan kanssa koulun pelastussuunnitelman mukaiseen pohjapiirustukseen. Etsikää sieltä oma luokka ja harjoitelkaa pelastautumista. Etsikää samalla palohälyttimiä, tai muita turvallisuuteen liittyviä asioita, esimerkiksi varauloskäytäviä.
- Etsikää koulun pohjapiirustuksesta muita luokkia, vessat, ruokala jne.

5.7.2 KOULUN PIHA-ALUE

Aloitetaan luokasta sisältä ja jaetaan oppilaille koulun piha-alueen kartat. Tarkastellaan niitä. Kerrataan, miten karttaa kannattaa liikkua pitäen.

Jaetaan oppilaat pareiksi ja kerrotaan tulevista tehtävistä. Siirrytään sitten ulos.

Kerrataan, mitä on missäkin ja miten päin karttaa tulee pitää pihalla liikuttaessa. Tehdään opettajan johdolla muutama harjoitus kartan avulla liikkumisesta.

Opiskelussa voi apuna käyttää esimerkiksi kylkiä (vasen ja oikea), sormia (*minne sormi kulloinkin laitetaan, miten sormi liikkuu kartalla*). Selvitetään kartasta, missä suunnassa on pohjoinen ja muut ilmansuunnat. Sen jälkeen siirrytään oppilaiden kanssa vaikkapa koulun hiekkakentälle kartan avulla.

Alkulämmittely: Ilmansuuntaleikki

Jos kentässä ei ole selviä rajoja, piirretään lasten kanssa sopivanmittainen nelikulmainen alue.

Määritellään oppilaiden kanssa karttaa apuna käyttäen, missä on alueen pohjoisreuna, eteläreuna jne. Oppilaat menevät keskelle aluetta ja opettaja sanoo ilmansuunnan, jonka rajalle oppilaat juoksevat. Seuraavaksi vuoroon saa tulla oppilaista halukkaita ilmansuunnan ilmoittajavuoroon.

Vaikka leikki on yksinkertainen, oppilaat *harjoittavat reaktionopeuttaan ja muistavat ilmansuunnat vähintäänkin nimeltä. ”Miten tunnistat luonnosta ilmansuuntia?”*

Pisteeltä toiselle

Opetetaan oppilaita liikkumaan ulkona kartan avulla. Sormen avulla oppilaan on helppo seurata, missä kohtaa karttaa kulkee.

- Oppilaat johdattavat arvottujen pariin kanssa luokkaa pisteeltä toiselle,
- opettaja näyttää kartalta pisteen johon pari johdattaa koko luokan, tai
- vaihtoehtoisesti pari valitsee pisteen johon he johdattavat koko luokan, tai
- pari päättää pisteen, johon johdattaa luokan, ja kun paikkaan on siirrytty muut oppilaat osoittavat kartalta pistettä, jossa seistään.

Pisteillä varmistetaan, miten päin kartta on kädessä ja missä sormi on.

Liikuttaessa varmistetaan, mitä on vasemman kyljen puolella, mitä oikean, mitä jää taakse ja mitä on edessä.

Sokko

Seuraavaksi voidaan laittaa kartat hieman sivuun ja leikitään pareittain sokkoleikkiä. Toisella oppilaalla on silmät kiinni tai sidottuna ja toinen oppilas kuljettaa hänet johonkin lähiympäristössä. Kun pari on pysähtynyt, saa silmät kiinni oleva tunnustella lähiympäristöään käsin ja jaloin ja yrittää arvata, missä hän on koulun pihalla. Osia vaihdetaan vuorotellen. Tässä leikissä opitaan vastuuta toisesta, mutta myös opitaan luottamaan toisiinsa.

Taidekuvat

Taidekuvassa oppilas kuvataan hänen valitsemassaan kohdassa koulun pihalla. Kuvassa on tarkoituksena antaa lapsille mahdollisuus käyttää omaa luovuuttaan *ajatellen itsensä muotikuvauksissa eli ikään kuin poseerata kameralle haluamallaan tavalla*. Mitä erilaisimpia muotikuvauksia on muun muassa tämän hetken media pullollaan, joilta tuskin kukaan televisiota katsova pystyy välttymään. Media on osa meidän maailmaamme, josta myös lapset hakevat samaistumisen tai idolien kohteita. Esimerkiksi lapset saattavat ihannoida näitä muotimaailman sairaalloisen laihoja malleja. Tässä me luomme turvallisen ja leikkimielisen taidekuvauksen hetken, jossa kukin saa olla oma itsensä ja täten on juurikin omana itsenään. ”*Me luomme taidetta.*” ”*Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja ansaitsee oman taidekuvansa.*” Opettaja saa ottaa taidekuvaajan roolin leikkimielisesti, ja lapsen on turvallista saada elämyksellinen kokemus olla itse taiteen kohteena. Taidekuvat liitetään myöhemmin kansioon, ja lehteen liitetään kopioitu mustavalkokuva, johon oppilas kirjoittaa tarinan. Kuvauksessa jokainen otetaan henkilökohtaisesti huomioon ja oppilaille jää oppimistilanteesta ikuinen muisto.

IDEKO:

Kokonaisuutena ajatellen karttaopetuksessa olemme integroineet niin ympäristötietoa, liikuntaa kuin kuvataidettakin lähiympäristöä ja sosiaalisuuskasvatusta unohtamatta. Nämä on tässäkin tapauksessa yhdistetty jatkumoksi, jossa lapsi jälleen oppii kuin vahingossa erilaisia opetussuunnitelmassa vaadittavia taitoja ja tietoja.

VINKKEJÄ:

- Tutustu kirjaan: *Kivi, paperi ja sakset, Ympäristö- ja taidekasvatusta yhteistoiminnallisoin keinoin* (Mäkivaara ja Sarviaho 1999).
- Oppilaat saavat viedä rasteja paikoilleen ja etsiä myös niitä.
- Ympäristöön voi tutustua muun muassa kevätseurannan turvin tai miten tahansa kartan lisäksi.

LIITE 10/24: KOULUN PIHA-ALUEEN KARTTAMALLI

5.7.3 ERILAISIA KARTTOJA

Lisätään KOULU posteriin. Jatketaan sen jälkeen erilaisten karttojen parissa. Kerrataan, että myös pohjapiirustus ja koulun piha-alueesta tehty piirros ovat karttoja.



Tutustutaan oppilaiden kanssa erilaisiin karttoihin. Syvennyttään aiheeseen luokkatason tavoitteiden mukaisesti.

”Mitä värit tarkoittavat?”, ”Millaisia merkkejä kartoissa on, mitä ne tarkoittavat?”

VINKKEJÄ:

- Tuo luokkaan monipuolisesti erilaisesti erilaisia karttoja, historiallisia, aarrekarttoja tms.,
- piirrä oppilailla jännittäviä karttoja ja
- hyödynnä luokassa käytettävää luonnontiedon ja ympäristöopin oppikirjaa ja
- tutki suunnistusliiton materiaaleja.

IDEKO:

Käytimme opetuskerralla luokan käyttämää Luonnonkirja 2 sivuilta 78 ja 79 (Nuutinen, Tolvanen ja Alanen 2001). Aukeamalla tarkasteltiin ja vertailtiin kaupungin ilmakuvaa yläviistosta sekä kaupungin karttaa. Näistä etsittiin samoja kohtia ja kartasta löydettiin tärkeitä karttamerkkejä Teorian jälkeen oppilaat tekivät aiheesta tehtävän Tehtävävihkon sivulta 47, jossa oppilas piirsi oman karttansa ja sai keksiä omia karttamerkkejä.

5.7.4 KOTITEHTÄVÄ: ”Oma huoneeni”

Piirrä vihkoon omasta tai lempihuoneestasi pohjapiirros. Voit käyttää apuna Luonnonkirjan sivua 81.

LIITE 21/24: KOTITEHTÄVÄ: ”Oma huoneeni”

5.7.5 ASUINALUEENI

Jaetaan lapsille oman asuinalueen kartat. Jos koululta ei löydy valmista versiota, voi hyödyntää esimerkiksi puhelinluetteloja. Vertaillaan alkuperäistä värillistä karttaa ja siitä otettua kopioitua karttaa.

Etsitään kartasta tuttuja paikkoja, kadunnimiä, rakennuksia ym. Oppilaat etsivät omasta kartastansa kotinsa. Sitten kukin saa vuorollaan tulla merkitsemään kotinsa taululla olevaan suurennettuun versioon kartasta. Oppilas ympyröi kotinsa punaisella kynällä.

Keksitään erilaisia **reittitehtäviä**. Oppilaat kertovat vuorollaan, että mitä katuja pitkin kulkevat kotoa kaverille, kauppaan tai kouluun.

VINKKEJÄ:

- Myös tässä voi asuinalueeseen tutustua vaikka kuinka monella muullakin tavalla, kuin pelkästään karttojen avulla tai ympäristöopin parissa.
- Piirrä esimerkiksi tuttuja rakennuksia.

5.7.6 KOTITEHTÄVÄ: ”Lähiympäristöni”

Tarkastele lähiympäristösi karttaa.

1. Merkitse karttaan oma kotisi punaisella. Ympyröi.
2. Väritä punaisella kartasta koulureittisi. Kirjoita koulureittisi katujen nimet vihkoon siinä järjestyksessä, kun kuljet ne.
3. Missä kaverisi asuu? Merkitse paikka vihreällä. Ympyröi.
4. Missä vietät ulkona aikaa. Ympyröi paikkoja sinisellä.
5. Onko lähellä muita sinulle tärkeitä paikkoja? Ympyröi ne keltaisella.

LIITE 22/24: KOTITEHTÄVÄ: ”Lähiympäristöni”

5.8 ”Kotikaupunkini”

5.8.1 OLEN ”KOTIKAUPUNKILAINEN”

Tarkastetaan kotitehtävä. Oppilaat saavat halutessaan kertoa karttatehtävästään. Lisätään OMA ASUINALUE posteriin. ”Mihin kaupunkiin asuinalueeni kuuluu?”



Jaetaan oppilaille maakunnan kartat ja etsitään sieltä oma kaupunki. Kun oppilaat ovat löytäneet oman kotikaupunkinsa, opettaja laittaa taululle esiin ison karttakuvan, jossa näkyy selvästi kotikaupungin rajat. Myös oppilaat värittävät maakuntakartastaan kaupunkinsa näkyväksi.

Etsitään isosta kartasta oma asuinalue ja ympyröidään se.
Myös oppilaat merkitsevät omaan karttaansa asuinalueen.

”Mitä muita kaupunkeja ja kuntia maakunnan kartassa näkyy?”

Kerrotaan, että kyseessä on Pirkanmaa, jonka pääkaupunki on Tampere.
Liimataan Pirkanmaan kartta vihkoon.

Vihkoon tehdään tärkeitä muistiinpanoja omasta kotikaupungista. Näitä voi kysyä oppilaita, mutta opettajalla on hyvä olla muutamia perustietoja valmiina.

Perustietoa kotikaupungistani: asukasluku, muita tärkeitä tietoja, kotikaupungissani on ... alakoulua, kotikaupunkini nähtävyyksiä ovat...

”Mitä muita tärkeitä asioita tiedät kotikaupungistasi?” Kirjataan ylös tärkeimpiä esimerkiksi urheilusta, tunnettuja paikkoja, näyttelijöitä ym. Lapset kirjoittavat muistiinpanot vihkoihinsa maakunnan kartan alle.

Lisätään KOTIKAUPUNKI posteriin.



5.9 ”Olen suomalainen”

5.9.1 MUITA TÄRKEITÄ KAUPUNKEJA; SUOMEN KARTTA

Tutkitaan Suomen karttaa

Millä värillä on kuvattu joet ja järvet? Mitä värit kertovat maastosta?

Millä värillä on merkitty korkeat paikat?

Etsi kotikaupunkisi. Löydätkö myös maakunnan muita kaupunkeja?

Mitkä ovat Suomen suurimpia kaupunkeja? Miten saat ne selville kartan avulla?

Piirretään merkkejä avuksi taululle.

Kerrataan ilmansuunnat

Missä pohjoinen, etelä, länsi ja itä? Miten ne on karttaan merkitty?

Mitä kaupunkeja/paikkoja on pohjoisessa jne.? Missä kotikaupunkisi on?

Kartan väritys oikeilla kartan väreillä

Opettaja on piirtänyt suurelle paperille Suomen kartan ääriviivat. Se laitetaan luokan perälle lattialle.

Oppilaille jaetaan A4 –kokoiset Suomen kartat, minkä jälkeen luokka jaetaan puoliksi (tai suuremmissa ryhmissä mahdollisesti pienempiin ryhmiin). Puolet luokasta värittää Suomen suurta karttaa ja puolet värittää pientä karttaansa, joka liimataan vihkoon. Vaihdetaan osia. Oppilaat ottavat mallia oikeasta kartasta joko kirjoistaan tai mahdollisesti opettajan tuomasta kartasta.



Valmiin Suomen ison kartan tarkastelu

Mennään luokan perälle ja istuudutaan kartan ympärille. Tarkastellaan suurta karttaa, joka on lattialla. Lisätään karttaan oppilaiden muistellussa ilmansuunnat.

Kukin saa vuorollaan etsiä virallisesta kartasta haluamansa Suomen kaupungin ja merkata sen suureen karttaan, johon yhdessä varmistetaan oikea kohta. Edellisestä kaupungista ”*matkustetaan*” seuraavaan. Oppilas kertoo, mihin ilmansuuntaan lähdetään, että päästään perille hänen merkitsemäänsä kaupunkiin. Tarkistetaan virallisesta kartasta näiden kaupunkien asukasluvut ja lisätään kaupungin eteen virallisissa kartoissa käytettävä merkki, joka kuvastaa asukaslukua.

Suomalaisuus

Taustalle laitetaan soimaan suomalaista rauhallista musiikkia; kansanmusiikkia, kuorolaulua tai klassista musiikkia, niin että suomalaisuus välittyy myös kuuloaistin perusteella. Lisätään Suomeen liittyviä kuvia ja asioita karttaan. Opettajan on hyvä varmistaa, että tärkeät asiat opiskellaan.

Ensin arvuutellaan, mikä kuva on kyseessä ja yhdessä pohditaan, mihin kuva kartassa kuuluu, jos sille on selkeästi olemassa oma paikkansa. Kaikille kuville ei välttämättä tarvitse olla selkeää omaa paikkaa. Kuvia voidaan asettaa myös kartan ääri viivojen ulkopuolelle, minkä voidaan todeta tarkoittavan koko maata.

Etsitään kartasta tuttuja kaupunkeja ja mietitään millaista maastoa siellä on.

”*Millaista on kotikaupungissasi?*”

Tehdään myös muistiinpanoja, jotka ovat luokkatason tavoitteiden mukaisesti suunniteltuja tärkeimpiä asioita Suomesta.

Satumaja: Miina ja Manu Seikkailu Suomessa (Koivisto 2008).

Jäädään istumaan kartan ympärille ja sammutetaan musiikki.

Alla on lueteltuna järjestyksessä sadussa ilmeneviä asioita ja paikkoja. Lisätään niistä kuvat tms. karttaan sitä mukaa, kun Miina ja Manu seikkailevat. Seurataan kartasta, missä he kulloinkin liikkuvat. Näytä myös kirjan kuvia oppilaille.

Pispala, Pispalan vanha haulitorni, Rauman vanhat puutalot, Porin Yyteri, Lappi, Pohjanmaa, Seitä; saamelaisten pyhä paikka, Tunturi, Hiihtokeskus, Rovaniemi, Savo, Kuopio, Veljmies; Heikki Konttinen, Savonlinna; Olavin linna; Ooppera, kesämökki, Mikkeli, Lahti, Helsinki; rautatieasema, Senaatintori, eduskuntatalo, Tampere; Tammerkosken silta



VINKKEJÄ:

- Opetä myös väli-ilmansuunnat vanhemmille oppilaille.
- Ikäluokasta riippuen tässä voi opettaa vieläkin yksityiskohtaisempia asioita maastamme
- Integroï musiikkiin; laulakaa suomalaisia kansanlajuja, tutustukaa suomalaisiin kansansoittimiin ja soittakaa niitä, tutustukaa kansallissäveltäjiin jne.
- Integroï liikuntaan; kansantanssit, suomalainen perusurheilu jne.
- Integroï suomen kieleen ja kirjallisuuteen, esimerkiksi murrealueet. Murrestajua.
- Suomalainen lasten ja aikuisten kirjallisuus; Kalevala, Seitsemän veljestä, Mauri Kunnaksen kirjat.
- Tatun ja Patun Suomi -kirja tai muut Suomeen liittyvät kirjat.

- Oppilaat voivat itse piirtää pieniä kuvia tai kirjoittaa muistilappuja Suomesta ja lisätä niitä karttaan.
- Luokan voi jakaa ryhmiin tai jokainen oppilas erikseen voi erilaisin keinoin kertoa Suomesta.
- Kartan ympärille voi tuoda suomalaisia esineitä tai asioita. Näitä voi pyytää vaikka oppilaita tuomaan edellisenä päivänä. Oppilas joko itse kertoo tai yhdessä mietitään, mistä tavara on.
- Etsikää tietoa esimerkiksi Suomen kansalliseläimestä, kukasta jne. ja liittäkää ne karttaan.
- Matkustusprojekti: ”*Suomen kaupunkierroksia median matkassa*”
 - Oppilaille annetaan tehtäväksi laajempi projekti, jossa heillä on:
 - Kuviteltu, mutta valmiiksi päätetty ajanjakso, esim. kolme viikkoa aikaa käyttää kuvitteelliseen matkaan, ja kohteessa on ”oltava” vähintään vuorokausi,
 - tietty määrä valuuttaa,
 - tietty määrä kaupungeja tai kuntia matkustettavana ja
 - tiettyjä tapoja matkustaa.
 - Oppilaiden tulee tutustua kaupunkeihin esimerkiksi internetin avulla, ja ottaa niistä selvää seuraavanlaisia asioita tekemällä muistiinpanoja projektivihkoonsa:
 - matkustustapa,
 - kuinka kauan viiptyy kaupungissa, miten yöpyy ja mihin käyttää varoja,
 - perustietoja kaupungista (ikätaon mukaan sovellettavissa),
 - tärkeimpiä nähtävyyksiä tai kuuluisuuksia jne.
 - matkasta voi pitää päiväkirjaa.
 - Projektissa opitaan käyttämään mediaa hakemalla tietoa Suomen kaupungeista, joihin myös tutustutaan ”matkustuskokemuksen” avulla syvällisemmin.

