



Turun yliopisto
University of Turku

TOIMINNALLISTA YHTEISKUNTAOPPIA

Anniina Rantala (79026)

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Toukokuu 2018

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia oppilaiden käsityksiä toiminnallisista yhteiskuntaopin tunteista ja ryhmässä toimimisesta. Yhtenä tarkoituksena oli myös tuottaa toiminnallisia yhteiskuntaopin tunteja varten materiaalia tutkittavan luokan opettajan ja muiden opettajien käyttöön. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena eräessä varsinaissuomalaisessa yhtenäiskoulussa neljännellä luokalla. Tutkimusta varten laadittiin toiminnallisen ja mielekkään oppimisen viitekehukseen nojautuen seitsemän erilaista harjoitetta, jotka toteutettiin tutkittavassa luokassa. Tunnit videoitiin ja oppilaita haastateltiin opetuskokeilun eri vaiheissa. Haastattelu- ja videoaineiston pohjalta pyrittiin teemoittelemaan oppilaiden käsityksiä toiminnallisista oppitunneista ja ryhmässä työskentelystä. Luokittelun avulla pyrittiin selvittämään miten mielekkään oppimisen ulottuvuudet esiintyvät aineistossa.

Oppilaiden käsitykset toiminnallisista yhteiskuntaopin tunteista muodostivat kaksi eri teemaa, joita alateemat tukivat. Toinen teema oli oppimisen ilo, joka muodostui oppilaiden kertomuksista siitä, mikä teki tunteista mielekkäitä ja hauskoja. Toinen teema, yhteiskuntatietoja ja -taitoja, muodostui oppilaiden kertomuksista siitä mitä tunnilla oli opittu. Käsityksiä ryhmätyöskentelystä käsiteltiin omana teemanaan ja siihen muodostui kolme alateemaa. Ryhmässä työskentely koettiin mielekkääksi, tehokkaaksi työskentelytavaksi ja ryhmätyötaitoja opettavaksi tavaksi työskennellä. Toiminnallisuuden kaikkia ulottuvuuksia, aktiivisuus, konstruktivisuus, aitous, tarkoituksellisuus ja ryhmätyö, esiintyi aineistossa painottuen aktiivisuuteen ja ryhmätyöhön. Toiminnallisuuden ja ryhmässä tekemisen voidaan siis sanoa olleen oppilaiden mielestä mielekäs työtapa. Toiminnalliset yhteiskuntaopin tunnit voisivatkin olla yksi tapa vastata yhteiskuntaopin opetussuunnitelman tavoitteisiin ja auttaa lapsia ja nuoria kasvamaan osallistuviksi ja vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi.

Asiasanat

toimintatutkimus, kansalaiskasvatus, yhteiskuntaoppi, tekemällä oppiminen, toiminnallisuus, mielekäs oppiminen

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	7
2	KANSALAISKASVATUS JA YHTEISKUNTAOPPI.....	9
2.1	Kansalaiskasvatus.....	9
2.2	Yhteiskuntaoppi kansalaiskasvatuksen lähteenä.....	11
3	TOIMINNALLINEN JA MIELEKÄS OPPIMINEN.....	17
3.1	Toiminnallinen oppiminen.....	17
3.2	Toiminnallisuuden edut aiemmassa tutkimuksessa.....	21
3.3	Mielekäs oppiminen.....	23
3.4	Toiminnallinen ja mielekäs oppiminen tässä tutkimuksessa.....	25
4	TUTKIMUSONGELMA.....	27
5	TUTKIMUSMENETELMÄ JA -AINEISTO.....	29
5.1	Toimintatutkimus.....	29
5.2	Laadullinen sisällönanalyysi.....	32
5.3	Aineisto.....	33
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
6.1	Ongelman tunnistaminen ja taustatiedon kerääminen.....	34
6.2	Tutkimuksen suunnittelu ja toiminnalliset harjoitteet.....	35
6.3	Opetuskokeilun toteutus, aineiston kerääminen ja analysointi.....	36
7	TULOKSET.....	38
7.1	Toiminnallisuutta tunneille.....	38
7.2	Oppilaiden kokemukset toiminnallisista yhteiskuntaopin tunneista.....	40
7.2.1	Iloa yhteiskuntaopin opiskelusta.....	40
7.2.2	Yhteiskuntatietoja- ja taitoja.....	43
7.3	Mielekästä yhteiskuntaoppia.....	44
7.4	Kokemukset yhteistoiminnallisuudesta.....	46
8	POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET.....	49
	LÄHTEET.....	53
	LIITTEET.....	58

Kuviot

Kuvio 1. Toimintatutkimuksen vaiheet Efron & Ravid 2013 mukaan

Kuvio 2. Tämän tutkimuksen vaiheet toimintatutkimuksen vaiheita mukailleen

Kuvio 3. Oppilaiden kokemukset toiminnallisista yhteiskuntaopin tunneista

Kuvio 4. Oppilaiden kokemukset ryhmässä toimimisesta

Kuvio 5. Oppilaiden kokemukset toiminnallisesta oppimisesta ja ryhmässä työskentelystä esitettynä samassa kuviossa

Taulukot

Taulukko 1. Opetuskokeilussa käytetyt toiminnalliset menetelmät

Taulukko 2. Mielekkään oppimisen ulottuvuuksien ilmeneminen

1 JOHDANTO

Yhteiskuntaopin opetus oli pitkään historian varjossa ja toimi ikään kuin apuaineena sille (Arola 2002, 10-24). Se on pitkään nähty tiedollisena ja normittavana oppiaineena, joka kertoo siitä, miten asiat ovat ja miten kansalaisena tulee toimia, jotta voi sopeutua yhteiskunnan vallitseviin rakenteisiin ja olla hyvä kansalainen (Hansen 2007, 37). Eurooppalaisen tutkimuksen yhteiskuntaopin opettajat olisivat kuitenkin valmiita siirtymään tietopainotteisesta opetuksesta toiminnallisempaan ja osallistavaan opetukseen (van den Berg & Löfström 2011).