IDEKO:

Parituntinen hetki suomalaisuuden parissa oli hyvin yhteistoiminnallinen. Lapset jakoivat kartanväritysvastuuta sovussa keskenään ja kaikki saivat osallistua innokkaina. Lähestulkoon kaksimetrisen kartta sai oikeat värinsä hetkessä ja ”matkustaminen” Suomen maassa saattoi alkaa. Oppilaat löysivät kirjan kartasta kaupungeja eri puolilta Suomea, jotka he merkkasivat luokkansa omaan, yhdessä tehtyyn karttaan. Vuoronperään ”matkustusvuorolaiset” osasivat kertoa, mihin ilmansuuntaan kuhunkin kaupunkiin edellisestä tuli lähteä, ja samalla mietittiin, että millä matka tehtiin.

Seuraavaksi oli välitunnin aika. Kun oppilaat palasivat luokkaan, soi taustalla rauhallinen suomalainen musiikki, ja opettajat toivottivat leikkimielisesti lapset Suomeen. ”*Tervetuloa Suomeen.*” Lapset olivat siis jo aiemmin tutustuneet Suomen karttaan, ja nyt oli aika tutustua Suomeen ja suomalaisuuteen lähemmin. Opettajat olivat tuoneet erilaisia suomalaisuuteen liittyviä asioita, esineitä ja kuvia, joista sitten yhdessä puhuttiin. Lapset tiesivät yllättävän monia asioista, ja nyt sijoitimme niitä oikeisiin alueisiin Suomessa. Aloitimme joulupukista, jonka kaikki tiesivät asuvan Rovaniemellä. Etsimme kirjan kartasta Rovaniemen ja sen avulla liimasimme joulupukin kuvan luokan karttaan, halukas oppilas kirjoitti kuvan viereen kaupungin nimen. Tätä jatkettiin lähes tunti ja jokainen oppilas oli tomerasti mukana loppuun saakka. Kuvien ja asioiden jälkeen meidän oli aika kuunnella satu Miinan ja Manun seikkailusta Suomessa. Seikkailussa oli monia jo karttaan merkitsemiämme kaupungeja ja kuvia, mikä teki kokemuksesta ja sadusta totuudenmukaisen. Lapset ”bongasivat” yllättyneinä samoja asioita luokan ”oikeasta” kartasta ja sadusta. Sadussa tuli esiin matkan varrella uusiakin asioita, joista opettajilla oli mukanaan kuvat ja nekin laitettiin karttaan sitä mukaa. Lapset saattoivat eläytyä satuun vieläkin intensiivisemmin, sillä sadussa oli monelle lapselle useita tuttuja paikkoja. Toisaalta huomaamattaan siinä kaiken ohessa lapset oppivat uusia paikkoja ja asioita Suomesta sadun ja ”matkustamisen” yhteydessä.

LIITE 11/24: SUOMEN KARTTA

5.9.2 SEIKKAILU SUOMESSA

Laitetaan oppilaiden mustavalkoiset taidekuvat luokkaan näkyville. Ripustetaan myös edellisellä tunnilla tehty kartta seinälle.

Satupaja: Seikkailu Suomessa

Kerrotaan oppilaille, että heidän tehtävänä on kirjoittaa lehtijuttu, jonka aiheena on oppilaan *oma seikkailu Suomessa*. Seikkailu voi olla mielikuvitusseikkailu tai sitten oppilas voi muistella jotain omaa Suomen matkaansa. Oppilaiden kanssa mielikuvitellaan, että taidekuva on otettu hänen oman seikkailunsa aikana, ja nyt se liitetään lehden juttuun. Juttu kirjoitetaan lehden kulttuuriosioon. Kuva liimataan sivun ylälaitaan ja sen alle kirjoitetaan kuvateksti.

Tarinasta tulee selvittää seuraavankaltaisia asioita, apukysymyksiä:

- Missä paikoissa kävit?
- Mitä siellä tapahtui?
- Mitä näit?
- Keitä oli mukana?
- Missä kuvasi on otettu?
- Millä matkustit?

VINKKEJÄ:

- Opeta esimerkiksi tarinan kerrontaa; juoni, kappalejaot, päähenkilöt, juonenkäänteet jne.
- Integroi kuvataiteeseen; piirrä esimerkiksi jokin Suomen tunnetuista monumenteista tai vaihtoehtoisesti muotoile taikataikinasta, savesta tai sanomalehdistä yms.

5.9.3 SUOMEN KIELI JA MURTEET

Kuten olemme aikaisemmin todenneet, kielellä on huomattava merkitys identiteetin rakentumisessa ja kehityksessä. Sen avulla kerrotaan ja muodostetaan sitä kertomusta 'kuka olen'. Tämä aihe antaa uskomattomat mahdollisuudet myös äidinkielen "tutkimiseen" ja opiskelemiseen peruskouluopetuksessa. Se että tässä opetuspaketissa "äikän, kaunon, sanaluokkien tms." irrallinen opetus liitetään jälleen suoraan lapsen omiin tarpeisiin lapsen omasta näkökulmasta käsin ja tarinallistetaan kertomukseen "Minä maailmassa", tekee oppimisesta jopa huomaamatonta.

"Suomessa puhutaan suomen kieltä. Eri puolilla Suomea sama kieli kuulostaa hieman erilaiselta. Näitä sanotaan murteiksi."

Tarkastellaan kartasta murrealueita, ja opettaja voi lausua murre-esimerkkejä eri alueilta.

Satumaja: murre-satu, Jänis ja siili (Harju 2003, 45–50).

VINKKEJÄ:

- Minkä tahansa äidinkieleen ja kirjallisuuden opetukseen liittyvän aiheen voi integroida Suomi-jaksoon.

IDEKO:

Projektissamme hyödynsimme opettajien täysin erilaiset murteet (eteläpohjalaiset ja hämäläiset murteet). Annoimme hauskoja esimerkkejä sekä sanoin että lausein omista murteistamme. Haimme lasten omasta kielestä pirkanmaalaisia murre sanoja. Pyysimme heitä muun muassa miettimään kuinka täällä tervehditään.

Ajanpuutteen vuoksi näimme luonnolliseksi tavaksi lähestyä suomen kieltä murteiden perusteella, sillä se sopi hyvin myös teemaan erilaisuus. Joka tapauksessa Suomi-jakso oli meille haasteellinen, sillä omasta maasta ja siihen liittyvistä asioista kertominen, oppiminen ja innostuminen olisi hyvin paljon laajempaa. Kuitenkin opetuspakettia ajatellen tähän on integroitavissa kaikki äidinkielessä ja kirjallisuudessa opetetavat aihepiirit.

Sadusta Jänis ja Siili korvasimme tarkoituksella sanan sahtipullo limsapullolla. Satutilanne oli jälleen hyvin intensiivinen, ja lapset nauttivat *leviästä murtehesta*. Samalla tässä opimme, että myös puhetavaltaan ihmiset ovat erilaisia sekä tarinan opetuksen, jossa ylimielisyys ja toisten aliarvioiminen saattaa tuoda pilkan omaan nilkkaan.

5.10 ”Minun satuni”

5.10.1 KOTITEHTÄVÄ: ”Minun satuni”

Hei kotiväki!

”Ihmiset, lapset mukaan lukien, ovat kautta aikojen kertoneet toisilleen tarinoita, niin viihdykkeeksi kuin opettamisen, elämän ilmiöiden ymmärtämisen ja vaikeissa tilanteissa jaksamisen avuksi. Kasvatustieteen tohtori Liisa Karlsson (2000, 2003) on kehittänyt sadutusmenetelmän, jonka avulla lapsen oma ääni saadaan esille. Siinä aikuinen on aidosti läsnä, kuuntelee ja on kiinnostunut lapsen sanomasta. Lapselle välittyy viesti, että hän on tärkeä. -- Sadutuksen välineitä ovat kerronta ja kuuntelu sekä lasten ajatusten kirjaaminen ja lukeminen. Sen avulla mielikuvitus, ilo ja ikävätkin asiat voidaan tuoda esille.” (Mäki ja Arvola 2009b, 71–72.)

Sadutus

Lapselle sanotaan:

”Kerro satu. Kirjoitan sen muistiin juuri niin kuin sen kerrot mitään muuttamatta. Lopuksi luen kertomuksen sinulle, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson 2001, 94.)

Lapsi sanelee satunsa, ja aikuinen kirjoittaa sen ylös. Lopuksi aikuinen lukee sadun ääneen, ja lapsi saa tehdä siihen halutessaan muutoksia. (Mäki ja Arvola 2009b, 72.) Voit kirjoittaa lapsen saneleman sadun suoraan vihkoon tai erilliselle paperille. Liimaa paperi vihkoon.

Osa lapsista on tuonut muutamia valokuvia omaan kansioon. Lapset, jotka eivät ole vielä tuoneet valokuvia, saavat tuoda niitä kansioihinsa edelleen. Lapsi saa tuoda halutessaan myös lisäkuvia.

LIITE 23/24: KOTITEHTÄVÄ: ”Minun satuni”

5.11 ”Kotimaani naapurimaita”

5.11.1 SUOMI JA NAAPURIMAAT

Tarkistetaan kotitehtävä. Oppilaat saavat lukea satujansa, mikäli haluavat. He voivat myös pyytää opettajaa lukemaan niitä. Opettaja lukee sadun nimettömänä, jos oppilas haluaa.

Lisätään SUOMI posteriin.



Tutustutaan Suomen naapurimaihin, joita ovat Ruotsi, Norja, Venäjä ja Viro. Tutkitaan karttaa, jossa nämä maat ovat näkyvissä Suomen lisäksi. Nimetään yhdessä maat ja maiden liput. Huomioidaan muun muassa maiden väliset rajat, katsellaan maiden muotoja, ja mitä kunkin maan rajoilla on.

Ryhmätyöskentely

Jaetaan luokka neljään joukkueeseen; Norja, Viro, Venäjä ja Ruotsi. Opettaja laittaa maiden liput valmiiksi esille taululle.

Joukkueet tekevät ryhmätyön omista maistaan. Ryhmätyö esitetään myöhemmin muulle luokalle.

Ryhmätyön yksinkertaiset aiheet:

- lippu,
- pääkaupunki,
- tasavalta vai kuningaskunta,
- pari tunnettua juttua maasta.

Oppilaat voivat itse etsiä eri lähteistä kuvia tai tietoja ryhmätyöhönsä, tai opettaja on voinut hankkia niitä etukäteen lasten käyttöön.

Ryhmät esittelevät teoksensa. Tämä kasvattaa joukkuehenkeä ”*meidän maassa on presidentti...*” Esittelyjen jälkeen siirrytään kisatantereelle, jossa naapurimaat kamppailevat leikkimielisesti mitä erilaisimmissa lajeissa. Projektissamme lajeina oli muutama liikunnallinen pelihenkinen leikki. Opettaja on ”virallinen” tuomari, ja hän saa ottaa urheilu-uutismaisen roolin, mikä luo turnaushenkeä hauska mielessä. Rooli luo leikkimielistä tunnelmaa ja lapsia huvittaa, kun opettajakin vaihtaa *vapaalle*, eli on hengessä mukana.

Leikkimielinen naapurimaa-turnaus

Liikuntatunnilla pidetään *Suomen naapurimaiden välinen urheilukilpailu*. Eri leikeissä tai kilpailuissa joukkueet (edellisessä aiheessa jaetut naapurimaaryhmät) pyrkivät saamaan omalle joukkueelleen pisteitä. Vaihdetaan liikuntavaatteet ja siirrytään liikuntasaliin.

Alkulämmittelynä ”energian purkua”: Suomen naapurimaat -leikki.

Saliin merkataan esimerkiksi valmiin lattiaviivoituksen avulla neliön muotoinen alue, jossa yksi sivu kuvastaa aina jokaista Suomen naapurivaltiota. Suomi sijaitsee alueen keskellä. Lapset seisovat aluksi keskellä, eli Suomessa. Opettaja huutaa jonkin maan nimen ja oppilaat juoksevat mahdollisimman nopeasti tämän maan alueelle. Se joka viimeisenä saapuu alueelle, tippuu leikistä pois, mutta ei kuitenkaan alkuvaiheessa vielä. Oppilaat pyrkivät saamaan omalle joukkueelle pisteitä ja sen joukkueen jäsenet, jotka ovat neljän parhaan joukossa tuovat pisteet omalle joukkueelle sijoitusten mukaan.

Hernepussiviesti

Oppilaat kulkevat vuorotellen tietyn matkan hernepussi pään päällä ja kiertävät törpön. Matkan kuljettuaan ja törpön kierrettyään, oppilas ojentaa hernepussin seuraavalla. Jos hernepussi putoaa, on pysähdyttävä, sitten on laitettava pussi uudelleen pään päälle ja jatkettava matkaa siitä mihin pussi putosi. Kun kaikki ovat kulkeneet matkan, muodostetaan suora jono ja nostetaan käsi ylös. Nopeimmin tehtävästä suoriutunut joukkue voittaa jne. Pisteet jaetaan sijoitusten mukaan.

Tarkkuuspallo

Saliin merkataan neliön muotoinen alue. Alueen keskelle laitetaan melko suuri pallo. Joukkueet ovat vastakkain alueella ja yrittävät hernepusseja heittämällä saada pallon liikkumaan. Tarkoituksena olisi saada pallo vierimään vastapuolen alueelle. Se joukkue, joka ensimmäisenä onnistuu saamaan pallon toisen joukkueen alueelle, on sen erän voittaja.

Ensin suoritetaan niin sanottu alkuerä, jossa esimerkiksi Norja pelaa Ruotsia vastaan ja Venäjä pelaa Viroa vastaan. Voittajat pääsevät finaaliotteluun ja häviäjät pronssiotteluun. Lopuksi pelataan samalla tavalla siis finaali ja pronssiottelut. Pisteet jaetaan sijoitusten mukaan.

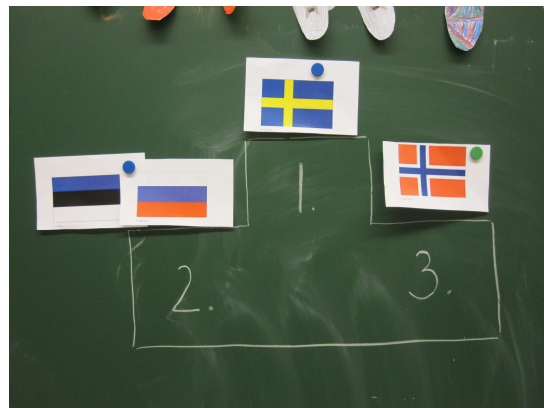
Tasapaino: Silmät kiinni nyt, jalasta kiinni nyt.

Oppilaat seisovat kaikki samalla viivalla ja yrittävät saada pisteitä omalle joukkueelleen. Opettaja pyytää oppilaita sulkemaan silmänsä ja heti perään ottamaan jalasta kiinni. Tarkoituksena on mahdollisimman pitkään pysyä pystyssä, kaatumatta, irrottamatta kättä jalasta, avaamatta silmiä ja tai jalan irtoamista alustasta. Pelistä putoaa, jos jokin edellä mainituista asioista tapahtuu. Neljän viimeisen joukossa olevaa oppilasta kerää pisteet joukkueelleen sijoitusten mukaan.

VINKKEJÄ:

- Hyödynnä luokan käytössä olevaa luonnontiedon tai ympäristöopin kirjaa naapurimaiden opettelussa.
- Vaadi oppilailta ikätason mukainen ryhmätyö.
- Hyödynnä eri medioita opiskeltaessa naapurivaltioita
- Voit käyttää mitä tahansa joukkuepelejä tai leikkejä turnauksessa.

- Hännänryöstö tietyn ajan aikana eniten häntiä kerännyt joukkue voittaa.
- Seistään jonossa, vieritetään pallo taaksepäin jalkojen välistä. Takimmainen ottaa pallon kiinni ja siirtyy etumaiseksi jonossa ja vierittää pallon jälleen jalkojen välistä. Tätä jatketaan niin kauan, että jokainen joukkueen jäsen on ollut takimmaisena jonossa. Kun kierros on tehty, tehdään suora jono ja nostetaan käsi ylös.
- Voit toteuttaa turnauksen myös pihaulkoiluna.
- Turnauksen voi toteuttaa myös pidempänä projektina, niin että maista kerätään projektin jatkuessa lisätietoa, ja urheilu- tai muita kilpailuja, kuten tietovisaa, on useammin.



IDEKO:

Tässäkin aiheessa käytimme jälleen oppilaiden käytössä olevaa Luonnonkirja 2 (Nuutinen, Tolvanen ja Alanen 2001). Tutkimme karttaa naapurimaista sivulta 75 ja tutustuimme samalla aukeaman avulla naapurimaiden lippuihin. Tutkimme myös maiden välisiä rajoja ja sitä kuinka ne karttaan on merkitty. Tämän jälkeen teimme Luonnonkirjan Tehtävävihkon sivun 45, jossa lasten tuli nimetä naapurivaltiot ja värittää maiden liput.

Seuraavalla tunnilla jatkoimme aihetta liikuntasalissa leikkimielisellä maiden välisellä urheiluturnauksella. Ennen turnauksen aloittamista kukin ryhmä esitteli muille oppilaille oman ryhmätyönsä. Leikkimielinen kilpailu oli lapsista innostavaa, kannustushuudot olivat aikamoisia onnenhuudahduksia, mutta myös epäonnistumisissa kannustettiin joukkueetovereita jatkamaan. Koko turnaus sujui iloisin mielin, lasten posket olivat punaiset ja hiki virtasi jopa huomaamatta.

Tällaisen monipuolisen turnauksen tavoitteena on, että joukkueissa on hyvin erilaisia osaajia eri osa-alueilta. Näin yhä useammalle oppilaalle syntyy tunne osallisuudesta joukkueen menestykseen, ja sitä kautta myös oma itsetunto saattaa parantua jopa kaikissakin lajeissa aihepiiristä tai osaamisesta huolimatta. Turnaus liittyy opitun vahvasti kokemukseen, ja vähintään *oman joukkueeseen* tietämys jää mieleen.

5.12 ”Suomi on yksi Euroopan maista”

5.12.1 LÖYDETÄÄN MAANOSAT

Teoriaa maapallosta. Tunnin voi aloittaa kyselemällä oppilailta ajatuksia maapallosta, minkä jälkeen siirrytään tutkimaan teoriaa.

”Mitä värejä löytyy maapallon aidosta kuvasta?”, ”Mitä värit kertovat maapallosta?”

Opettaja tuo luokkaan **karttapallon**, jota tutkitaan yhdessä oppilaiden kanssa lattialla istuen. Karttapallo on malli maapallosta.

”Missä on Suomi?”, ”Minkä maan tiedät, missä se on?”, ”Katso, miten pieni Suomi onkaan!”

Etsitään karttapallosta pohjoinen, etelä, itä ja länsi.

Seuraavaksi tutkitaan maapalloa tasokarttana. Tutkitaan siis paperilla olevaa maailmankarttaa. Valitaan esimerkiksi yksinkertainen maailmankartta, josta oppilas löytää helposti **eri maanosat**.

Oppilaille voi tokaista leikkimielisesti, ”Levitetään karttapallo tasokartaksi”.

Etsitään ja nimetään kartasta eri maanosat.

”Mihin maanosaan Suomi kuuluu?” Todetaan maanosan olevan siis Eurooppa.

VINKKEJÄ:

- Opetä maailmankartan ja maanosien asiat ikätason mukaan ja hyödynnä luokassa käytettävää luonnontiedon tai ympäristötiedon kirjaa, mutta kuitenkin niin, että selvitetään ensin oma maanosamme.
- Jos oppilailla on jonkinlaista kontaktia tai syntymäperäistä taustaa esimerkiksi Eurooppaan tai ylipäättään johonkin Maailman maahan, voi heitä pyytää valmistautumaan *seuraavia tunteja varten* kertomaan jotakin esimerkiksi toisesta kotimaastaan tai muuten vain kiinnostavasta maasta, jossa on kerran tai useasti vierailut.

IDEKO:

Tarkastelimme oppilaiden Luonnontiedon kirjaa (Nuutinen, Tolvanen ja Alanen 2001). Tutkimme kirjasta maapallon kuvaa sivulta 70, ja ihmettelimme maapallon värien merkitystä, ja keksimme niille ratkaisuja. Tutkimme myös luokkaan tuotua karttapalloa, laitoimme karttapallon lampun päälle ja sammutimme luokasta valot. Tämä antoi luokkaan elämyksellisen tunnelman. Sitten etsimme siitä muun muassa Suomen ja eri valtioita. Lapset saivat itse yrittää etsiä valtioita. Totesimme myös yhdessä sen, että Suomi on hyvin pieni maa, kun vertasimme sitä maapallon kokoon ja muihin valtioihin, jotka saattavat olla hyvinkin suuria. Karttapallon tutkimisen jälkeen palasimme kirjaan ja tutkimme aukeamaa sivuilta 72 ja 73. Tällä aukeamalla oli kuvattuna yksinkertainen maailmankartta ”tasokarttana”. Eri maanosat ovat kuvattu eri värein, sillä näin ollen ne erottuvat kartasta selkeästi. Aukeamalla on myös kuvattu yksinkertaisesti, kuinka karttapallosta saadaan tasokartta.

Lopuksi lapset tekivät vielä Tehtävivihkon tehtävän sivulta 44, jossa nimetään ja merkataan maanosat.

5.12.2 EUROOPPA

Opettaja aloittaa tunnin selvittämällä lasten alkukäsityksiä Euroopasta.

Euroopan maiden liput laitetaan kartanmukaisesti esille liitutaulelulle. Tutustutaan ennalta sovittuihin Euroopan maihin ja niiden kulttuureihin esimerkiksi kuvien, esineiden, asioiden ja eri medioiden välityksellä.

Opettaja tai oppilaat voivat kertoa omista kokemuksistaan ja mahdollisesti visualisoida oman kertomuksensa esimerkiksi matkakuvien avulla.

Opettaja ja oppilaat voivat pukeutua johonkin maahan liittyvään rekvisiittaan.

Lähdetään matkalle

Aluksi kuunnellaan jokin matkustamiseen liittyvä laulu tunnelmaan virittämiseksi. Muistellaan maanosia ja etsitään ne karttapallostä. Valot ovat vielä himmeällä, jotta maanosat erottuisivat selkeämmin. Kerrotaan, että *tänään matkaamme Euroopassa*.

Matkaan lähdetään Suomesta ja kuvitteellisesti matkustetaan lentäen, laivalla, junalla tai vaikkapa kamelilla maasta toiseen. Siirryttäessä maasta toiseen näytetään taululle asetetusta ”lippukartasta” minkä maiden yli tai läpi kuljetaan. Pyydetään oppilaita muistelemaan myös, mihin ilmansuuntaan ollaan kulkemassa.

Opettajalla olisi hyvä olla mukanaan eri **maista kuvia ja muuta rekvisiittaan**, nämä rikastuttavat oppimista ja auttavat yhdistämään maihin asioita konkreettisesti. Niitä voi pyytää myös lasten reissuilta. Katsotaan kuvia ja muuta materiaalia yhdessä. Opettaja voi kertoa matkustamisesta ja mahdollisesta innostuksestaan muita kulttuureja kohtaan. Lapset saavat kertoa omista kokemuksistaan.

Matkan jälkeen oppilaat tekevät Eurooppa-tehtävän; *Suomi on yksi Euroopan maista*. Tässä tehtävässä oppilaat muun muassa laskevat taululla olevien lippujen avulla kuinka monta maata Euroopassa on ja saavat valita näistä lipuista miellyttävimmän sekä piirtää sen. Oppilaat kirjoittavat myös omista Euroopan matkoistaan ja matkatoiveistaan.



VINKKEJÄ:

- Tunnelmaan voidaan virittäytyä Matka maailman ympäri -laululla tai laulamalla muita matkustamiseen tai eri maihin liittyviä lauluja.
- Opettaja voi etukäteen ottaa selvää Eurooppaan liittyvistä asioista tai sitten niitä voidaan yhdessä selvittää oppilaiden kanssa kirjojen tai muiden lähteiden avulla. Esimerkiksi:
 - Kuinka monta maata Euroopassa on?
 - Kuinka paljon ihmisiä Euroopassa on?
 - Kuinka monia kieliä Euroopassa puhutaan?
 - Kuinka monia uskontoja löytyy Euroopasta?
 - Mitä valuuttoja maissa käytetään?
 - Millaisia ovat maiden liput?

IDEKO:

Opettajat olivat tuoneet luokkaan kannettavan tietokoneen, josta näytettiin matkustuskuvia ja -videoita. Lapset seurasivat silmät pyöreinä opettajien omakohtaisia matkustuskertomuksia. Molemmat opettajat olivat olleet opetusharjoittelussa ulkomailla, ja samanikäisten ulkomaalaisten lasten kouluelämä kiinnosti luokan lapsia. Luokassa on myös kansainvälisiä oppilaita, ja he innostuivat kertomaan omista kokemuksistaan. Jotkut oppilaat olivat käyneet ulkomaanmatkoilla, ja hekin halusivat jakaa kokemuksiaan ja muistojaan. Erilaiset rekvisiitat kiinnostivat kovasti. Lapset jotka eivät olleet matkustelleet saivat haaveita paikoista, joissa haluaisivat käydä, mutta he tavallaan saivat myös ikään kuin matkustuskokemuksen kertomusten kautta. Jopa projektin lopussa lapset kirjoittivat eri maista ja muistelivat osaavansa puhua esimerkiksi espanjaa.

Lapset innostuivat matkustamisen ohessa lipuistakin, he muistivat jo etukäteen maiden lippuja ja hymisivät niistä innokkaina. Mieluisensa lipun värittäminen oli motivoiva tehtävä ja eri maat olivat lasten tehtävissä monipuolisesti edustettuina.

LIITE 12/24: EUROOPPATEHTÄVÄ

5.13 “Maapallo”

Ennen Maapallo -jakson alkua lisätään EUROOPPA posteriin.



5.13.1 MAAILMANKARTAN KOKOAMINEN

Virittäydytään aiheeseen karttapallon ja matkustusaiheisen laulun avulla (voi hyvinkin olla ”Euroopan matkojen” tuttuja matkustuslauluja). Himmennetään valoja.

Seuraavaksi tutkitaan karttapalloa lattialla istuen. Muistellaan yhdessä karttapallosta maanosat. Oppilaat etsivät vuorotellen karttapallolta eri maanosia. Tutkitaan mihin maanosaan eri maat kuuluvat.

Opettaja valmistaa etukäteen suurennetut ja väritetyt kopiot maanosista. Näistä rakennetaan oppilaiden avustuksella maailmankartta luokan seinälle tummansiniselle taustalle. Oppilaista halukkaat vuorollaan hakevat opettajalta yhden maanosan, nimeää sen, minkä jälkeen sommittelee sen sitten karttaan oikeaan paikkaan. Muut oppilaat saavat olla avoimesti apuna nimeämisessä ja sommittelussa, eli yhdessä tarkastetaan, että osat tulevat oikeille paikoilleen. Katsellaan karttaa ja lopuksi vielä todetaan, että aika selvästi maapallolla on erikokoisia osa-alueita. Nämä osa-alueet ovat siis niitä *maanosia*. Tässä ehkäpä vielä irrallinen käsite saa konkreettisen muodon, kun *osaset* rakennetaan kartaksi luokkaan. Luokkatason mukaan maanosista ja niiden liikkumisesta on oleellista opettaa tässä vaiheessa.



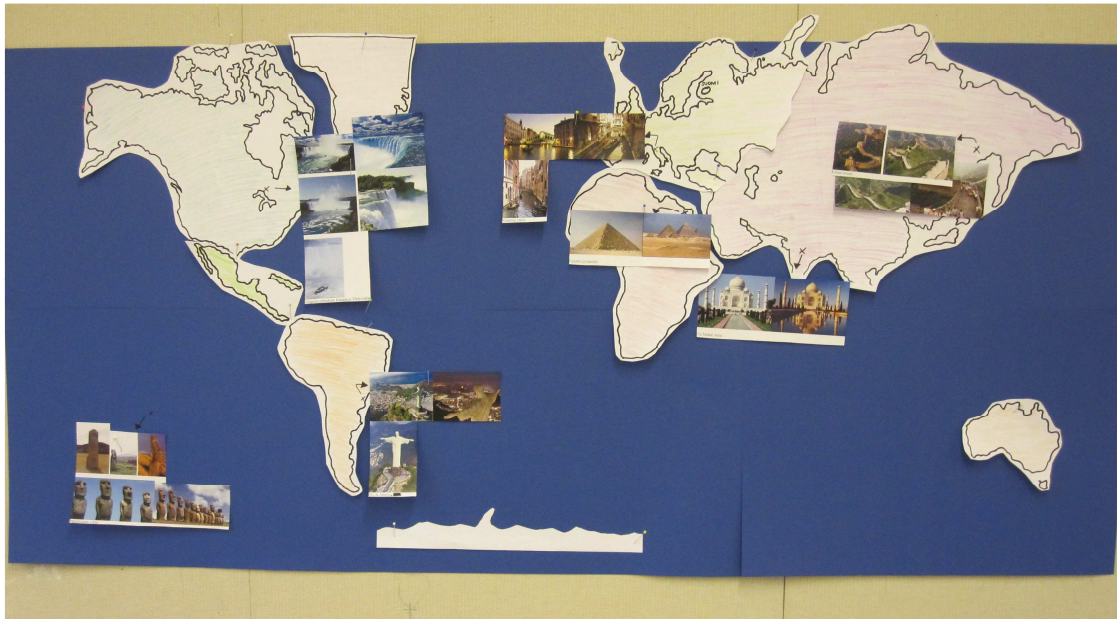
Tämän olisi voinut suoraan tehdä tummansiniselle taustalle.

Tähän seinälle rakennettuun karttaan liitetään tunnin aikana esille tulevia maita, maihin liittyviä maisemakuvia ja kuvia asioista tai esineistä, joita ilmenee muun muassa seuraavassa tarinassa.

Satumaja: Herra Hakkaraisen seitsemän ihmettä (Kunnas ja Kunnas 2008).

Sadussa Herra Hakkarainen seikkailee eri puolilla maailmaa ja tutustuu Herra Hakkaraisen maailman seitsemään ihmeeseen. Sadun aikana taululla olevaan karttaan lisätään kirjoittamalla sadun maat ja kuvia ihmeistä. Jokaisen maan ja ihmeen jälkeen pysähdytään tutkimaan, missä maa sijaitsee, missä maanosassa ja kuinka pitkä matka on seuraavaan Herra Hakkaraisen matkakohteeseen. Seurataan siis taululle tehdystä kartasta, missä Hakkarainen kulkee ja lisätään ihme kerrallaan karttaan kuvineen. Matkaa seurataan samalla myös Herra Hakkaraisen kirjan kartasta. Ihmeet: Pyramidit, Egypti; Taj Mahal, Intia; Kiinan muuri, Kiina; Venetsia, Italia; Rio de Janeiro, Brasilia; Pääsiäissaari, Chile; Niagaran putoukset, Kanada ja Yhdysvallat.

Sadusta keskustellaan vielä sen päätteeksi. Sitten keskustellaan maailman väkiluvuista, annetaan käsitteet eri maan osissa asuville ihmisille ja selvitetään, keitä maapallolla on eniten. Lapsia kiinnostaa kovasti myös se, että kumpia on enemmän, tyttöjä vai poikia. Näitä voi havainnollistaa erilaisin menetelmin, kuvin, numeroin, prosentein jne. huomioiden luokkatason.



VINKKEJÄ:

- Hyödynnä luokassa käytettävää luonnontiedon tai ympäristöopin
- Vain taivas on rajana asioissa, joita voi tässä yhteydessä opettaa.
- Viritä luokkaan vaikkapa lentävä matto, jossa kuuntelette satua ja matkustatte ympäri maailmaa.
- Tässä yhteydessä omaan lehteen voi tehdä ulkomaan uutisen.
- Maailman lasten oikeudet
 - <http://www.valto.fi/>, <http://www.valto.fi/yk-n-lapsen-oikeuksien-sopimus>
 - <http://www.valto.fi/yk-n-lapsen-oikeuksien-sopimus/yk-n-lapsen-oikeuksien-sopimus/los-esite>

LIITE 13/24: MAAILMANKARTTA (-OSAT)

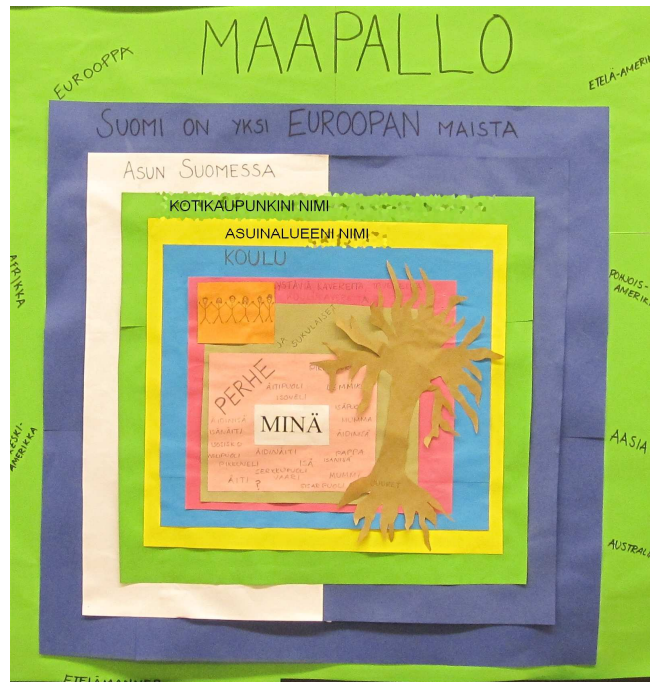
5.13.2 KOTITEHTÄVÄ: Maailman kartta

Maailmankartta on tässä tehtävässä monistettuna, ja nimetään maanosat. Toiselle puolelle oppilaat piirtävät, mikä on heidän mielestään maailmassa ihmeellistä. ”Maailmassa monta on ihmeellistä asiaa, se hämmästyttää kummastuttaa pientä kulkijaa.” Mikä sinun mielestäsi on ihmeellinen asia maailmassa? Piirrä siitä, ja kirjoita mikä sinua hämmästyttää.

LIITE 24/24: KOTITEHTÄVÄ: Maailman kartta

5.13.3 VUOSI JA VUODENAJAT

Lisätään MAAPALLO posteriin.