Samaan aikaan kun yhteiskunnallinen opetus on ollut tietopainotteista, on nuorten kiinnostus vaikuttamiseen ja osallistumiseen laskenut. Suomalaisilla nuorilla on hyvät tiedot yhteiskunnasta, mutta ei kiinnostusta tiedon soveltamiseen ja osallistumiseen (ks. esim. Suutarinen 2006, 11 ja Suoninen yms. 2010, 146). Vahvasti tietopainotteinen yhteiskunnallinen opetus ei siis ainakaan ole ollut ratkaisu nuorten osallistumishaluttomuuteen.

Vuonna 2016 voimaan tullessa tuntijaossa yhteiskuntaoppi on viimeistään saanut sen kaipaamaa arvostusta ja painoarvoa, kun sen tuntimääriä on lisätty. Tuntimäärien lisääminen antaa mahdollisuuden yhteiskuntaopille uudistua oppiaineena ja näin myös toteuttaa paremmin oppiaineen erityistä kansalaiskasvatuksellista tehtävää ja kasvattaa lapsia ja nuoria aktiiviseen kansalaisuuteen. Sellaiseen kansalaisuuteen, jossa yhteiskunnallista tietoa sovellettaisiin ja toimittaisiin.

Tässä tutkimuksessa yhteiskuntaopin uudistamiselle tarjotaan vaihtoehdoksi toiminnallista oppimista. Toiminnallista yhteiskuntaoppia kokeiltiin käytännössä toimintatutkimuksen periaatteita noudattaen. Toimintatutkimuksessa yritetään käytännön toimilla saada aikaan haluttu muutos. Tässä tapauksessa muutoksella tarkoitetaan yhteiskuntaopin opetusta, joka oikeasti saisi oppijat, nuoret kansalaiset, toimimaan, itse kokeilemaan ja ennen kaikkea pohtimaan toimintaa ja oppimaansa yhdessä toisten kanssa. Tämän tutkimuksen tuloksena syntyi myös materiaalia, jonka avulla luokanopettajat voivat tuoda toiminnallisuutta oppitunneille.

Toiminnallisella yhteiskuntaopin opetuksella voidaan tarkastella opiskeltavia asioita kriittisesti, kun käsitteet ja merkitykset eivät tule annettuina vaan ne ovat oppijoiden itse pohtimia ja rakentamia. Näin voidaan tarttua myös ehkä siihen ongelmaan, että yhteiskuntaopin opetus on pitkään ollut normittavaa, konsensukseen pyrkivä ja ”hyviä alamaistaitoja” opettavaa. Kuten todettua opettajilla olisi halua muuttaa yhteiskuntaopin

opetusta toiminnallisemmaksi ja osallistavammaksi. Tämä tutkimus tarjoaa osaltaan yhden käytännön keinon toiminnallisten yhteiskuntaopin tuntien suunnitteluun ja toteutukseen.

2 KANSALAISKASVATUS JA YHTEISKUNTAOPPI

2.1 Kansalaiskasvatus

Koulu on yksi kansalaiskasvatuksen lähteistä ja yhteiskuntaopilla on kansalaiskasvatuksessa erityinen rooli. Kansalaiskasvatusta tarkastellessa, on tarkasteltava myös kansalaisuuden käsitettä. Kansalaisuutta voi ajatella muodollisena jäsenyytenä valtiossa, ikään kuin annettuna statuksena. Perinteinen käsitys kansalaisuudesta eli hyve-eettinen, yhteisöllisyyttä ja velvollisuuksia painottava kommunitaristinen kansalaisuuskäsitys ja yksilön vapautta painottava liberalistinen kansalaisuuskäsitys ovat viime aikoina saaneet haastajakseen kulttuurisen kansalaisuuden käsitteen. Kulttuurinen kansalaisuus lähestyy kansalaisuutta kansalaisuuden rakentumisena, rakentamisena ja siihen sosiaalistumisen (Delanty 2003). Kulttuurinen kansalaisuus ei suoraan asetu kommunitaristinen-liberalistinen akselille, vaan tuo uuden äänen keskusteluun kansalaisuudesta ja painottaa entistä enemmän myös kansalaiskasvatuksen näkökulmaa ja painoarvoa.

Kun ajatellaan kansalaisuutta laajemmin oikeuksina ja velvollisuuksina ja esimerkiksi juuri kulttuurisena kansalaisuutena, liittyy siihen myös ajatus siitä, että kansalaisuuteen pitää kasvaa ja kasvattaa ja ihmistä pitää valmistella yhteiskunnan jäseneksi. Kansalaiskasvatus ja käsitykset kansalaisuudesta kulkevat siis käsi kädessä ja tämä muokkaa kansalaiskasvatuksen tavoitteita. *Kansalaiskasvatuksen* (civic education, citizenship education) tavoitteet asetetaan yhteiskunnallisista lähtökohdista käsin. Kansalaiskasvatuksen avulla pyritään kehittämään yksilössä sellaisia ominaisuuksia, jotka ovat olemassa olevan yhteiskunnan kannalta toivottavia, pitävät yhteiskuntaa ja sen tasapainoa yllä tai muuttavat sitä toivottuun suuntaan. (Nivala 2006, 27.)

Kansalaiskasvatuksella on paitsi aktivoiva, mutta myös rajoittava ja kontrolloiva ulottuvuus. Kansalaiskasvatukseen kuuluu tietynlaisen toimijuuden, aktiivisuuden ja osallisuuden edistäminen, mutta myös samalla samojen asioiden rajoittaminen, jotta ei aiheutuisi konflikteja tai epätoivottua käytöstä. (Nivala, 52-53.)

Yhteiskunnan jäsenyyteen valmistaminen liittyy olennaisesti lapsiin ja nuoriin ja niihin, jotka liittyvät yhteiskuntaan aikuisina, esimerkiksi maahanmuuttajat. Yhteiskunnan jäsenyyteen valmistaminen voidaan jakaa karkeasti sosialisointiin ja kasvatuksen kautta tapahtumaan valmistamiseen. Sosialisointiin ja kasvatuksen eroa voi

kuvata siten, että sosialisatio on suunnittelemattomampaa ja spontaanisti tapahtuvaa kun taas kasvatusta on suunnitellumpaa ja tavoitteellista. (Nivala 2006, 52-53.)

Englund (1986) on tunnistanut kansalaiskasvatuksen taustalta kolme yleistä piirrettä, jotka määrittelevät kansalaiskasvatuksen tavoitteita. Ensimmäinen piirre on käsitys kansalaisen asemasta ja velvollisuuksista, toinen on käsitys hyvästä kansalaisuudesta eli kansalaisihanne ja kolmas piirre on käsitys siitä, millaisia tietoja ja taitoja kansalaiselle on välitettävä. Nämä taustalla olevat piirteet ovat sidoksissa omaan aikaansa, yhteiskunnan tilaan ja tarpeisiin. Kommunitaristinen ja liberalistinen käsitys kansalaisuudesta muodostavat jännitteen, joka vaikuttaa kulloinkin edellä mainittuihin piirteisiin. (151-153.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kansalaiskasvatusta yhteiskuntaopin näkökulmasta. Oppiaineeseen liittyvät olennaisesti myös Englundin mainitsema kansalaiskasvatuksen piirteet. Oppikirjat ja oppimateriaalit kertovat kansalaisen oikeuksista ja velvollisuuksista ja välittävät kuvaa ihannekansalaisuudesta. Tätä asiaa tarkastelin aiemmin kandidaatin tutkielmassani. Erityisesti kolmas piirre eli käsitys siitä millaisia tietoja ja taitoja kansalaiselle on välitettävä, näkyy hyvin konkreettisesti yhteiskuntaopin opetuksessa. Opetussuunnitelman perusteissa ja kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa tehdään valintoja sen suhteen millaisia tietoja ja taitoja yhteiskuntaopin opetuksen tulee välittää. Myös oppikirjojen tekijät tekevät näitä valintoja.

Kun otetaan vielä huomioon Englundin huomio siitä, että nämä kansalaiskasvatuksen piirteet ovat sidoksissa aikaan, yhteiskunnan tilaan ja tarpeisiin, voidaan todeta, että ei ole yhdentekevää, miten kansalaisuutta rakennetaan. Yhteiskuntaopin osalta opetussuunnitelman perusteiden laatiminen kanavoi yhteiskunnan tarpeita kansalaiskasvatukselle ja tästä tulee olla tietoinen. Kansalaisuuden rakentuminen ja kansalaiskasvatusta sen osana määrittää myös sitä, miten kansalaisuutta käytetään. Kansalaisuudesta käytävä keskustelu löytää tuskin koskaan yhteensopivaa linjaa siitä millaista kansalaisuuden tulisi olla ja miten kansalaisen käyttäytyä ja toimia. Näin myös kansalaiskasvatuksen tavoitteet muuttuvat ajan myötä, kun käsitykset kansalaisuudesta, sen ihanteesta ja tarvittavista kansalaistaidoista muuttuvat. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma (Oikeusministeriö 2007) on yksi esimerkki kansalaisuuden ja sen ihanteen ympärillä käydystä keskustelusta, joka johti toimenpiteisiin ja näkyy nyt Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (myöhemmin POPS 2014) ja edelleen koulujen käytännössä. Osallisuuden kasvattaminen nostettiin tässä politiikkaohjelmassa keskiöön ja se näkyy POPS 2014:ssa esimerkiksi siten, että sana

osallisuus on mainittu huomattavan usein, 100 kertaa. Yhteiskuntaoppi tuli myös uudeksi oppiaineeksi alakouluun. Kansalaisuudesta käytävä keskustelu todella siis muokkaa myös todellisuutta.

Koulu ei ole ainoa kansalaiskasvatuksen lähde, mutta pitkä peruskoulu ja se aika jonka lapset koulussa viettävät tarjoavat hyvän ja aidon mahdollisuuden kansalaiskasvatukseen. Ei ole siis yhdentekevää millaista kansalaiskasvatusta koulussa tarjotaan ja tähän mahdollisuuteen tulisi suhtautua vakavasti mutta kriittisesti. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on tarjota myös näkökulma koulun tarjoaman kansalaiskasvatuksen kehittämiseen toiminnallisten yhteiskuntaopin oppituntien avulla.

2.2 Yhteiskuntaoppi kansalaiskasvatuksen lähteenä

Koulun kansalaiskasvatuksellinen tehtävä tulee ilmi Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteissa jo perusopetuksen arvoperustaa määriteltäessä. Siinä todetaan perusopetuksen edistävän aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi on määritelty yhteiskunnallinen tehtävä ja opetuksen tulee edistää oppilaiden osallisuutta ja kasvua demokraattisen yhteisön jäseneksi. (POPS 2014, 16.)

Koulu onkin luontainen yhteisö kansalaisuuteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen valmistamiselle. Koulussa tapahtuu tätä valmistamista niin sosialisointien keinoin kuin myös tavoitteellisesti kasvatuksen ja opetuksen keinoin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tätä yhteiskunnan jäsenyyteen valmistamista, kansalaiskasvatusta, nimenomaan kasvatuksen ja tarkemmin yhteiskuntaopin opetuksen näkökulmasta. Monet oppiaineet sisältävät kansalaiskasvatuksen ja kansalaisuuteen valmistamisen aineksia, mutta yhteiskuntaopilla on tässä suhteessa erityinen asema ja yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi, vastuuntuntoisiksi ja yritteliäiksi kansalaisiksi (POPS 2014, 260).

Yhteiskuntaopin opetus on ajan kuluessa muuttanut muotoaan yhteiskunnan kulloistenkin tarpeiden mukaan. Onkin siis syytä tarkastella oppiaineen historiaa, jotta voidaan ymmärtää yhteiskuntaoppia oppiaineena nykyään. Historia ja yhteiskuntaoppi ovat oppiaineina olleet tiiviissä yhteydessä. Historia ja yhteiskuntaoppi muodostivat pitkään ns. kaksoisoppiaineen, kunnes vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa aineet jaettiin kahdeksi erilliseksi oppiaineeksi (van den Berg & Löfström 2011). Yhteiskuntaopin historiaa ja kehitystä tarkastellessa ei voi siis olla samalla tarkastelematta historian oppiaineen kehitystä.