Tutkitaan **maapallon kiertoa auringon ympäri**. *Maapallon kiertämistä auringon ympäri sanotaan vuodeksi ja tämä maapallon kiertäminen auringon ympäri saa aikaan vuodenajat.*

Karttapallon ja keltaisen pallon avulla havainnollistetaan maapallon kierto auringon ympäri ja samalla tutkitaan, mistä johtuvat eri vuodenaajat. Karttapalloon voidaan laittaa merkki (esimerkiksi nuppineula) Suomen kohtaan. Näin oppilaan on helpompi ymmärtää kierron vaikutus Suomen vuodenaikoihin.

Aloitetaan tutkiminen sillä, että katsotaan kun maapallo pyörähtää akselinsa ympäri. Huomaa, että maapallo on kallellaan! Aurinko on vielä tässä vaiheessa paikallaan. Kerrotaan, että *kun maapallo pyörähtää oman akselinsa ympäri, kuluu yksi vuorokausi eli 24 tuntia.*

Seuraavassa vaiheessa maapallo kiertää aurinkoa. Kerrotaan, että *kun maapallo kiertää auringon, kuluu siihen aikaa yksi vuosi eli 365 vuorokautta*. Pyydetään lasta seuraamaan Suomea ja mahdollisesti tunnistamaan eri vuodenaajat. Pohditaan yhdessä mistä eri vuodenaajat johtuvat. Pohditaan valon määrää Suomessa eri vuodenaikoina.

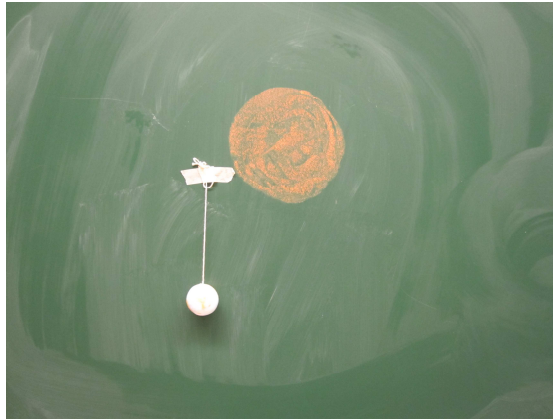
Oppilaat keksivät eri vuodenaajoille tyypillisiä merkkejä.

VINKKEJÄ:

- Hyödynnä eri medioita opetuksessa,
- hyödynnä valmista maapallon kiertoon liittyvää tekniikkaa/laitetta,
- hyödynnä luokassa käytettävää luonnontiedon tai ympäristöopin kirjaa ja huomioi oppilaiden ikätaso, syvennä tai laajenna aiheen opetusta sen mukaan ja
- näytä mahdollisia opetusvideoita.

IDEKO:

Hyödynsimme vuoden ja vuodenaikojen opettelussa Luonnonkirja 2 (Nuutinen, Tolvanen ja Alanen 2001) sivuja 58 ja 59. Tällä aukeamalla kuvataan, kuinka maapallo kiertää aurinkoa. Tämä siis havainnollistaa kuvin sitä, mistä tulevat käsitteet vuodenaikat ja vuosi. Tutkimme asiaa ensin kirjasta ja tämän jälkeen tutkimme asiaa hieman konkreettisemmin. Käytimme havainnollistamiseen tarkoitettua laitetta, jossa lamppu on aurinkona ja maapallo sekä kuu ovat varren päässä auringon alla olevassa telineessä. Tämä varsi pyörii telineen ympäri ja niin laitteella voi havainnollistaa kierron melko konkreettisesti. Lopuksi oppilaat vielä tekivät Tehtävävihkon tehtävän sivulta 40, jossa piti nimetä vuodenaikat kuvien perusteella ja keksiä vuodenaikoille tunnusomaisia merkkejä.

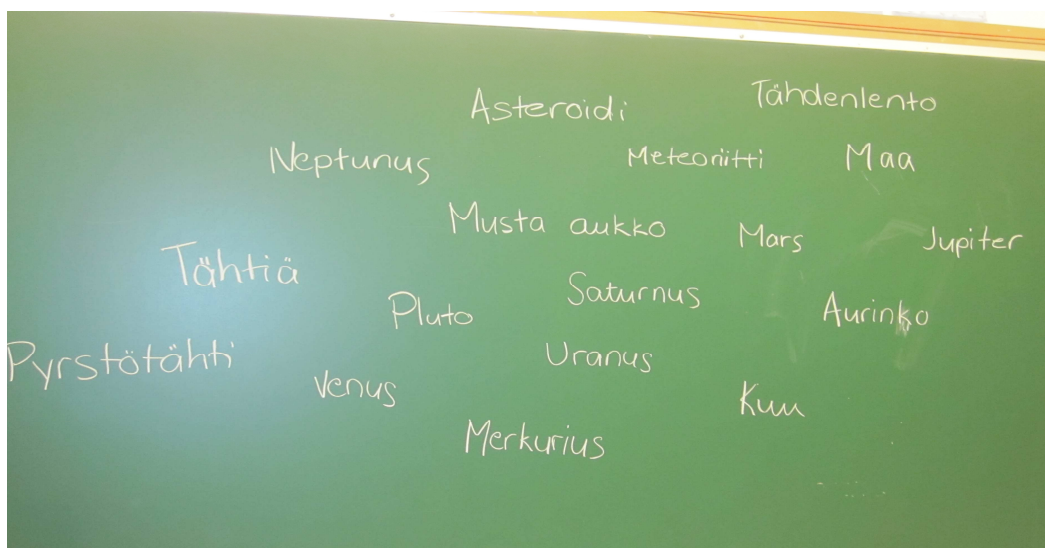


5.14 ”Leijumme avaruudessa”

5.14.1 ALKUKÄSITYKSIÄ AVARUUDESTA

Tarkistetaan kotitehtävä maanosista ja lasten keksimistä ihmeistä. Lapset voivat kertoa omista ihmeistään, ja siitä miksi juuri se asia on hänen mielestään ihme. Ihmeistä voidaan keskustella.

Tunti aloitetaan ottamalla selvää **oppilaiden alkukäsityksistä avaruudesta**. Lasten kertomat käsitteet kirjataan taululle. Puhutaan myös asioista, joista lapset haluaisivat tietää avaruudesta. Pyritään ottamaan selvää näistä mielenkiinnon kohteista, esimerkiksi eri median lähteiden avulla (huomioiden oppilaiden ikätason).



Tutkitaan yhdessä teoriaa avaruudesta ja avaruuden tutkimisesta. ”*Tutkimusten perusteella tiedetään avaruudesta eri planeettoja, kokoja ja etäisyyksiä, nimiä...*”

Esimerkkejä tunnilla tutkittavasta aiheista:

”*Mikä on planeetta?*” Planeetat kiertävät aurinkoa.

Musta aukko kiinnostaa hyvin todennäköisesti oppilaita.

”*Miten pieni on yksi ihminen?*”

Havainnollistetaan asiaa esimerkiksi piirroskuvin tai tutkimalla planeettojen kokoja avaruuskirjoista tai muista lähteistä.

Kootaan **oma aurinkokuntamme luokkaan**. Aurinkokunta on tehty etukäteen erikokoisista massapalloista. Kootaan se yhdessä lasten kanssa näkyville luokan seinälle maailmankartan ylle. Arvuutellaan osien nimiä sekä järjestystä aurinkokunnassa ja vertaillaan planeettojen kokoja. Todetaan, että nämä planeetat kiertävät aurinkoa, ja tästä kokonaisuudesta käytetään nimeä (meidän) Aurinkokunta.

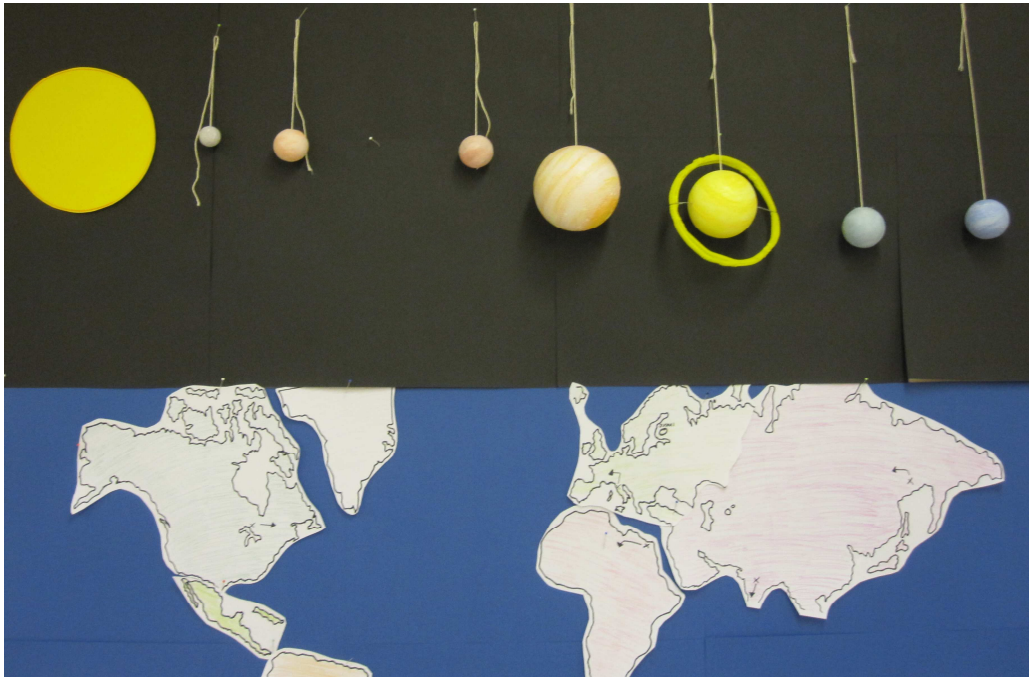
VINKKEJÄ:

- Voit yhdessä luokan kanssa askarrella aurinkokunnan.
- Materiaalina voi käyttää lähes mitä tahansa askartelumateriaalia, kunhan materiaalin saa helposti kaikkien nähtäväksi luokkaan.
- Hyvää opetusmateriaalia löytyy netistä muun muassa sivulta http://www.sarkanniemi.fi/akatemiati/suppea_akademia/frames.html
- Hyödynnä luokassa käytettävää luonnontiedon tai ympäristöopin kirjaa ja huomioi oppilaiden ikätaso, syvennä tai laajenna aiheen opetusta sen mukaan.
- Avaruus on erittäin kiinnostava tutkimusten kohde myös lasten maailmassa, ja kaikenlainen, etenkin visuaalinen materiaali opetuksen yhteydessä motivoi oppimisessa.

IDEKO:

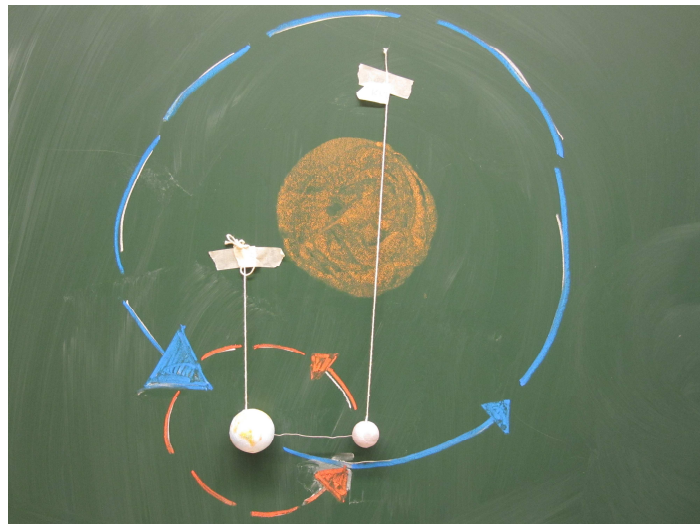
Oppilaiden Luonnonkirja 2 (Nuutinen, Tolvanen ja Alanen 2001) Tehtävivihkosta hyödynsimme sivun 39, jossa lapset voivat pohtia avaruuteen liittyviä sanoja ja samalla kirjoittaa toiveita siitä, mitä haluaisivat tietää avaruudesta. Luimme yhdessä teoriaa avaruudesta ja sen tutkimisesta Luonnonkirja 2: *Avaruuskappaleet* sivuilta 64 – 67. Pyysimme heitä kertomaan asioita, joita he tietävät avaruudesta, ja yllätykseksemme lähes kaikki planeetat tulivat oppilaiden kertomina taululle. Lisäksi he kertoivat, mitä haluavat tietää avaruudesta, ja kuten olimme osanneet arvata, yhtenä mielenkiintoisimmista asioista oli mustan aukon mysteeri. Pyrimme löytämään tunnin aikana vastauksia lasten mieltä askarruttaviin kysymyksiin muun muassa erilaisista nettilinkeistä, joita olimme etukäteen jo tutkineet ennen tuntia.

5.14.2 KUU ON MAAPALLON KAVERI



"Esille tehdystä aurinkokunnasta puuttuu yksi tärkeä osanen. Kuka tietää mikä?"

Opiskellaan asia **kuu kiertää maata**. Lisätään aurinkokuntaan kuu maapallon ympärille. Teoriaa kuusta ja sen kaveruudesta maapallon kanssa, kuun kierrosta ja kuukausista, kuun vaiheet.



VINKKEJÄ:

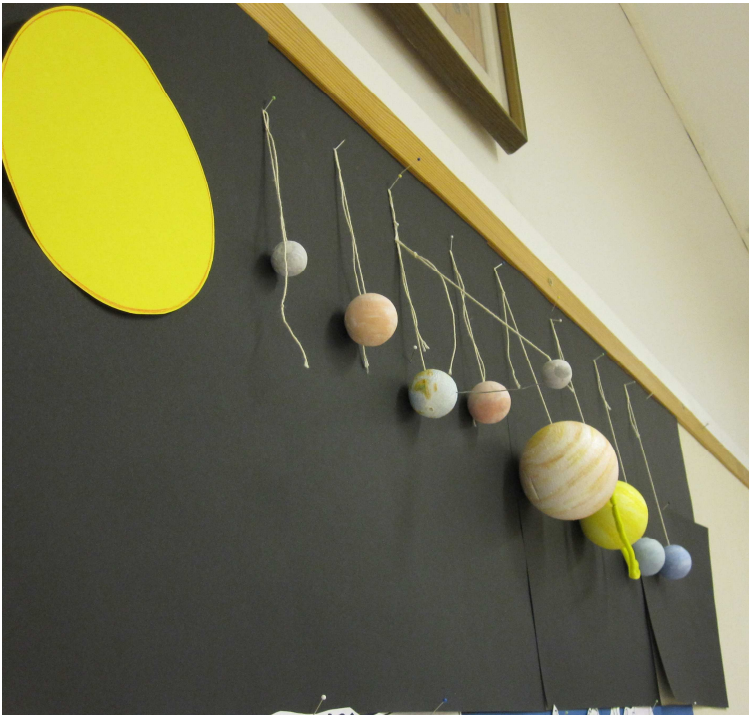
- Käytä videota, internetiä tai muita visuaalisia mielenkiintoisia lähteitä,
- tuo luokkaan avaruuskirjoja ja muita kiinnostavia materiaaleja.

IDEKO:

Oppilaiden omassa kirjassa kuusta puhutaan maapallon naapurina. Halusimme kuitenkin erottautua tästä ajatuksesta, sillä pidämme muita Aurinkoa kiertäviä planeettoja maapallon naapureina. Kuu kiertää Maata, joten se on lähemmin yhteyksissä Maahan. Täten nimesimme sen kaveriksi.

Kuuihe oli lapsille hyvin mieluisa siitäkin syystä, että kaikki ovat havainneet sen eri vaiheita taivaalla. Kuu on muutekin satumaisesti läsnä ihmisen elämässä, joten sen kaveruus Maan kanssa jäi uskottavasti lasten mieleen.

5.14.3 OMA AVARUUDENKAPPALE



Askarrellaan **luokan oma Aurinkokunta**. Kaikki keksivät ja värittävät oman planeettansa massapallosta. Koon, värin, laadun ja nimen oppilaat päättävät itse. Rakennetaan niistä luokkaan oma maailmankaikkeutensa. *Aurinkokunta yksi maailmankaikkeuden osa.* ”Maailmankaikkeudessa planeettoja ym. on niin paljon, että ihminen ei pysty edes laskemaan.” Ihmetellään asiaa yhdessä!

Oman planeetan askartelun jälkeen jokainen piirtää **oman avaruuden** mustalle paperille vahaliiduilla.



Lisätään AVARUUS posteriin. Kootaan lasten tekemä maailmankaikkeus luokkaan posterin ympärille.

“Minä maailmassa”



VINKKEJÄ:

- Maailmankaikkeuden voi ripustaa luokan kattoon naruilla,
- avaruudesta löytyy monipuolista tietoa esimerkiksi internetistä:
<http://www.ursa.fi/ursa/aurinkokuntamalli/>,
http://www.sarkanniemi.fi/akatemia/suppea_akademia/frames.html,
http://www.sarkanniemi.fi/akatemia/suppea_akademia/frames.html.
- Avaruusaihe herättää uskomattoman paljon kysymyksiä maailman synnystä, joten on jokseenkin luonnollista jatkaa siitä aiheesta tämän jälkeen lasten kanssa.

IDEKO:

Oman avaruudenkappaleen värittäminen oli hauskaa touhua. Lapset keksivät värikkäille planeetoilleen mitä mielikuvituksellisimpia nimiä. Lasten värittämät avaruudet liitettiin posterin ympärille maailmankaikkeudeksi.

Näin olemme tulleet projektin loppuun ”Minä maailmassa”. Projektin aikana on opittu paljon asioita, minusta itsestä ja siitä, mitä kaikkea ympärilläni on. En suinkaan ole maailmassa yksin.