Historiaa on opetettu Suomessa jo varhain ja historia löytyy Ruotsin valtakunnan koulujärjestyksestä oppiaineena jo vuonna 1649. Historian oppiaine kytkeytyi tuolloin klassisiin kieliin ja sen avulla välitettiin antiikin perintöä, periaatteita ja arvoja. (Arola 2002, 10.) Historian opetus on sisältänyt siis jo tuolloin yhteiskunnallisen kasvatuksen piirteitä välittäessään arvoja ja normeja.

Seuraavalla vuosisadalla historian opetus muuttui käytännöllisemmäksi ja painotus oli oman maan vaiheiden ja valtiosäännön tuntemuksessa. Tuon ajan historian opetus ja samalla yhteiskunnallinen kasvatus palveli valistuksen ajan ihanteita ja sen ajateltiin edistävän valtiollista elämää ja kaupankäyntiä. 1800-luvulla historian opetus sai uutta merkitystä ja painoarvoa romantiikan, nationalismin ja liberalismien nousun myötä. 1800-luvun lopulla Topeliuksen *Maamme kirja* teki suomalaisia tietosiksi omasta historiastaan ja tarinastaan ja oli ainakin osittain syynä siihen, miksi vuosisadan vaihteessa koulua käyneet omaksuivat nationalistisen historian tulkinnan. (Arola 2002, 12.) *Maamme kirja* välittää myös ihanteita ja arvoja ja Topelius pitää esimerkiksi laiskottelua paheksuttavana asiana: ”Ne ainoastaan, jotka hädän hetkenä ovat maansa jättäneet, nuo uskollisen äidin pelkurit, laiskat ja petolliset lapset, he eivät koskaan koko elinaikanaan ole saaneet iloa ja rauhaa nauttia.” (Topelius 2018). Topeliuksen *Maamme kirjan* voidaan siis katsoa edustavan varhaista kansalaiskasvatuksen perinnettä.

Yhteiskuntaoppi eriytyi omaksi oppiaineekseen 1900-luvun alussa, kun oli vastattava paitsi venäläistämispoliittikkaan, mutta myös yhteiskunnallisen aktiivisuuden kasvuun. Yhteiskuntaopin opetus sijoittui useimmiten ylemmille luokille ja koulujen jatko-opetukseen. Oppikirjojen puutteen takia opetus oli rajoittunut ”yhteiskunnallisten kysymysten” käsittelemiseen. Yhteiskuntaoppi ei ollut yhteiskuntatiedettä vaan pikemminkin yleistä yhteiskuntatietoutta ja se esitteli valtiollisen elämän perusteita ja valtiokansalaisen asemaa. Vaikka yhteiskuntaopista tuli erillinen oppiaine, se oli silti kytköksissä historiaan. Tätä yhteyttä voidaan selittää ilmeisesti sillä, että yhteiskunnan jäsenenä eläminen ymmärrettiin historialliseksi. Vuosisadan alun yhteiskuntaoppi oli normatiivista ja selitti, miten yhteiskunnan jäsenen olisi elettävä. (Arola 2002, 13.)

Vasta itsenäistynyt Suomi valjasti historian ja yhteiskuntaopin nuoren tasavallan palvelukseen 1920-luvulla (Arola 2002, 16). Yhteiskuntaopin opetusta perusteltiin sillä, että jokaisen tulisi tuntea edes jossain määrin yhteiskunnan rakennetta ja sen toimintaa, jotta voisi hoitaa omia asioitaan ja osallistumaan julkisen elämän tehtäviin. Painotus oli kuitenkin yhteiskuntatiedossa, sillä, opetuksen oli kuitenkin oltava opetussuunnitelman mukaan sellaista ”ettei siinä aseteta nuorison arvosteltavaksi yhteiskunnallisia tai

valtiollisia riitakysymyksiä, vaan pääasiallisesti selostetaan yhteiskunnan lakeja ja järjestysmuotoa”. (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 290-291.)

Sotien jälkeen 1945-1963 merkittävä muutos historiallis-yhteiskunnallisessa opetuksessa oli painotuksen siirtäminen yhä enemmän kansalaiskasvatukseen. Tätä perusteltiin yhteiskunnan muuttuneilla oloilla. Myös taloudellinen kasvatus sai painoarvoa. Aikaisemmin hyvin pienessä roolissa ollut yhteiskuntaoppi selkeytyi omaksi kokonaisuudekseen historian rinnalle ja myös sen asema oppikoulussa selkeytyi. Myös opetuksen painopiste siirtyi nykyaikaan ja tulevaisuuteen ja aikaisempi isänmaallinen retoriikka vaihtui retoriikkaan hyvinvointivaltion rakentamisesta (Arola 2002, 22-23).

Peruskoulun syntyessä 1970-luvun alussa alettiin korostaa kouluopetuksen yhteiskunnallisia tehtäviä ja elämän ilmiöitä alettiin käsitellä eri oppiaineissa yhteiskunnallisesta näkökulmasta. (Arola 2002, 24.) Oppilaille opetettiin esimerkiksi kansalaistaitoa, joka oli oppiaineena käytännönläheinen ja arkipäivän asioita käsittelevä (Löfström 2002, 90). Yhteiskuntaoppi säilytti itsenäisyytensä ja oli edelleen luonteeltaan instituutiokeskeistä ja normatiivista. (Arola 2002, 24.) Oppimisen tavoitteet olivat yhä tiedollisia ja yhteiskuntaopin oppiaineen tavoitteissa olikin ”oppilaiden perehdyttäminen nykyiseen yhteiskuntaan”, ”oppilaiden opastaminen tarkastelemaan yhteiskunnallisia käsitteitä” ja ”saada heidät kykeneviksi paikallistamaan itsensä yhteiskunnassa”. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1973, 215).

1960-70-luvun nuoret olivat yhteiskunnallisesti aktiivisia, mutta aktiivisuus sai 1970-luvulle tultaessa yhä enenevässä määrin puoluepoliittisen leiman. Kouluneuvostot ja vasemmiston vahva asema Teiniliitossa koettiin jopa uhaksi yhteiskuntajärjestykselle. (Suutarinen 2000, 39.) Koulussa tehtävän yhteiskunnallisen opetuksen kannalta tämä kehitys oli valitettavaa, sillä nopea politisoituminen palautti oikeiston mieliin menneisyyden uhkakuvat ja kouluneuvostot lakkautettiin (Suutarinen 2008, 34). Suomalainen kouludemokratia ei tosiasiallisesti ollut niin suuri uhka oikeistolle ja keskustalle kuin mitä jälkikäteen annettiin ymmärtää, vaan vasemmisto kärsi kouluvaaleissa jatkuvia tappioita jo 1970-luvun puolessa välissä. Sama kehitys jatkui vuosikymmenen lopussa ja kokoomus oli ylivoimaisesti suurin poliittinen ryhmä kouluissa jo 80-luvun taitteessa. (Kärenniemi 1999, 208-215.) Kouludemokratiakokeilu kouluneuvostoiineen jätti kuitenkin jälkeensä epäluulon koululaisten kansalaistoimintaa kohtaan ja edelleen saatetaan törmätä käsitykseen, että kaikenlainen poliittinen toiminta olisi kouluissa lailla kiellettyä (Ahonen 2005, 21). Kun kouluneuvostot lakkautettiin ja samalla niiden oppilasedustus johtokunnissa, vietiin oppilailta yksi vaikuttamisen

kanava. Vaikuttamisenmahdollisuudet eivät 90-luvulle tultaessa siis ainakaan merkittävästi lisääntynyt, mikä voi osaltaan selittää nuorten yhteiskunnallisen aktiivisuuden kehitystä.

Nuorten yhteiskunnallinen aktiivisuus vähentyi 1990-luvulle tultaessa ja tämä antoi aiheita yhteiskuntaopin opetuksen tehostamiseksi (Arola 2002, 29). Tuntijakoon lisättiinkin yksi vuosiviikkotunti historiaa ja yhteiskuntaoppia vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ja tämän jälkeen historiaa ja yhteiskuntaoppia oli peruskoulun aikana yhteensä 10 vuosiviikkotuntia aiemman 9 sijaan (POPS 1994; POPS 2004).

Van den Berg ja Löfström käsitelivät artikkelissaan yhteiskuntatiedollisen opetuksen tilaa 2000-luvun Suomessa ja tekivät alakoulun osalta huolestuttavia havaintoja. Kansalaistaito poistettiin oppiaineluettelosta ja osa sen sisällöistä sulautettiin ympäristöoppiin ja näin yhteiskunnallisiin aiheisiin liittyvän kansalaiskasvatuksen aines hävisi siis lähes kokonaan alakoulusta (van den Berg & Löfström 2011). Alakoulujen luokilla 3-5 olikin kansainvälisessä vertailussa tarkasteltuna vain neljäsosa siitä yhteiskunnallisen opetuksen määrästä, mitä vastaavilla luokka-asteilla muissa OECD- ja EU-maissa keskimäärin tarjottiin (Education at a Glance 2007, 370).

Usein kansalaiskasvatuksen ja yhteiskunnallisen opetuksen alamäen alku sijoitetaan juuri 1970-luvun lopulle kouluneuvostojen lakkauttamiseen. Todellisuudessa 1970-luvun aktiivisuus on vain poikkeama ja poliittisen kasvatuksen ongelmat voidaan ajoittaa lähihistoriaa kauemmaksi. Koulun yhteiskunnallinen kasvatusta on tätä 1970-luvun poikkeamaa lukuun ottamatta ollut aina uskollinen sitä ohjaavalle valtiovallalle, sivistyneistölle ja elinkeinoelämälle. Sen sijaan, että olisi painotettu kriittistä ja aktiivista kansalaisuutta yhteiskunnallisen kasvatuksen tavoitteena on ollut konsensuksen tuottaminen ja ihmisten kasvattaminen siihen. Tärkeämpää on siis ollut kuuliaisat alamaiset kuin kriittiset kansalaiset. (Hansen 2007, 37.)

Yhteenvedon voidaan sanoa yhteiskuntaopin jääneen oppiaineena historian varjoon ja jo vuosisadan alussa se on jätetty ylemmillä luokilla käsiteltäväksi aiheeksi. Suutarinen on tehnyt saman havainnon 2000-luvun alussa ja hän ihmettelee, miksi yhteiskuntaopin opetusta on lykätty yhdeksännelle luokalle asti ja toteaa, että tehdyn tutkimuksen valossa ei ole lainkaan perusteltua lykätä oppiaineen opetusta peruskoulun päättymiseen asti (Suutarinen 2007, 6-7). Yhteiskuntaoppi on ollut koko sen olemassaolon ajan tietopainotteinen ja vuonna 1999 tehdyssä CIVED-tutkimuksessa yhteiskuntaopin opettajat totesivat tietopainotteisten sisältöjen korostuvan ja ajattelun taidot,

kansalaisvaikuttamisen opiskelu ja arvopohdinnat olleen rajallisesti esillä. Opettajilla olisi kuitenkin halua opettaa enemmän taitoja ja käydä arvopohdintoja, mutta kokevat ulkopuolisten paineiden, kuten oppiaineen perinteen ja opetussuunnitelmien ohjaavan opetusta tietopainotteisen opetuksen suuntaan. (van den Berg & Löfström 2011.)

Nuorten yhteiskunnallinen aktiivisuus ja asenteet osallistumista kohtaan eivät näytä kohentuneet sitten 1990-luvun. Kansainvälinen CIVED -tutkimus vuonna 1999 osoitti, että suomalaisnuorilla on hyvät yhteiskunnallisia aiheita koskevat tiedot, mutta asenteet yhteiskunnalliseen osallistumiseen olivat laimeita. Tietoa ei myöskään osattu soveltaa ja esimerkiksi talouden, päätöksenteon väliset linkit olivat nuorille epäselviä. (Suutarinen 2006, 11.) Kymmenen vuotta myöhemmin nuorten yhteiskunnallista tietoa, osallistumista ja asenteita tutkinut kansainvälinen vastaava ICCS 2009 tutkimus totesi, että suomalaisilla kahdeksaluokkalaisilla oli hyvät valmiudet, eli tiedot ja resurssit, vaikuttaa, mutta kiinnostusta vaikuttamiseen ja osallistumiseen oli tietoa vähemmän (Suoninen ym. 2010, 146).