5.15 ”Minä maailmassa”

5.15.1 IHMETELLÄÄN OMAN KANSION SISÄLTÖÄ

Luetaan lapsille sadunomaisesti tarina *Minä maailmassa*. Sen jälkeen ihmetellään kansioita, tutkitaan, muistellaan, edetään yhteisesti posteria ja kansioita vaihe vaiheelta, teema teemalta ja aihe aiheelta eteenpäin.

”Minä olen tärkeä ihminen. Sain alkuni äidin munasolusta ja isän siemenestä. Synnyin maailmaan. Sain nimen ja opin erilaisia asioita. Olen ainutlaatuinen, kukaan ei ole samanlainen. Kunnioitan sitä, että ihmiset ovat erilaisia, sillä hekin kunnioittavat minua sellaisena kuin olen.

Minulla on hieno perhe. Kaikki perheet ovat erilaisia. Minun perheessäni on kivoja tapoja ja tottumuksia. Perheeni merkitsee minulle paljon.

Minulla on perheen lisäksi sukulaisia. Jotkut heistä ovat vanhoja, jotkut ovat vasta vauvoja, on mummuja ja pappoja, serkkuja, tätejä ja setiä ja enoja ja muita sukulaisia. Meillä on hieno suku, josta olen ylpeä. Usein sukunimet periytyvät suvun mukana.

Elämässä sattuu ja tapahtuu. Minullakin on omia haaveita ja toiveita tulevaisuudesta. Olen myös kokenut kaikenlaista.

Ystävät ovat tärkeä osa elämäni. Niitä saa vaikka mistä, koulusta, harrastuksista, puistosta, pihalta ja ties mistä.

*Minulla on ystäviä myös koulussa. Koulussa opin uusia asioita, jotka ovat elämän kannalta tärkeitä. Olen luokalla **.*

*Kouluni sijaitsee ** oman asuinalueen nimi **. Siinä lähellä on myös kotini. Löydän molemmat asuinalueeni kartasta. Kartasta osaan etsiä reittini esimerkiksi koulusta kotiin.*

*Asuinalueeni on ** kotikaupunkini nimi ** kaupunginosa. Olen siis ** ”kotikaupunkilainen” **. Kotikaupunkini on yksi Suomen suurimmista kaupungeista.*

Koska puhun suomen kieltä ja asun Suomessa, olen täten suomalainen. Minulla voi olla sukujuuria myös muihin maihin, esimerkiksi Ranskaan tai Intiaan.

Olen myös Eurooppalainen, sillä Suomi on yksi Euroopan maista.

Maapallolla on monia muitakin maanosia. Näitä ovat Euroopan lisäksi Aasia, Australia, Afrikka, Pohjois-Amerikka, Keski-Amerikka, Etelä-Amerikka ja Etelämanner. Maapallolla on kaikkein eniten aasialaisia ihmisiä.

Kaikki me kuitenkin asumme samalla pallolla avaruudessa. Tämä pallo on planeetta, jonka nimi on Maa. Maa kiertää Aurinkoa yhdessä muiden planeettojen kanssa. Maan kaveri on Kuu. Se kiertää Maata.

Kun Maa pyörähtää itsensä ympäri, kuluu yksi vuorokausi. Kun Kuu kiertää Maan, kuluu yksi kuukausi. Kun Maa kiertää Auringon, kuluu yksi vuosi.

Vuodessa on 12 kuukautta, yhteensä 365 vuorokautta. Kuukaudessa on noin 30 vuorokautta.

Pian olen elänyt tätä vuotta 2009 365 vuorokautta. Joulukuu on vuoden viimeinen kuukausi. Tammikuussa alkaa uusi vuosi 2010.”

5.15.2 MITÄ MINÄ OLEN OPPINUT?

Jakson aikana luokkaan tehdyt materiaalit saavat olla kaikki nyt näkyvillä. Lapset kirjoittavat jaksosta asioita, joita on oppinut (itsestään, maailmankuvastaan). Aihepiiri avataan lapsille: *”Katso esillä olevia asioita, kirjoita mahdollisimman monesta. Me haluamme tietää, mitä olet oppinut. Nyt kirjoitat MEILLE.”*

Sen jälkeen lapset piirtävät ja kirjoittavat uudestaan näin jakson päättyessä itsestään sankarilleen. Tämä on projektin lopputilanteen mittaus, ja siksi oppilaat istuvat rauhassa pulpettien ääressä. *”Koko jakson ajan olemme matkustaneet ja nyt jatkamme siitä.”*

Opettajat ovat jakaneet materiaalit pulpeteille valmiiksi. Painotamme sitä, että tällä tunnilla ollaan itseksensä ja rauhassa. Puhuminen ei ole sallittua.

Matka sankarin luo. Loppumittaus.

”Istu mukavasti ja sulje silmäsi.

Hengitä syvään ja rauhallisesti.

Tunne, miten ilma virtaa sisään ja ulos.

Ajattele sinulle tärkeää sankaria. Olet matkalla hänen luo.

Kun pääset sankarin luo, kuvittele millaista siellä on.

Kuuntele paikan ääniä.

Katsele paikan värejä.

Kävelet paikassa tarkkaillen ja ihmetellen.

Sankari huomaa sinut.

Olet aina halunnut tavata sankarisi, ja nyt hän tervehtii sinua ystävällisesti.

Tulette molemmat hyvin iloisiksi, mutta sankari ei vielä tunne sinua.

Hän haluaa oppia tuntemaan sinut.

Nyt sinulla olisi mahdollisuus kertoa sankarillesi, kuka sinä olet.

On kuitenkin paluumatkan aika, mutta lupaat piirtää ja kirjoittaa itsestäsi.

Paluumatkan aikana mieti, mitä haluaisit sankarillesi kertoa.

Perille päästyäsi olet onnellinen matkastasi

ja haluat innokkaasti päästä piirtämään ja kirjoittamaan sankarillesi.

Voit avata silmäsi, venyttele ja haukottele.”

Lapset aloittavat piirtämään kuvaa itsestään. Muistutamme laittamaan nimen ja päivämäärän!

Piirtämisen jälkeen on vuorossa itsestä kirjoittaminen. Lapset täydentävät myös saman ystäväsivun itsestään kuin alussa. Ystäväsivun yhteyteen on lisätty sanapareja, joista oppilaat valitsevat mieluisimmat.

LIITE 15/24: MITÄ OLEN OPPINUT

LIITE 1/24: VIIVOITETTU PAPERI

LIITE 2/24: YSTÄVÄSIVU

LIITE 14/24: SANAPARIT

5.15.3 SANKARI OLENKIN MINÄ ITSE, ME OLEMME SANKAREITA KAIKKI

Lapsille kerrotaan, että *koko tämän matkan aikana sinä olet ollut itsesi sankari. Me olemme kaikki sankareita! Meitä on täällä maailmassa monenlaisia sankareita. ☺ Juhlitaan meitä!*

”Olen oman elämäni sankari ja pidän itsestäni huolta.”

”Sinä olet tärkeä, olet oppinut itsestäsi paljon asioita tämän syksyn aikana.”

MINÄ olen sankari.

Lapsille pidetään luokassa juhlat, joihin opettajan on voinut hankkia pientä naposteltavaa. Tärkeintä on avoin ja lämmin tunnelma. Annetaan lapsille mahdollisuus esitellä kansioitaan, kertoa niistä muille ja kysyä mieltä askarruttavia asioita.

VINKKEJÄ:

- Järjestäkää teemajuhlat, johon askartelette luokassa vaikkapa naamiaisasut.
- Oppilaiden töistä voi koota esimerkiksi taidenäyttelyn.

IDEKO:

Olimme välitunnin aikana opettajien kanssa järjestäneet pulpetit hevosenkengän muodostelmaan ja jakaneet niihin herkkuja. Kun lapset pikkuhiljaa hymisevässä ja ihmettelevässä kuhinassa palautuivat luokkaan, kerroimme salamyhkäisellä äänellä, että nyt luokkaan olisi tulossa myös tämä meidän sankarimme. Pyysimme kaikkia yhdessä toivottamaan hänet tervetulleeksi: *”Tervetuloa!”*, raikui yhteen ääneen, ja jännitys villitsi oppilaiden mielet. Sitten kerroimme lapsille, että *me olemme kaikki näitä sankareita, ja toivotimme meidät luokkaan juuri*. Jännitys ei muuttunut missään vaiheessa pettymykseksi, vaikka luokkaan ei Batman astellutkaan. Tätä seurasi hyvin iloinen ja levollinen mieli. Ilmoitimme vielä jokaisen lapsen henkilökohtaisesti, mutta myös julkisesti sankariksi lausumalla hänen nimensä *”Aatu on sankari”* ja siinä samassa kävimme lasten pulpetin vieressä hymyilemässä lapselle. Lapset ihan selvästi nauttivat sankarien rooleistaan. Juhlat voivat alkaa!

Juhlien aikana luokassamme oli aivan ihanan innostunut tunnelma. Katselimme tietokoneelta jakson aikana otettuja valokuvia ja herkuttelimme. Nauru villitsi luokan, jota hieman rauhoittelimme ja otimme vielä kerran kansiot esille. Kaikille annettiin lupa käydä näyttämässä kansioitaan kavereilleen luokan kesken. Samalla sanoimme, että lapsilla olisi mahdollisuus kertoa omista asioistaan vielä koko luokalle. No siitähän se sitten alkoi. Yllättäen lapset halusivat tarinoitaan luettavan, ja he innostuivat myös itse lukemaan satujaan. Saimme nauttia myös yhdestä tanssiesityksestä pulpettien keskellä. Luokan opettaja ja oppilaat pyysivät lopuksi myös meidät luokan keskelle, ja he esittivät meille joulujuhlaan valmistelemiansa kappaleita. Tällainen hetki on juuri sellainen, mitä opettajaksi opiskeleva haluaa tulevaisuudessa luokkaansa: kaikilla oli mukavaa, esiintyminen oli spontaania ja luonnollista eikä kukaan tuominnut toisissaan. Ennen kaikkea hetki oli turvallinen.

6 LOPUKSI

Lopuksi haluamme kiittää tutkimukseemme osallistuneita lapsia ja heidän huoltajiaan, jotka antoivat tutkimuksellemme luvan heidän lastensa parissa. Lapset ja heidän luokkansa avoin ja yhteistyöhaluinen opettaja tekivät tutkimusprojektistamme ikimuistoisen, ja antoivat yhdelle elämämme osa-alueelle, opintojen päättymiselle ja opettajaksi valmistumiselle suuren merkityksen.

Tutkimusprojektimme onnistumisen tällaisenaan mahdollisti Tampereen yliopisto ja sieltä erityisesti merkittävinä yhteistyökumppaneina ohjaajamme professori Eero Ropo sekä IdeKo -hakkeessakin meitä tukemassa mukana olleet professorit Eija Syrjäläinen ja Veli-Matti Värri. Salassapitovelvollisuuksia ylläpitäessämme emme voi mainita yhteistyökoulun tai -kaupungin nimeä, mutta yhteistyötahomme myös sieltä tietävät, että olemme kiitollisia tästä opettajuuteen kasvattavasta yhteistyöstä.

Toivomme tutkimuksemme muuttavan kasvatustieteilijöiden ja etenkin opettajien ja päättäjien näkemystä siitä, mikä merkitys lapsen narratiivisen identiteetin kehittymisellä kouluoppimisessa on niin kouluikässä kuin tähtäimenään tulevaisuus.

Tämä projekti kokonaisuudessaan on ollut yhtä opettavaisinta ja parasta aikaa opiskellessamme opettajiksi. Työmäärä on ollut iso, mutta sen arvoinen, koska motivaatio on ollut niin harjoittelussa kuin tutkimusraportin kirjoittamisessa huipussaan. Koimme tekevämme tärkeää työtä lasten hyväksi.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 144–157.

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

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Arvola, P. & Mäki, S. 2009a. Mitä lasten ja nuorten kirjallisuusterapian on? Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 12–21.

Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.

Bengtsson, J. 2001. Kasvattaa. Tilan hahmottaminen ja ajansäätely luokkahuoneessa. Teoksessa Itkonen, M. (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Tampere: Tampere University Press. 26–33.

Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social research*. 71(3). 691–710.

Elo, P. & Savolainen, J. 2001. Kasvattaa. Filosofiaa sivistisyhteiskunnassa. Teoksessa Itkonen, M. (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Tampere: Tampere University Press. 53–79.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus *Kirjapaino Oy*.

Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 69–84.

Estola, E. & Mäkelä, M. 2002. Opiskelijat tarinoiden äärellä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 134–146.

Fountain Park. 2010. Tulevaisuuden koulu. Opetushallitus. Pdf. http://www.oph.fi/download/122685_Tulevaisuuden_Koulu100330.pdf Viitattu: 17.4.2010

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 124–143.

Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana – Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 209–226.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Halinen, I., Kartovaara, E., Manninen, M., Nyysölä, K. & Packalen, P. 2010. Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon. Muistio. Opetushallitus.

http://www.opetushallitus.fi/download/118604_Tuntijako.pdf Viitattu: 5.2.2010.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino

Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino. 85–127.

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 163–183.

Heikkinen, H. L. T. 2001a. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175. Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. L. T. 2001b. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 116–132.

Heikkinen, H. L. T. 2002a. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 101–105.

Heikkinen, H. L. T. 2002b. Elämää kansioissa. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 116–125.

Heikkinen, H. L. T. 2002c. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 184–197.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Kaakkori, L. 2001. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. Väitöskirjassa Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175. Jyväskylän yliopisto.

Huhtinen, A.-M. Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen laitoksen professori. 2008. Artikkelissa Oklaholmasta Kauhajoelle. Sotilasaikakauslehti. Lokakuu 10/2008. 21–25.

IdeKo -hanke. 2010–2013.

Ingervo, H. 2010. Uusia tavoitteita perusopetukselle. Soolibooli. Opettajaksi opiskelevien lehti. 1/2010. 19.

Itkonen, M. 2001. Olla. Olipa kerran. Filosofinen matka mielikielikuviin. Teoksessa Itkonen, M. (toim.) Ihminen mikä ja kuka olet. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. 207–265.

Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammatik käytännön perinteet murroksessa. Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto. Helsinki: Edita

Kehily, M. 1995. Self-Narration, Autobiography and identity Construction. Gender & Education. Vol. 7 Issue1. 23–32.

<http://helios.uta.fi:2078/login.aspx?direct=trueAuthType=cookie.ip.uid&db=aph&AN=9505301816&site=ehost-live> Viitattu 11.1.2010

Keltinkangas-Järvinen, L. 1996. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

Kinnunen, S. 2005. Lapsen kehitykselliset haasteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Salminen, P. (toim.) Yhdessä kasvattamaan. Kohti välittämisen toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000. 15–30.

KiVa Koulu. <http://kivakoulu.fi/> Viitattu 15.4.2010.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2001. Jyväskylä: PS-kustannus. 68–84.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 13–39.

- Laaksola, H.** 2010. Koulupäivät pidemmiksi. Pääkirjoitus. Opettaja -lehti. 1/2010. 3.
- Lahelma, E. & Gordon, T.** 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen., T. (toim.) Etnografia metodologiana – Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 17–38.
- Laine, K.** 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilansa. Jyväskylä: SoPhi 43. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P.** 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 9–40.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L.** 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, P. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000. 13–78.
- Lehtinen, Nina.** 2010. Keski-ikä on yhtä Hässäkkää. Aamulehden Valo –liitteessä 5.3.–11.3.2010. 6–9.
- Maybin, J.** 2006. Children's Voices. Talk, Knowledge and Identity. Hampshire ja New York: PALGRAVE MACMILLAN.
- McAdams, D. P.** 1988. Power, intimacy, and the life story. *Personologica Inquiries into Identity*. New York. The Guilford Press.
- McAdams, D. P.** 2003. Identity and the Life Story. Teoksessa Fisvush, R. & Haden, C. A. (toim.) *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inv., Publishers.
- Meriläinen, H.** 2002. Kirjoitan itseäni uudelleen. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjäjä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 147–154.
- Mietola, R.** 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen., T. (toim.) *Etnografia metodologiana – Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 151–176.
- Moilanen, P.** 2001. Kasvattaa. Avoin dialogi ja kasvattajan vallan pakko. Teoksessa Itkonen, M. (toim.) *Ihminen, mikä ja kuka olet?* Tampere: Tampere University Press. 34–52.
- Numminen, P.** 2005. Avaa ovi lapsen maailmaan. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus. 2010b. Lehdistötiedote. Mitä nuoret ajattelevat peruskoulusta?
http://www.oph.fi/etusivu/102/mita_nuoret_ajattelevat_peruskoulusta Viitattu: 31.3.2010.

Opetushallitus. 2010a. Perusopetuksen yleiset tavoitteet ja tuntijako. Blogikeskustelu.
<http://www.oph.fi/blogi/perusopetus>. Viitattu. 15.3.2010.

Opetusministeriö. 2009. Perusopetuksen tuntijako uudistetaan.
http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/04/tuntijako.html?lang=fi&extra_locale=fi Viitattu: 31.3.2010.

Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – Yhteenkietoutumia. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen., T. (toim.) Etnografia metodologiana – Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 137–150.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628 [http://www.finlex.fi\(laki/ajantasa/1998/19980628](http://www.finlex.fi(laki/ajantasa/1998/19980628) Viitattu 21.1.2010

Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative. London: Falmer. 5–23.

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

Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia – avain arjen tunteisiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri V.M. Toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Reese, E., Yan, C., Jack, F & Hayne, H. 2010. Emerging Identities: Narrative and Self From Early Childhood to Early Adolescence. Teoksessa McLean, K. C. & Pasupathi, M. (toim.) Narrative Development in Adolescence. Creating the Storied Self. 23–43.

Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Chicago: University of Chicago Press.

Ropo, E. 2009. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa Rabensteiner, P.-M. & Ropo, E. (toim.) European Dimension in Education and Teaching. Volume 2. Identity and Values in Education. Djurjic, Schondorf: Schneider Verlag Hohengerhen.