Jos asiaa tarkastellaan yhteiskuntaopin opetuksen näkökulmasta, on yhteiskuntaoppi edelleen tietoa välittävä oppiaine, mutta se ei ole onnistunut kasvattamaan nuorten kiinnostusta vaikuttamiseen ja osallistumiseen. Toki kiinnostuksen herättäminen ja osallisuuden kasvattaminen ei ole yksin yhteiskuntaopin tehtävä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tuntijakoon lisättiin kaksi vuosiviikko tuntia yhteiskuntaoppia alakouluun opetettavaksi vuosiluokkien 4-6 aikana (POPS 2014). Peruskoulussa on siis tällä hetkellä yhteensä 12 vuosiviikkotuntia historiaa ja yhteiskuntaoppia ja kansainvälisesti vertailtuna tilanne alakoulussa on kohentunut. Yhteiskuntaopin opetussuunnitelman perusteita tarkastellessa huomataan, että edelleen tietopainotteinen aines on vahvasti läsnä:

” Oppiaineen tehtävänä on antaa yhteiskunnan toiminnasta ja kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista tiedollinen perusta sekä rohkaista oppilaita kehittymään oma-aloitteisiksi yhteiskunnallisiksi ja taloudellisiksi toimijoiksi.” (POPS 2014)

Tiedollinen perusta mainitaan oppiaineen tehtävää määriteltäessä ensin ja vasta sitten mainitaan rohkaiseminen yhteiskunnallisiksi ja taloudellisiksi toimijoiksi. Tämä nojaa aiemmin esiteltyyn oppiaineen historiaan, jossa yhteiskuntaoppi on näyttäytynyt lähes koko historiansa ajan yhteiskunnan rakenteita kuvaavana oppiaineena. Oppiaineen oppimisympäristöihin ja työtapoihin viittaavat tavoitteet sen sijaan painottavat heti

ensimmäisissä virkkeissä toiminnallisuutta ja yhdessä tekemistä. Yhteiskuntaopin tehtävää kuvaillessa mainitaan myös taitojen harjoittelu:

” Yhteiskuntaopin tavoitteiden kannalta on keskeistä käyttää vuorovaikutuksellisia, elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja tiedon luomisessa, kuten simulaatioita, opetuskeskusteluja, väittelyitä ja draamaa. Niiden kautta harjoitellaan yhteistoimintaa, osallistumista ja vaikuttamista lähiyhteisössä.” (POPS 2014)

Nuorten tiedot ja taidot ovat siis kohdallaan, mutta halua osallistua ei ole. Voidaankin pohtia voiko tähän tilaan vaikuttaa yksin yhteiskuntaopin opetuksen määrää kasvattamalla vai pitäisikö yhteiskuntaopin opetuksen ja kansalaiskasvatuksen tilaa tarkastella laajemminkin.

3 TOIMINNALLINEN JA MIELEKÄS OPPIMINEN

3.1 Toiminnallinen oppiminen

Yhteiskuntaopin opetussuunnitelman perusteet rohkaisee ja kehottaa siis harjoittelemaan taitoja ja toimimaan. Opetussuunnitelman perusteet käsittelee yleisessä osassaan työtapoja ja toiminnallisuus nousee myös esille:

”Monipuoliset työtavat tuovat oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta.” (POPS 2014)

Seuraavaksi tarkastellaan toiminnallisen ja kokemuksellisen opetuksen teoreettista viitekehystä. John Deweyn (1859-1952) ajatukset *tekemällä oppimisesta* ja *toiminnallisuudesta* (learning by doing) ovat yhä ajankohtaisia. Satu Öystilä on käsitellyt artikkelissaan toiminnallisen opetuksen perustaa ja klassikoita kuten John Deweytä ja myös Väkevä (2001) on kirjoittanut artikkelissaan John Deweyn pedagogiikasta. Deweytä pidetään kokemuksellisen pedagogiikan perustajana. Dewey halusi luopua jo antiikin aikana vallan saaneesta ajattelusta korkeampien ja alempien arvojen välillä, teorian ja käytännön erottamisesta. Toiminnan metodeja tuli Deweyn mukaan parantaa, jotta voitaisiin muuttaa suhtautumista siihen. Pelkkä toiminta ei Deweyn mukaan johtanut mihinkään vaan toiminnan tuli olla rationaalisesti suunnattua, jossa otetaan selvää edellytyksistä, tarkkaillaan seuraussuhteita sekä laaditaan ja toteutetaan suunnitelmat tämän tiedon perusteella. (Öystilä 2003, 29-30.)

Deweyn tekemällä oppimisen käsite on tavallisesti nähty hänen kasvatustilafilosofiansa avainkäsitteenä. Yksilön kannalta tekemällä oppimisen tärkeimpänä lähtökohtana voidaan pitää oppijan omaa aktiivisuutta. Deweyn mukaan jokaisen kasvattavan prosessin pitäisi alkaa tekemisestä ja siitä tehtävästä aistihavainnosta. (Väkevä 2001, 70-72.)

Tekemällä oppimisen keskiössä ovat Deweyn mukaan toimet (occupations) ja hän rajaa tämän termin kuvaamaan sellaista toimintaa, jota esiintyy yhteisöelämässä. Toimet eivät vain perehdytä yhteiskunnan työnjakoon tai työelämään vaan toimilla on myös kasvattava merkitys koska ne edustavat älyllisen ja käytännöllisen toiminnan yhteyttä.

Tekemällä oppimisen psykologista merkitystä voi myös kuvata toimien kautta. Deweyn psykologinen näkemys oppijuudesta perustui toiminnan ensisijaisuuteen suhteessa esimerkiksi havaintoon ja merkitystulkintaan nähden. Havaitseva yksilö havaitsee Deweyn mukaan asioita osana toimintaansa. Myös asioiden merkitystulkinta on toiminnalle alisteinen ja se syntyy toimintatilanteessa. (Väkevä 2001, 70-72.)