- Saarela- Kinnunen, M. & Eskola, J.** 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 158–169.
- Salminen, P.** (toim.) 2005. Yhdessä kasvattamaan. Kohti välittämisen kulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Sauri, P.** 2009. Nuorten mielenterveyden ongelmien kasvu on pysäytettävä. Mielenterveysliiton keskusliitto. <http://www.mtkl.fi/uutiset/?x348592=636628> (7.12.2009) Viitattu: 17.4.2010.
- Sava, I. & Katainen, A.** 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elää. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V.** (toim.) 2004. Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Suoranta, J.** 2002. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Suutarinen, S.** 2006. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – Miten kansalaiskasvatusta uudistetaan? Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000. 99–124.
- Suutarinen, S.** 2006. Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat – oletko valmis? Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Syrjälä, L.** 2001. Elämänkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 203–217.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S.** 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tampereen yliopisto. Opinto-opas. Kasvatustieteiden tiedekunta.** 2008–2010. Syventävät projektiopinnot: <http://www10.uta.fi/opas/opintopakso.htm?rid=1841&idx=5&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2009>. Produktiivinen pro gradu -tutkielma. <http://www10.uta.fi/opas/opintopakso.htm?rid=1344&idx=1&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2009> Viitattu: 16.3.2010.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A.** 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

OPETUSPAKETIN AIHEKOKONAISUUKSISSA KÄYTETYT LISÄLÄHTEET (Edellä mainittujen lisäksi, mutta vain opetuspaketissa)

Ali-Raatikainen, A. (suom.) 2006. Disneyn Satuaarre. Suomessa julkaissut Egmont Kustannus Oy Ab / KIRJALITO, Helsinki.

Arvola, P. 2009a. Sadut auttajina lastenpsykiatrisella sairaalaosastolla. Unia, majoja ja levottomia lapsia. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 93–117.

Arvola, P. 2009b. Lapset ja nuoret elämäänsä kokoamassa. Elämän tilkkutäkin puuttuvat palat. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 140–161.

Mäki, S. & Arvola, P. 2009a. Satu hoitaa lapsen mieltä. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 22–44.

Arvola, P. & Mäki, S. 2009b. Sadun salaisia viestejä. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 45–67.

Harju, H. (toim.) 2002. Etelä-Pohjanmaan lasten satukirja. Parahia tarinoota kersoolle ja aikuisille. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Holste, M., Kröger, P. & Raekunnas, M. 1996. Luonnontutkija 5. Opettajan kansio (irtolehtipainos). Helsinki: WSOYpro Oy.

Koivisto, J. 2008. Miina ja Manu. Seikkailu Suomessa. Suomi. Satukustannus Oy.

Komulainen, M., Kilpimaa-Lipasti, N., Okkonen-Sotka, P., Bagge, T. & Savolainen, S. 2009. Kirjakuja 2. Lukukirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Kunnas, M. & Kunnas, T. 2008. Herra Hakkaraisen seitsemän ihmettä. Helsinki: Otava.

Niinistö, H. & Ruhala, A. (toim.) 2006. Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. Opetushallituksen Mediamuffinssi -hanke 2006. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Nuutinen, A.M., Tolvanen, P. & Alanen, E. 2001. Luonnonkirja 2. Helsinki: WSOY.

Nuutinen, A.M. & Tolvanen, P. 2008. Luonnonkirja 2. Tehtävävihko. Helsinki: WSOY.

Maailman satuaarteet. 2006. Hämeenlinna: Karisto Oy. Pokkaristo.

Maijala, P. 2009. Kirjallisuusterapia helpottaa syömishäiriön hoitoa. Harjoituksia luottamuksen synnyttämiseksi. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 118–138.

Mäki, S. & Arvola, P. 2009a. Satu hoitaa lapsen mieltä. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 22–44.

Mäki, S. & Arvola, P. 2009b. Tarinat tukevat somaattisesti sairasta lasta. Kirjoitetaan siitä, miltä tuntuu. Teoksessa Mäki, S. & Arvola, P. (toim.) Satu kantaa lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 1. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 68–84.

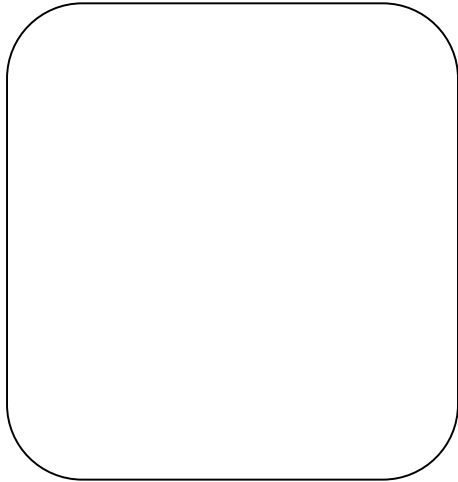
Mäkivaara, M. & Sarviaho, M. 1999. Kivi, paperi ja sakset. Ympäristö- ja taidekasvatusta yhteistoiminnallisilla keinoilla. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

OPETUSPAKETIN PAINAMATTOMAT LISÄLÄHTEET

<http://www.sanomalehti.fi>

http://www.sarkanniemi.fi/akatemia/suppea_akatemia/frames.html

<http://www.valto.fi/>



Minun nimeni on _____.

Olen _____ -vuotias.

Minun per-hee-see-ni kuuluu _____

_____.

_____.

Asun _____

_____.

Ko-to-na minulla on tapana _____

_____.

Minä pidän _____.

Minä en pidä _____.

Lem-pi-vä-ri-ni on _____.

Har-ras-tan _____.

Ka-ve-rei-den kanssa _____.

Mi-nul-le on tärkeää, että _____.

Ha-lu-ai-sin _____.

Mi-nus-ta tulee isona _____.

Lem-pi-paik-ka-ni on _____.

Minä pelkään _____.

Tulen vihaiseksi _____.

Tulen iloiseksi _____.

Koulussa _____

_____.

TUNNEN

PUMPULI

SIVELLIN

PAPILIOTTI

HIEROJA

TEIPPI

KARHEA HIEKKAPAPERI

SILEÄ HIEKKAPAPERI

PEHMUSTE

MUOVAILLUVAHA

VAAHTOMUOVI

LIIKUN

TASAPAINO

TRAMPOLIINI

PEHMUSTE

VERKKO

PUJOTELLEN

HYPIN NARJA

Kokeilen, haistan, näen, maistan, kuulen, tunnen ja liikun
AISTIRADALLA!



LÄMPÖEROT

KYL MÄ

LÄMMIN

ILMA

PUHALLUS

SAIPPUAKUPLAT

VIUHKA

PUMPPU

ÄÄNI

SADEKEPPI

PAPERI

FOLIO

RUMPU

HELISTIN

MAISTAN

KAAKAO

SUOLA

VAAHTOKARKKI

SALMIAKKI

MAKARONI

SOKERI

Ais-ti-ra-ta

Mikä oli kivaa?

Mikä oli epämieluisa?

PESUHUONE

PUFFI

PESUSIENI

KINNAS

KYNSIHARJA

JUURIHARJA

VÄREJÄ

MISTÄ VÄRISTÄ PIDÄN?

MISTÄ VÄRISTÄ EN PIDÄ?

HAJUT

KAHNI

TERVA

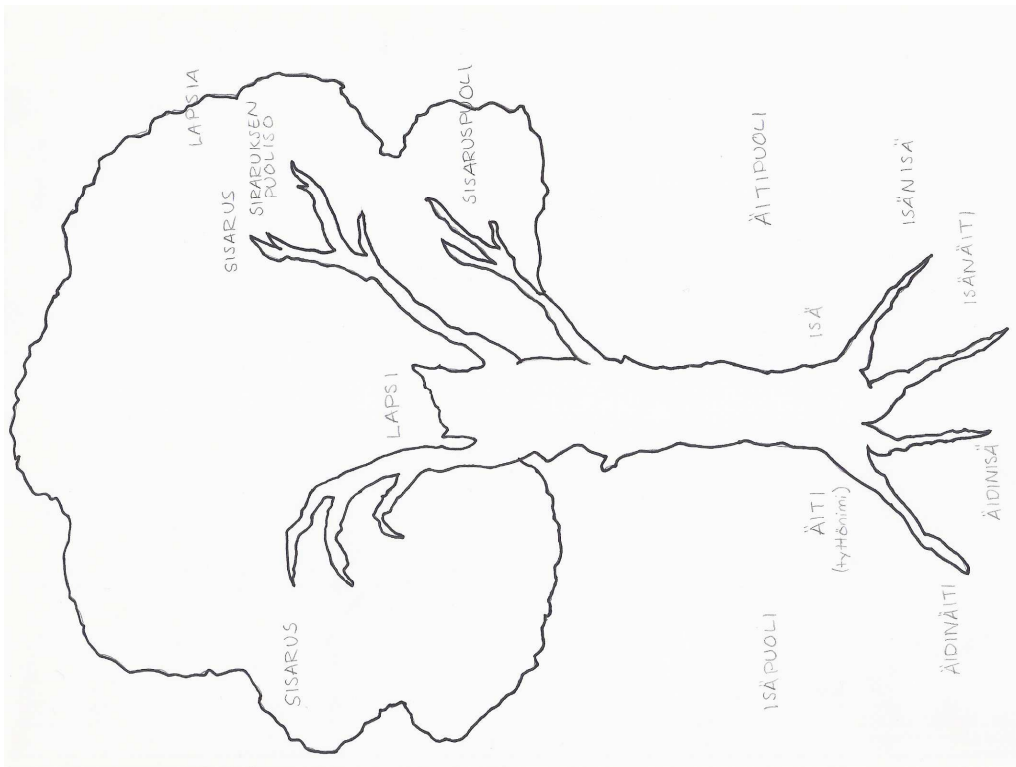
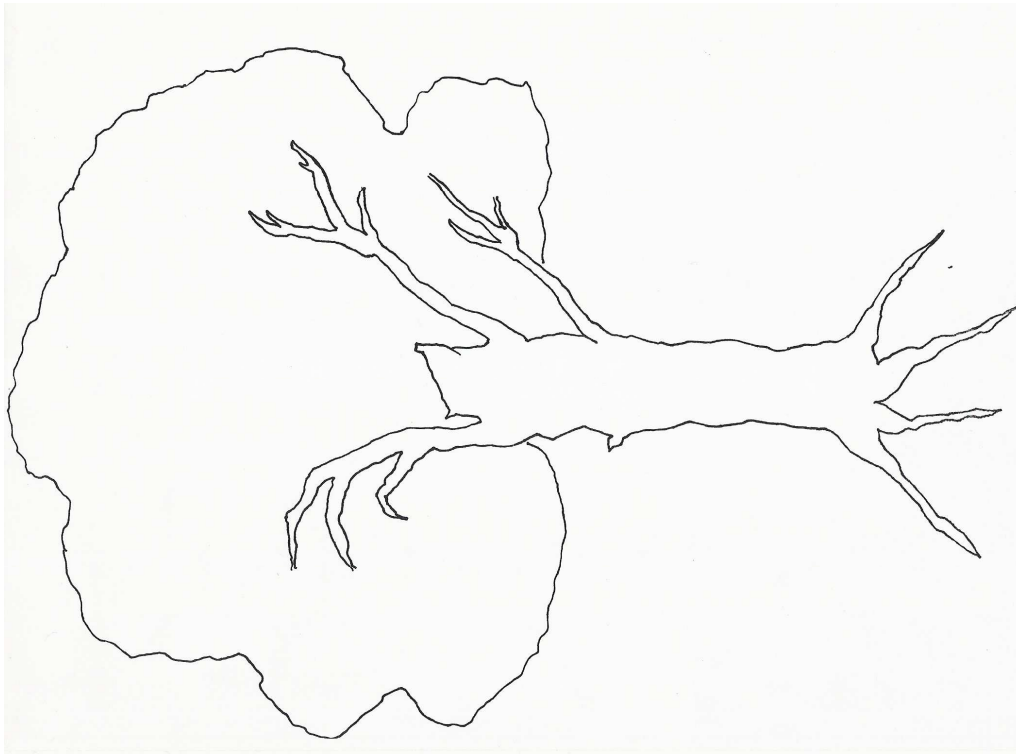
EUKALYPTUS

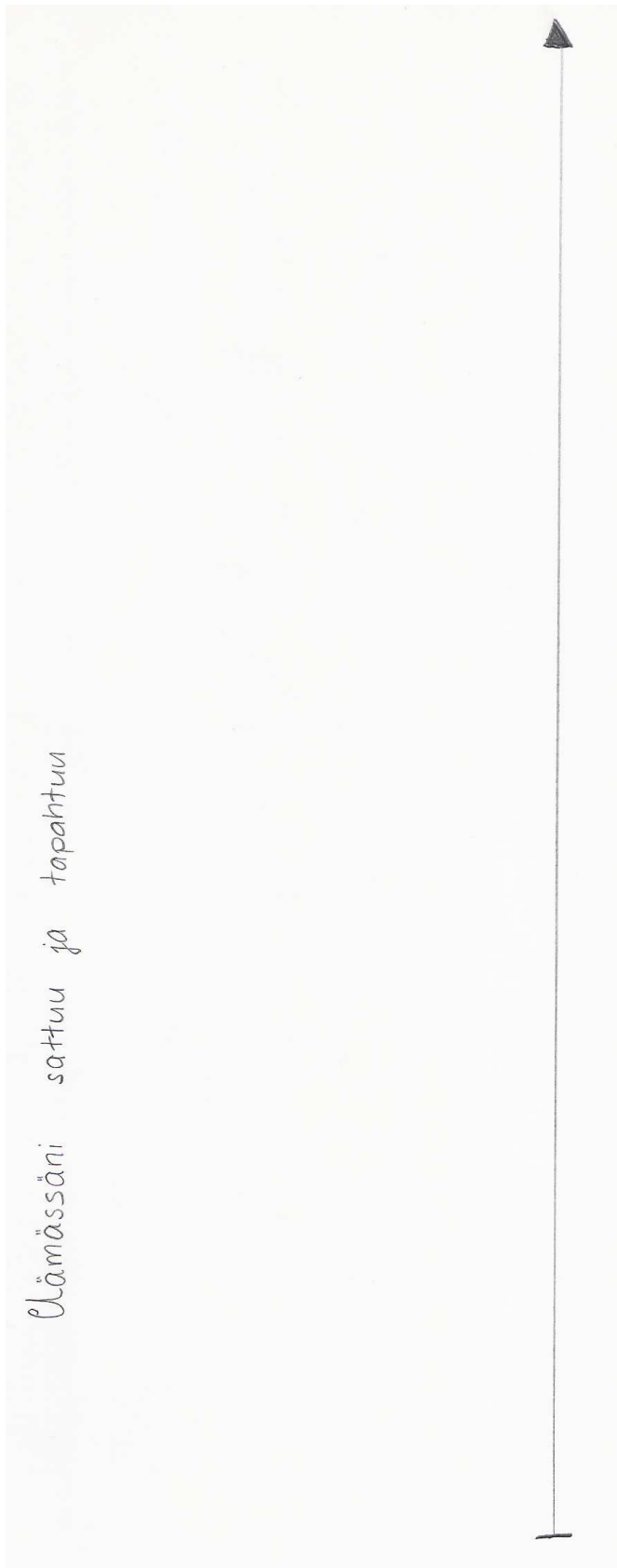
METSÄ

MINTTU

APPELSIINI

TEE

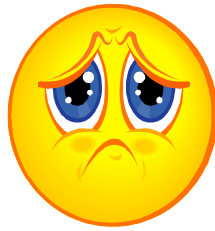




Tunne- ja olotilat ovat tässä Dumbo -tarinan mukaisessa järjestyksessä ja oikeissa sanamuodoissaan. Tämä on siis esimerkki tarinankulusta kuvineen. Teimme näistä noin kymmenen kokoiset kortit pahville ja kirjoitimme tunne- ja olotilat korttien taakse. Lapset olivat haltioissaan kuvista. Voit tehdä omaan tarinaasi omanlaisesi kuvat.



INNOSTUNUT



SURULLISIN



HÄMMÄSTYNYT



HALTIOISSAAN



RAKKAUS



YLPEÄ



HAUKKOA HENKEÄÄN



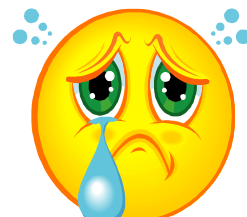
SUUTTUI



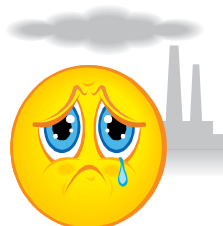
HYMYILI ILOISESTI



IHMETTELI



SUUNNATTOMAN SURULLINEN



IKÄVÖI



VÄLITTÄÄ



NOLOTTAA



TOSI VIHAINEN



NÖYRYYTETTY



ÄKSYILLÄ



INHOTA



KURJA JA YKSINÄINEN



ILAHTUI JA PIRISTYI



UNEKSI



HÄMMÄSTYÄ



ÄLLISTYNYT



URHEA



JÄNNITTI JA PELOTTI



IHMEISSÄÄN




ILOINEN





ONNELLINEN


Millainen tunne kuvassa on?


Milloin voit tuntea näin?


1.  1. _____


2.  2. _____

3.  3. _____

4.  4. _____

5.  5. _____

6.  6. _____

7.  7. _____

1. _____

2. _____

3. _____

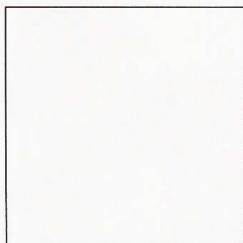
4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

Miltä minusta tuntuu nyt? Piirrä ja kirjoita.



Positiivinen aurinko



Auringon pohja

- Tarvitset pyöreän auringon pohjan ja värikyniä.
- Kirjoita auringon pohjaan oma nimesi isolla ja näkyvästi.
- Koristele.



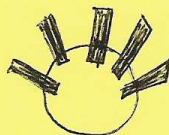
Auringon säteet

- Tarvitset niin monta sädettä kuin luokassasi on oppilaita.
- Jätä jokaiseen säteeseen toiseen päähän sopiva liimavara.
- Kirjoita jokaiseen säteeseen yhdestä luokkatoveristasi positiivinen ajatelma ja jatka kunnes olet kirjoittanut jokaisesta.
- Tee näin myös opettajastasi. ☺
- Positiivisia esimerkkiajatelmia: Maija on hauska, Maija on hyvä pelaamaan lentopalloa, Matilla on tosi kivat ruskeat silmät, Matti on vitsikäs, Maijalla on kauniit hiukset. Käytä mielikuvitustasi! ☺
- Kiellettyä on kirjoittaa esimerkiksi näin: Maija on *ihan* hauska, Matti on *aivan* mukava, hiljainen, omaperäinen. Kysy opettajalta, jos olet epävarma jostakin ilmauksesta!
- Älä kirjoita toisesta mitään sellaista, jota et haluaisi itsestäsi kirjoitettavan.
- Älä pahoita toisen mieltä ☹, vaan ajattele nyt pelkästään positiivisesti ja aurinkoisesti!! ☺
- Myös säteitä voi koristella. Olisi toivottavaa, että laitat säteen nurjalle puolelle oman nimesi.
- Sitten kun olet jokaisesta kirjoittanut, jaa säteet luokkatovereillesi niin, että jokaiselle tulee annettua se säde, josta olet kirjoittanut.
- Anna säde myös opettajallesi. ☺



Aurinko

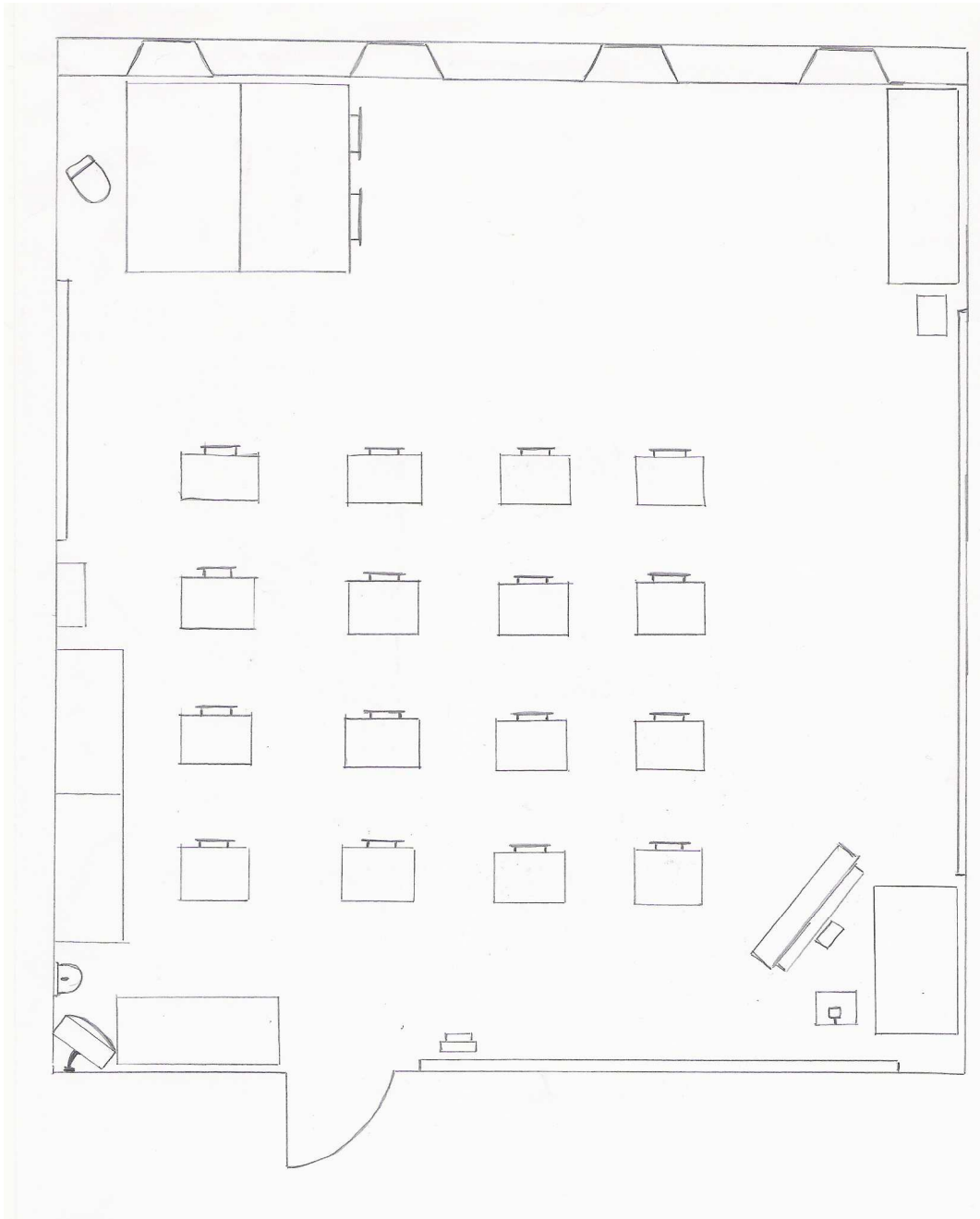
- Tarvitset liimaa.
- Sitten kun olet saanut säteen jokaiselta luokkatoveriltasi, sommittele ne auringon pohjan ympärille siten, että jokainen säde mahtuu. Tilaa ei ole ylimääräistä!
- Sommiteltuasi voit aloittaa liimaamisen. Liimaa säteet pohjan nurjalle puolelle reunaan siten, että kirjoitukset näkyvät tietysti oikealla puolella!
- Huomioi, että jos jossain säteessä lukee jotain, josta et pidä, heitä sellainen roskiin!
- Kun olet kaikki liimannut, huomaat että nyt sinulla on oma positiivisten ajatelmien aurinko sinusta. ☺

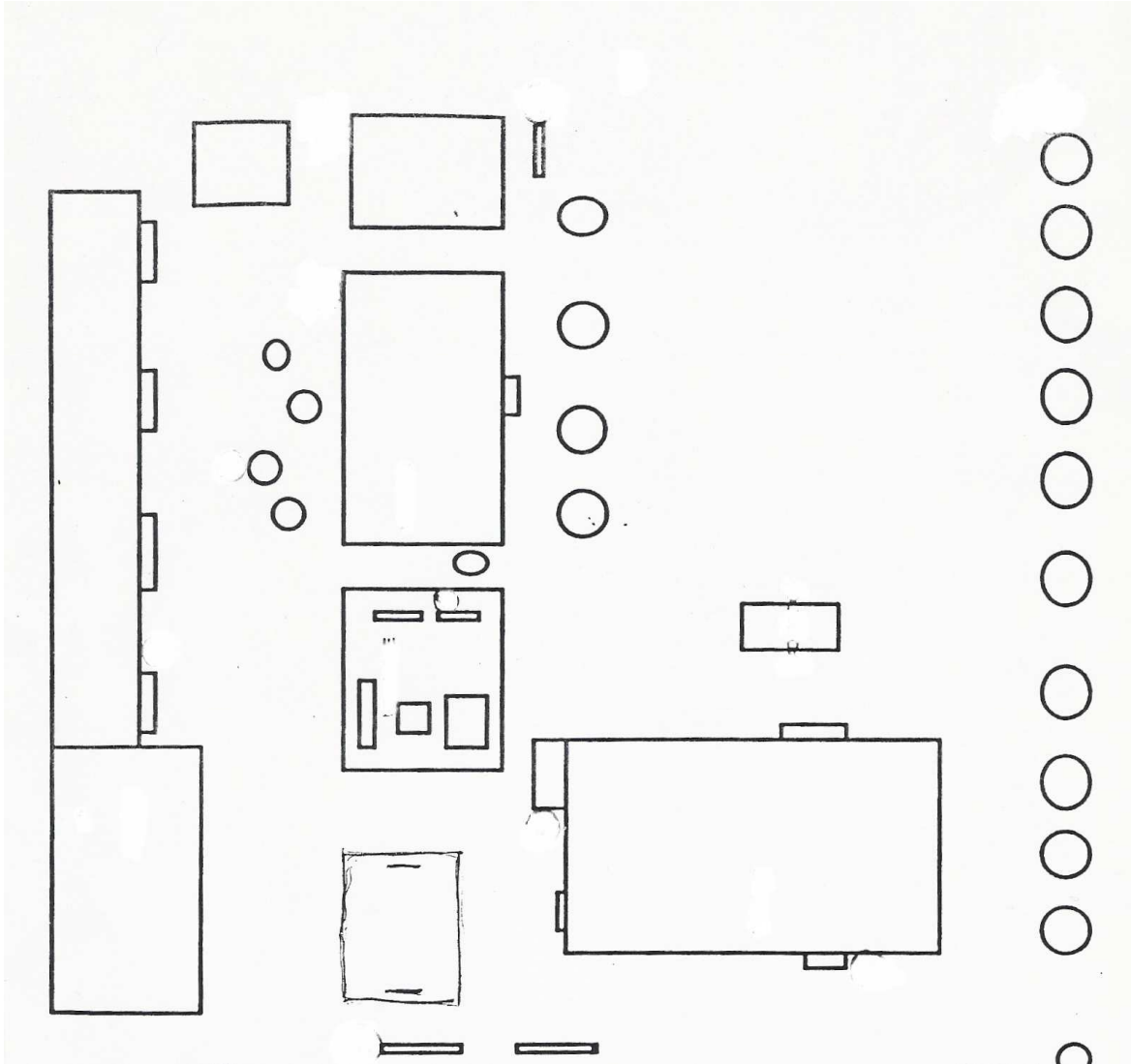


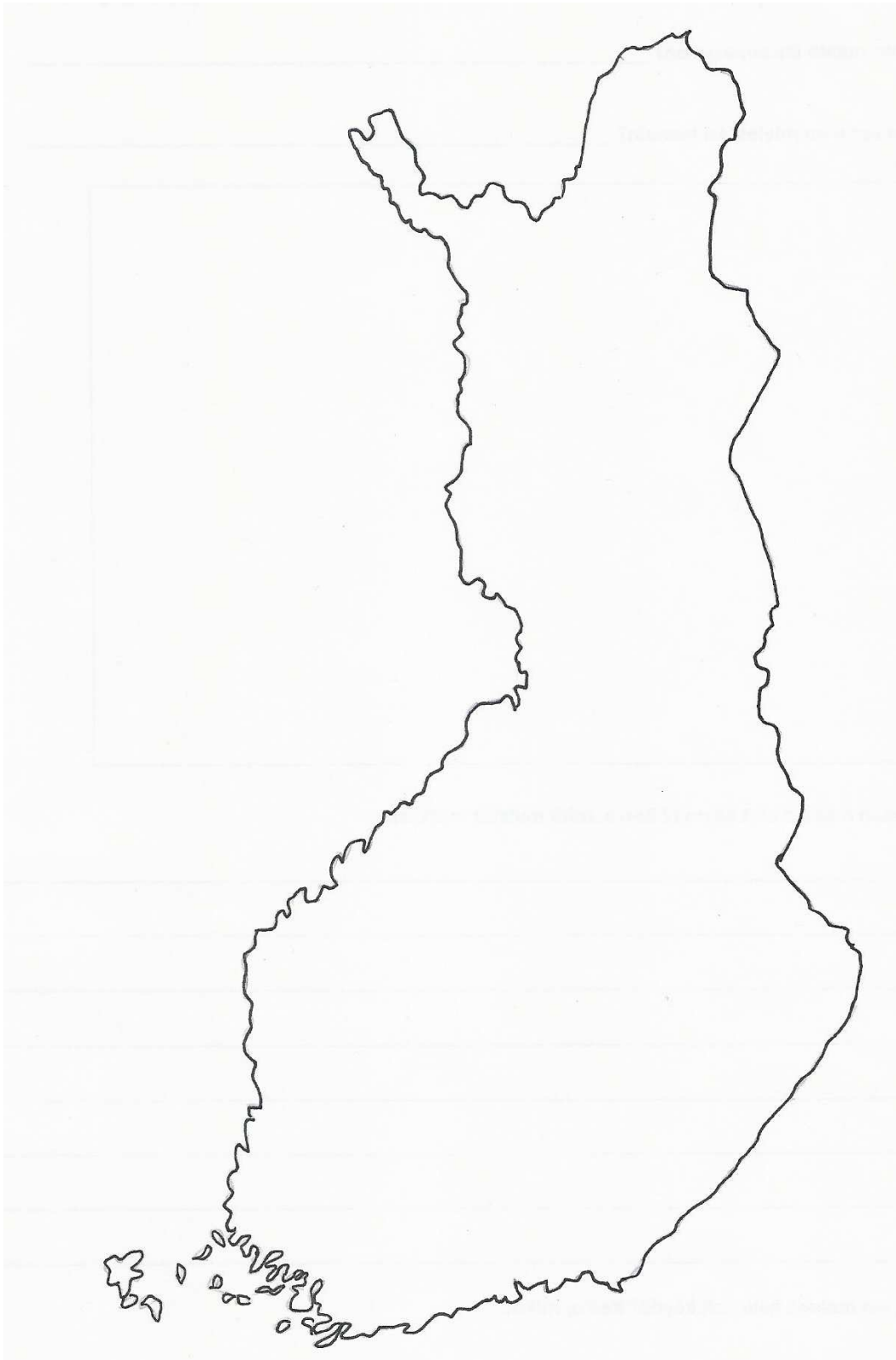
nurja puoli



oikea puoli





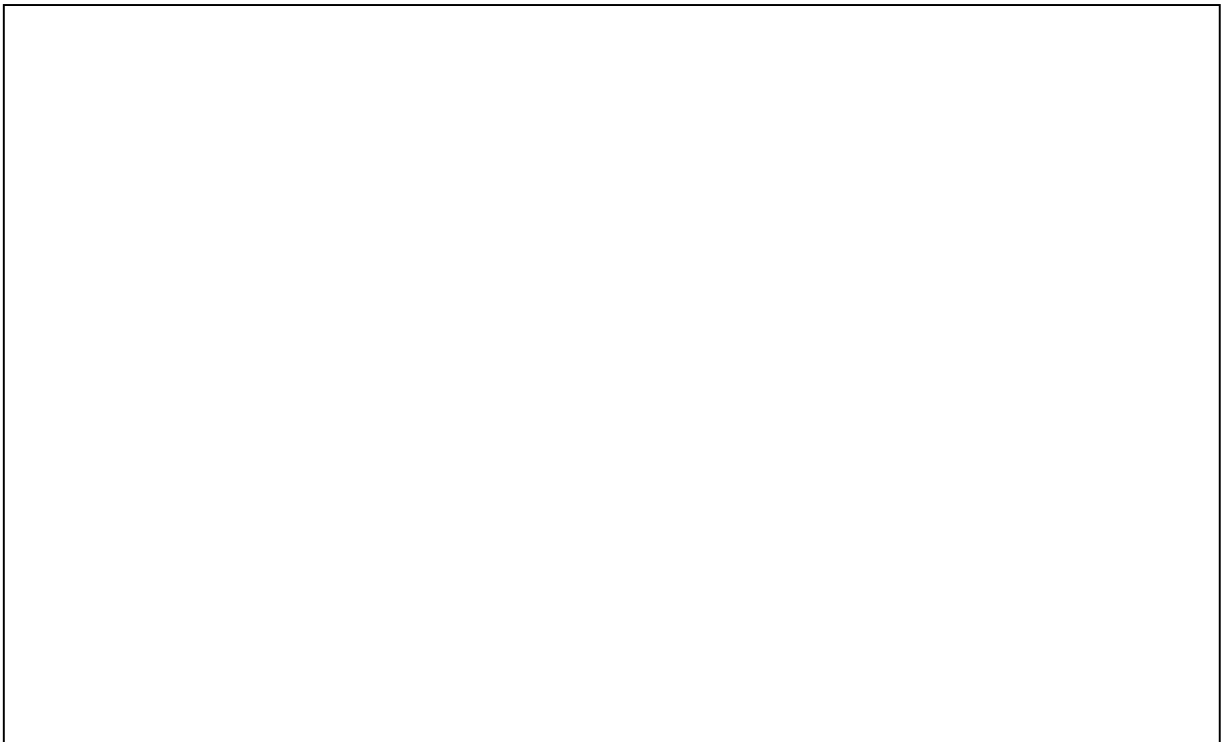


Suomi on yksi Euroopan maista.

1. Kuinka monta maata Euroopassa on? _____

2. Minkä maan lippu on mielestäsi hienoin? _____

Piirrä se tähän.



3. Missä Euroopan maassa olet käynyt? Kerro, mitä muistat matkasta.

4. Missä Euroopan maassa haluaisit käydä? Kerro, miksi.

5. Mitä sinulle jäi mieleen Euroopasta? Piirrä siitä tähän.

Tulostaessasi kuvia, tarkista että niistä tulee oikean kokoisia oikeassa suhteessa.
Liitteessä suhteet ovat saattaneet muuttua.