Dewey kritisoi aikansa koulujärjestelmää ja opetuksen tilaa. Hänen mielestään koulutuksen käytäntöjä hallitsi pysyvien johtopäätösten ulkoa opiskelu, eikä ymmärryksen kehittäminen opiskeltavasta aiheesta. Deweyn mukaan resursseja menee hukkaan, kun tieto ja käytäntö erotetaan. Oppimisen tavoitteet ovat tällöin erillään ja Deweyn mukaan ei ole kannattavaa opetella teoritietoa, jos samalla ei ole kykyä soveltaa oppimaansa, arvioida opittua tai kykyä yhdistää oppimaansa tuleviin kokemuksiin. (Öystilä 2003, 35.)

Kokemuksen ja reflektion suhde oli Deweyn mukaan olennaista. Kun toimintaan liittyy reflektiivinen ajattelu, se muuntaa ongelmalliseksi tai ristiriitaiseksi koettua tilanne harmonisemmaksi. Reflektiivisen ajattelun tarkoitus on Deweyn mukaan tarkastella toimintaa niin, että tulevaisuudessa olisi tehokkaammat ja hyödyllisemmät selviytymisstrategiat. (Öystilä 2003, 31-32.) Selostaessaan toiminnan psykologiaa Dewey esittää, että käytännöllinen ongelmanratkaisu on ajattelun lähtökohta. Lapsella on myös Deweyn mukaan luonnollinen kiinnostus toimintaan, jota ohjaavat käytännöllisen ongelmanratkaisun aiemmat tulokset. (Väkevä 2001, 70-72.)

Deweyn mukaan toiminnallisuus opetuksessa ei kuitenkaan tarkoita ajattelun eliminoimista. Ajattelun alkuperä on kokemuksissa ja oppiminen on näiden kokemusten reflektointia, siis ajattelua. Ongelman määrittely on Deweyn mukaan olennaista ajatteluprosessille. Ongelman asettelu ohjaa havainnointia ja toiminnan edellytysten tutkimista ja siis sitä, miten ongelman voisi ratkaista. Ajatusten ja toiminnan yhteyttä Deweyn selittää sillä, että ajatukset ovat suunnitelmia tulevasta toiminnasta ja sisältävät myös tietoa jo koetusta toiminnasta. Tällä Dewey selittää myös tietämisen ja tekemisen erillisyydestä luopumista, näin voidaan tehdä, kun ymmärretään, että toiminta on tiedolle välttämätöntä. (Öystilä 2003, 36.)

Tämä tulevien strategioiden näkökulma kertoo myös jatkuvuudesta suhteessa toimintaan. Jokainen kokemus sisältää Deweyn mukaan jotain jo menneisyydessä koettua ja muuttaa myös jollain tavalla tulevia kokemuksia. Kasvu, kasvaminen ja kehittyminen ovat Deweyn mukaan jo itsessään todisteita jatkuvuudesta. Deweyn mukaan on pohdittava sitä, luoko kasvu ehtoja myös myöhemmälle kasvulle. Kasvu ja kokemukset

eivät Deweyn mukaan tapahdu tyhjiössä vaan aikaisemmat sukupolvet ovat muokanneet sitä ympäristöä ja yhteisöä, jossa kokemukset tapahtuvat. (Öystilä 2003, 31-33.)

Dewey näki, että jatkuvuuden ja vuorovaikutuksen periaatteita ei voi erottaa toisistaan, sillä ne ovat kokemuksen pitkäikäisiä- että sivuttaisaspekteja. Niiden avulla voi myös mitata kasvatuksellista merkittävyyttä ja kokemuksen arvoa. Jatkuvuuden periaate ottaa huomioon sen, että jatkuvuus ja tulevaisuus tulee ottaa huomioon kasvatusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Öystilä 2003, 34.)

Kokemusten tapahtuminen jossain ympäristössä ja yhteisössä liittyvät vuorovaikutuksen periaatteeseen tekemällä oppimisessa. Vuorovaikutus tekee kokijan sisäiset ehdot tasa-arvoisiksi ulkoisten ehtojen kanssa. Kokemus on näin subjektin sisäisten ja ulkoisten ehtojen vuorovaikutusta. Kokemukseen vaikuttaa siis millaisessa ympäristössä se tapahtuu. (Öystilä 2003, 34.) Toiminnan pitää myös olla merkityksellistä, jotta oppija voisi pitää oppimaansa asiaa tärkeänä. Toiminnan merkityksellisyys syntyy siitä sosiaalisesta yhteisöstä, jossa oppiminen tapahtuu. Tärkeää ei siis ole vain tekeminen, vaan se että tekeminen saa merkityksen juuri siinä yhteisössä, jossa oppija on. Toiminnalla on siis myös sosiaalinen ulottuvuus. (Väkevä 2001, 70-72.)

Tekemällä oppimisessa olennaista on Deweyn mukaan myös ohjaajan rooli. Keskeistä on, miten valita sellaiset kokemukset, jotka ovat hedelmällisiä seuraavissa kokemuksissa. Deweyn mukaan oppiminen on kehittymistä kokemuksista, niiden avulla ja uusia kokemuksia varten. Kokemukselle on siis tärkeää antaa käsitteet. Tässä ohjaajan rooli tulee Deweyn mukaan esille sillä umpimähkäisistä ja satunnaisista kokemuksista ei opi tehokkaasti, vaan oppiminen edellyttää ajattelun ja tiedon ohjausta. (Öystilä 2003, 34.)