AASIA



EUROOPPA



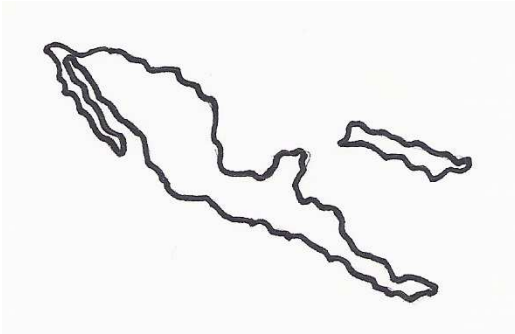
AFRIKKA



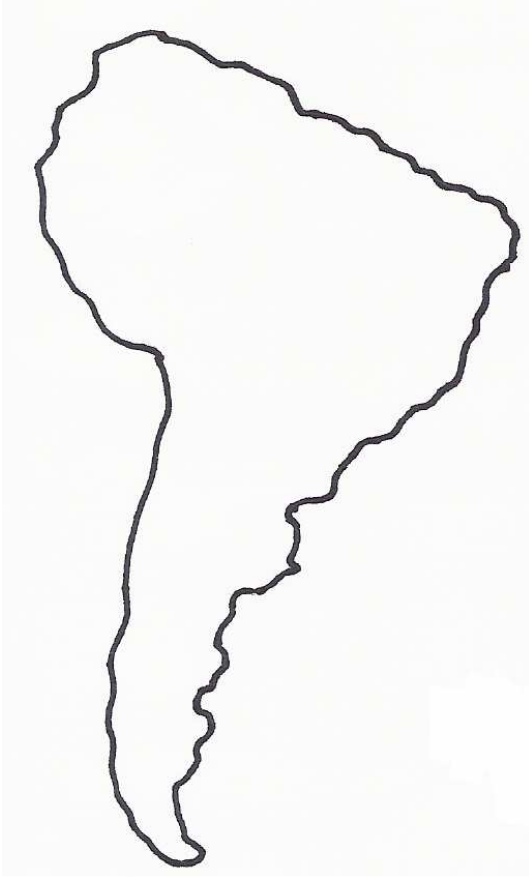
POHJOIS-AMERIikka



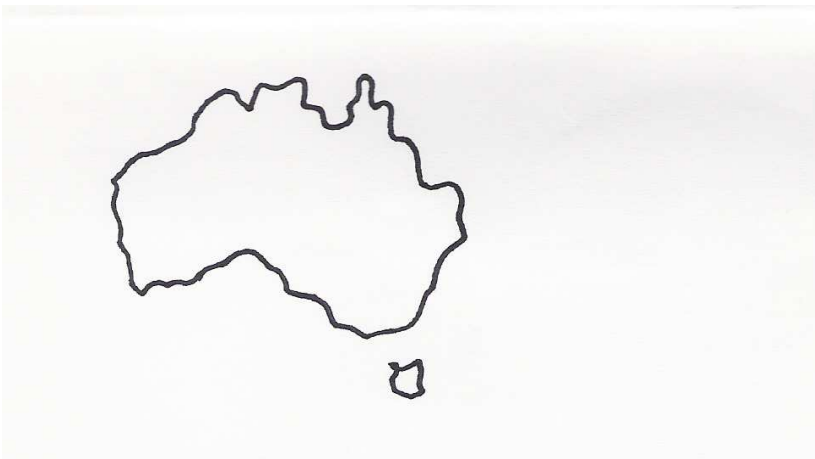
KESKI-AMERIikka



ETELÄ-AMERIikka



AUSTRALIA



Ympyröi sanapareista mieleisesi vaihtoehto:

ILOINEN – SURULLINEN

KIPEÄ – TERVE

PIENI – SUURI

TYKÄTÄ – INHOTA

OTTAÄ – ANTAA

VÄSYNYT – PIRTEÄ

KÄVELLÄ – JUOSTA

KOVA – PEHMEÄ

MAKEA – SUOLAINEN

KYLmä – LÄMMIN

KESÄ – TALVI

SISÄLLÄ – ULKONA

LEIKKIÄ – PELATA

PIIRTÄÄ – KIRJOITTAÄ

KUUNNELLA – PUHUA

SAADA – LAHJOITTAÄ

KATSOÄ – KUUNNELLA

YSTÄVÄLLINEN – ILKEÄ

HIDAS – NOPEÄ

RUMA – KAUNIS

NOSTAA – LASKEÄ

PELOKAS – ROHKEÄ

VIISAS – HÖLMÖ

RAKASTAA – VIHATA

TUHMA – KILTTI

LAISKA – AHKERA

RAUHALLINEN – VILKAS

ANTELIAS - PIHI

TOSIKKO – HUUMORINTAJUINEN

KUIVA - MÄRKÄ

MIELLYTTÄVÄ – EPÄMIELLYTTÄVÄ

HERMOSTUNUT – VARMA

Hei kotiväki!

Keskustelkaa lapsenne kanssa hänen syntymästään, syntymäpäivästään, nimestään (nimellä voi olla jokin tarkoitus tai tarina tms.) ja leikki-ikästään. Pyydä lasta kirjaamaan vihkoon ylös näitä asioita, vaikka vapaasti ihan tarinan muodossa, mutta ainakin seuraavat asiat lueteltuna.

Syntymäpäivä, koko nimi, mahdollinen nimipäivä, syntymäkaupunki sekä muita tärkeitä tai hassujakin asioita elämän varrelta.

Nämä ovat asioita, jotka vahvistavat lapsen käsitystä siitä, kuka hän on.

Olisi kiva, jos lapsi voisi tuoda mukanaan kouluun valokuvia lapsuudesta, vauvakuvia, kuvia perheestä ja muista tärkeistä henkilöistä, asioista tai hetkistä. Näitä kokoamme sitten lapsen omaan kansioon joko kopioina tai niin, kuinka erikseen sovitaan. Kuvia voi laittaa mukaan myös digitaalisessa muodossa.

Lähiaikoina tulemme tunneilla keskustelemaan syntymästä, perheistä, sukulaisista, ystäväistä, ainutlaatuisuudesta ja erilaisuudesta sekä siitä, että miten tärkeää on olla juuri sellainen, kun on.

Projektimme aikana pidämme tarinahetkiä eli ”Satumajoja”, joissa lapset saavat ottaa rennon asennon, olla ja kuunnella. Olisi mukava, jos lapsi voisi tuoda kouluun Satumajoja varten tyynyn tai huovan (ei lelua). Tämä saattaisi auttaa lasta rentoutumaan, tuntemaan olonsa turvalliseksi ja levolliseksi, ja näin ollen parantaisi lapsen keskittymistä. Emme kuitenkaan velvoita teitä ostamaan kaupasta, vaan voimme tuoda lainahuopia tarpeen tullen.

Hei kotiväki!

Seuraavalla kerralla keskustelemme luokassa siitä, millaisia perheitä on olemassa. Keskustelussa kunnioitamme nimenomaan sitä, että kaikki perheet ovat erilaisia ja meillä kaikilla omia tapojamme ja tottumuksia.

”Se, että kuulun juuri minun perheeseeni, merkitsee minulle paljon ja tunnen oloni turvalliseksi. Perhe on minun juureni, josta runkoni kasvaa.”

Keskustelkaa lapsenne kanssa perheestänne. Pyydä lasta kirjaamaan vihkoon ylös näitä asioita, vaikka vapaasti ihan tarinan muodossa, mutta ainakin seuraavat asiat lueteltuna.

- Millainen meidän perhe on?
- Keitä siihen kuuluu?
- Millaisia tapoja ja tottumuksia meidän perheessämme on?
- jne.

Viitaten edelliseen kotitehtävään: *”Olisi kiva, jos lapsi voisi tuoda mukanaan kouluun valokuvia lapsuudesta, vauvakuvia, kuvia perheestä ja muista tärkeistä henkilöistä, asioista tai hetkistä. Näitä kokoamme sitten lapsen omaan kansioon joko kopioina tai niin, kuinka erikseen sovitaan. Kuvia voi laittaa mukaan myös digitaalisessa muodossa.”*

Kuvia voi tuoda seuraavillekin kerroille. Laittakaa ne lapsenne mukana kouluun esim. kirjekuoressa. Kirjoita kirjekuoren päälle lapsen nimi sekä se, että saako kuvia liimata sellaisenaan lapsenne kansioon, vai otetaanko niistä kopioita (alkuperäiset palautuvat kotiin). Huom. kuvat tulevat ainoastaan lapsenne omaan kansioon, josta niitä voi lapsi itse selata tai halutessaan näyttää luokkatovereille.

Hei kotiväki!

Olemme luokassa keskustelleet lapsen syntymisestä, vanhemmista ja perheistä. Olemme havainnollistaneet erilaisia sukujuuria yksinkertaisen sukupuun muodossa. Lasten kanssa on keskusteltu myös siitä, että (lähi)suku voi olla aivan erilainen, kuin kotona fyysisesti asuva perhe. Kuitenkin jokainen lapsi on saanut alkunsa äidistä ja isästä. Joistakin tiedetään enemmän, toisista vähemmän.

”Perheeni on juurista lähimpänä kasvualustani. Perhe on maaperäni. Jotta pystyisin kurottamaan oksani yhä laajemmalle, on minun tärkeä tietää, minne juureni ulottuvat.”

Kautta aikojen ihmiset ovat etsineet minuuttiaan tutustumalla oman sukunsa historiaan. Se, että tuntee omaa historiaansa, auttaa ymmärtämään paljon paremmin omaa olemustaan. Sitä kuka minä olen, mistä tulen.

Keskustelkaa lapsenne kanssa omasta lähisuvusta ja muun muassa seuraavista asioista

- vanhemmista/hoitajista,
- isovanhemmista,
- sisaruksista,
- lapsen sukunimestä,
- lähisuvusta,
- mistä vanhemmat/hoitajat ovat kotoisin ja
- mistä suvun juuret ovat kotoisin.

Tässäkin tapauksessa kunnioitamme ja arvostamme sukujen erilaisuutta sekä yksityisyyttä. Jokaisessa perheessä on asioita, joista saattaa olla vaikea puhua, on asioita jotka ovat surumielisiä. Olemme havainnollistaneet lapsille sen, että Suomessa on tavanomaista laittaa esimerkiksi ristinmerkki menetetyn sukulaisen kohdalle. Olemme myös keskustelleet siitä, että kaikista sukulaisista ei välttämättä ole kenelläkään tietoa. Lapset, kuten kaikki aikuisetkin, usein ihmettelevät, miksi meillä ei ole samanlaista kuin kavereilla. Siksi on tärkeää selittää ja auttaa lasta ymmärtämään, miksi meidän perheemme ja sukumme on sellainen kuin on. ”Meidän perhe on paras.”

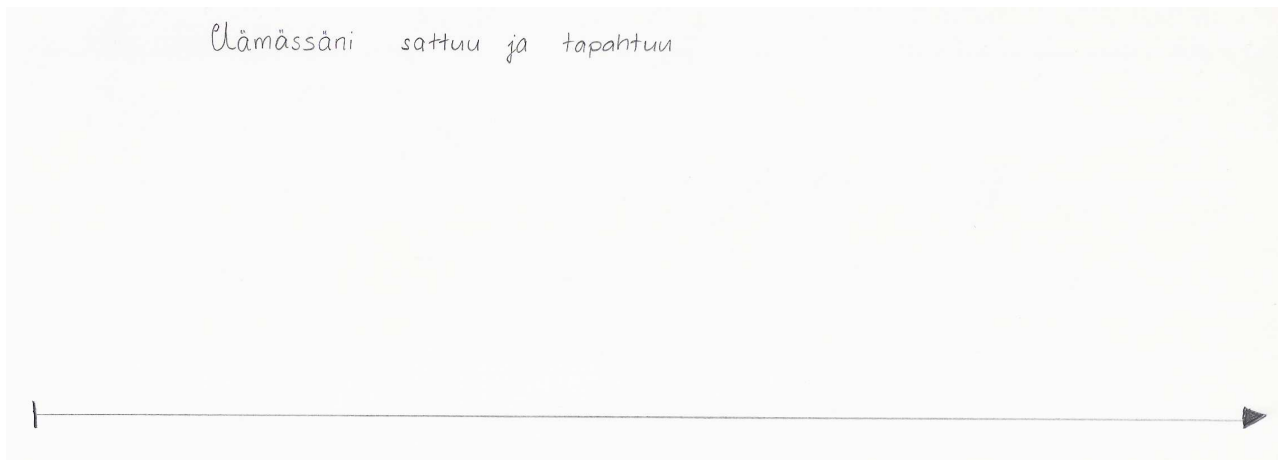
Rakentakaa lapsenne kanssa sukupuu, jossa lapsenne on pääosassa. Voitte käyttää hyödyksenne avointa mallia tai sitten voitte piirtää aivan omanlaisenne. Pääasia, että lapsi tietää yksinkertaisen sukujuurensa ja syntyperänsä. Voitte keskustella ja kirjoittaa sukupuuhun aiheesta enemmänkin, mikäli tahdotte ja lapsi haluaa tietää. Mukavaa sukumatkaa!

Liimaa/teippaa valmis sukupuu vihkoon!

Hei kotiväki!

Ajan hahmottamien menneisyytenä ja tulevaisuutena saattaa toisinaan hämmentää meitä kaikkia. Kun siitä tekee itselleen muistiinpanoja esimerkiksi aikajanan muodossa, voi se auttaa ymmärtämään omaa elämäänsä ja kohokohtia. Olemme lasten kanssa puhuneet myös elämänkaarista, erilaisista elämänvaiheista. Olemme tarkastelleet lehtikuvista erikäisiä ihmisiä ja sijoittaneet niitä luokan seinällä olevalle elämänkaarelle. Kotitehtävä liittyy kuitenkin henkilökohtaiseen **aikajanaan**, jota olemme koulussa aloitelleet.

Keskustelkaa lapsenne kanssa lapsen elämän kohokohdista, ja merkatkaa niitä vaikka ihan suurpiirteisesti aikajanaan. Päivämääriä voi olla asioista, joista niitä tiedetään. Näitä ovat esimerkiksi syntymäpäivät. Aikajanassa voidaan mainita mitä tahansa lapselle merkittäviä asioita, iloisia ja ikäviäkin. Nämä voidaan lajitella esimerkiksi siten, että iloiset viivan yläpuolelle ja surulliset alapuolelle. Siihen voi kirjata myös tulevaisuuden suunnitelmia ja -haaveita. Aikajanan saa tehdä koulusta saatuun pohjaan tai sitten piirtää omaan vihkoon.



KOTITEHTÄVÄ: Hyvä ystävä, sanomalehtiä

LIITE 20/24

Hyvä ystävä

1. Millainen on hyvä ystävä? Kirjoita siitä vihkoosi.

Sanomalehtiä

2. Mitä sanomalehtiä kotiisi tulee? Kirjoita vihkoosi niiden nimet.

3. Leikkaa lehdistä viisi kivaa kuvaa. Tuo ne mukanas kouluun. Jätä ne vihkon väliin.

KOTITEHTÄVÄ: ”Oma huoneeni”

LIITE 21/24

Piirrä tähän omasta tai lempihuoneestasi pohjapiirros.

Tarkastele lähiympäristösi karttaa.

1. Merkitse karttaan oma kotisi punaisella. Ympyröi.
2. Väritä punaisella kartasta koulureittisi. Kirjoita koulureittisi katujen nimet vihkoon siinä järjestyksessä, kun kuljet ne.
3. Missä kaverisi asuu? Merkitse paikka vihreällä. Ympyröi.
4. Missä vietät ulkona aikaa. Ympyröi paikkoja sinisellä.
5. Onko lähellä muita sinulle tärkeitä paikkoja? Ympyröi ne keltaisella.

Hei kotiväki!

”Ihmiset, lapset mukaan lukien, ovat kautta aikojen kertoneet toisilleen tarinoita, niin viihdykkeeksi kuin opettamisen, elämän ilmiöiden ymmärtämisen ja vaikeissa tilanteissa jaksamisen avuksi. Kasvatustieteen tohtori Liisa Karlsson (2000, 2003) on kehittänyt sadutusmenetelmän, jonka avulla lapsen oma ääni saadaan esille. Siinä aikuinen on aidosti läsnä, kuuntelee ja on kiinnostunut lapsen sanomasta. Lapselle välittyy viesti, että hän on tärkeä. -- Sadutuksen välineitä ovat kerronta ja kuuntelu sekä lasten ajatusten kirjaaminen ja lukeminen. Sen avulla mielikuvitus, ilo ja ikävätkin asiat voidaan tuoda esille.” (Mäki ja Arvola 2009b, 71–72.)

Sadutus:

Lapselle sanotaan:

”Kerro satu. Kirjoitan sen muistiin juuri niin kuin sen kerrot mitään muuttamatta. Lopuksi luen kertomuksen sinulle, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.” (Karlsson 2001, 94.)

Lapsi sanelee satunsa, ja aikuinen kirjoittaa sen ylös. Lopuksi aikuinen lukee sadun ääneen, ja lapsi saa tehdä siihen halutessaan muutoksia. (Mäki ja Arvola 2009b, 72.)

Voit kirjoittaa lapsen saneleman sadun suoraan vihkoon tai erilliselle paperille. Liimaa paperi vihkoon.

Osa lapsista on tuonut muutamia valokuvia omaan kansioon. Lapset, jotka eivät ole vielä tuoneet valokuvia, saavat tuoda niitä kansioihinsa edelleen. Lapsi saa tuoda halutessaan myös lisäkuvia

Maailman kartta. 1. Nimeä maanosat. 2. Ympyröi Suomi värikynällä. 3. Käännä sivu.

Nimeä maanosat viivoille. Nuolet ovat apuna.

- Aasia
- Afrikka
- Eurooppa
- Australia
- Pohjois-Amerikka
- Keski-Amerikka
- Etelä-Amerikka
- Etelämanner

”Maailmassa monta on ihmeellistä asiaa. Se hämmästyttää kummastuttaa pientä kulkijaa.”

3. Mikä sinun mielestäsi on ihmeellinen asia maailmassa? Piirrä siitä tähän ja kirjoita, mikä sinua hämmästyttää.

Piirrä ja kirjoita.