Ohjaajan rooli korostuu myös, kun Dewey käsittelee oppimista vuorovaikutuksena. Esimerkkinä hän antaa yhteistoiminnan, johon kaikki ryhmän jäsenet ottavat osaa. Ryhmän toiminnalle ja samalla ryhmässä oppimiselle muodostuu sosiaalinen kontrolli, eikä yksilö voi toimia vain oman tahtonsa mukaan. Tässä tilanteessa ohjaajan rooli korostuu ja hänen tehtävänsä on harjoittaa sosiaalista kontrollia ja edustaa ryhmän intressejä sitä tehdessään. Ohjaajan on toimittava niin, ettei hän joudu harjoittamaan kontrollia vain omista tarpeistaan käsin. (Öystilä 2003, 36-37.)

Opetuksessa sosiaalinen kontrolli on Deweyn mukaan sosiaalista toimintaa, johon kaikilla on mahdollisuus osallistua, vaikuttaa ja kantaa siitä myös vastuu. Deweyn mukaan ihminen on luontaisesti sosiaalinen ja yhteiselämä pohjautuu siihen. Yhteiselämää tulee Deweyn mukaan kuitenkin kontrolloida, jolloin päästään jälleen ohjaajan rooliin. Ohjaajan tulee valita oppisisällöt ja luoda oppimiselle edellytykset

oppilastuntemukseen perustuen. Näin yhteistoiminnassa tapahtuva oppiminen voi tapahtua hyödykkäällä tavalla. (Öystilä 2003, 37.)

Dewey näkee ohjaajan osana ryhmää. Hänellä on vastuu ryhmän vuorovaikutuksesta ja sen johtamisesta. Opettajan ei Deweyn mukaan tarvitse pelätä opetukseen puuttumista ja opettajan kyky ohjata ryhmää enemmänkin lisää sen vapautta kuin rajoittaa sitä. Opettajan rooli on tärkeä ennen kaikkea ongelmanasettelussa. Opettajan on varmistettava, että ongelma syntyy kokemuksen ehdoilla ja että se edistää oppilaiden omaa aktiivisuutta ja ohjaa heitä tiedonhakuun ja sitä kautta ongelmanratkaisuun ja uuden tiedon tuottamiseen ja jälleen uuden ongelman äärelle. Oppiminen voidaan näin nähdä spiraalina, jossa uusi tieto ja ideat rakentuvat aiempien kokemusten päälle ja näin edelleen. (Öystilä 2003, 37.)

Satu Öystilä on tarkastellut artikkelissaan Deweyn lisäksi myös neljää muuta toiminnallisen opetuksen klassikkoa Lewinia, Kolbia, Morenoa ja Mezirovia. Näiden viiden klassikon teorioista Öystilä vetää yhteen toiminnallisen opetuksen periaatteet ja nimeää ne seuraavasti: *toiminta, ryhmä ja reflektio*. (Öystilä 2003, 59.)

Toimintaan Öystilä liittää käsitteet kokonaisvaltainen toiminta, älyllistämisen jättäminen hetkellisesti taustalle, mielikuvituksen käyttö sekä tässä ja nyt hetki. Toiminnan ja toiminnallisuuden määrittelemisen ei ole yksiselitteistä. Osa klassikoista, kuten Dewey, Kolbin ja Moreno puhuvat selkeästi kinesteettisestä ja näkyvästä toiminnasta kun taas esimerkiksi Lewin ja Mezirow puhuvat toiminnasta laajemmin ja käsittävät siihen esimerkiksi syvällisen dialogin. Öystilä tiivistää, että kysymys ei ole siis vain substanssin hallinnasta vaan myös konkreettisista taidoista. Aktivointi ja toiminta auttavat oppijaa miettimään vanhoja asenteitaan ja siten oppimaan uutta. Kyse ei myöskään ole vain oppilaiden viihdyttämisestä, kuten Kolb toteaa (Öystilä 2003, 60.)

Mezirow toteaa liian aikaisen älyllistämisen vievän terän kokemusten affektiiviselta vaikutukselta. Älyllistämisen jättäminen hetkeksi sivuun liittyy siis tunteiden hyödyntämistä oppimisessa ja kun älyllistäminen jätetään hetkeksi sivuun voi syntyä hedelmällinen ajatus- ja kehitysprosessi. (Öystilä 2003, 62.) Öystilä kiteyttääkin: ”Toiminnallisuudella katoaa älyllistämisen suoja”. Tällöin mikään ei ole varmaa ja valmiiksi ajateltua ja menetelmä voi jopa tuntua oppijasta epämiellyttävältä. Tämä tarjoaa mahdollisuuden ihmisenä kehittymiseen. (Öystilä 2003, 63.) Dewey, Kolb, Lewin, Mezirow ja Moreno korostivat kaikki mielikuvituksen käyttöä. Kuvittelu ja mielikuvitus voivat auttaa oppijaa ongelmanratkaisussa ja antaa mahdollisuuden keksiä asioille uusia

merkityksiä. Opittavan asian voi myös tuoda lähemmäs itseään mielikuvituksen avulla. (Öystilä 2003, 65.)

Lewin korosti tässä ja nyt -hetkeä ja sanoi nykyhetken olevan riittävä ihmisen elämysmaailman kartoittamiseen. Menneisyyden ja tulevaisuuden tasot ovat nykyhetkessä läsnä. Nykyhetki voi auttaa oppilasta pohtimaan omia odotuksiaan ja miettiä sitä kontekstia, jossa nämä ajatukset ja odotukset ovat syntyneet ja peilata nykyhetkeen ja sen kontekstiin. (Öystilä 2003, 65.)

Kaikkien tutkimiensa klassikoiden ajattelussa näkyy Öystilän mukaan *ryhmä* ja sen hyödyntäminen. Dewey, Lewin ja More esittävät ryhmän käytön keskeiseksi asiaksi toiminnallisessa oppimisessa ja Kolb ja Mezirowkin ottavat teorioissaan esille ryhmän hyödyn sen tarjoaman dialogisuuden näkökulmasta. Ihminen paitsi oppii ryhmässä saadun palautteen ja vuorovaikutuksen avulla, hän myös oppii itse ryhmästä ja siinä toimimisesta. (Öystilä 2003, 66.) Öystilä lisää, että yksin opiskellessaankin oppija käyttää ryhmässä oppimaansa yhteisesti tuotettua kieltä ja pohtii ryhmän vuorovaikutuksessa syntyneitä asioita (Öystilä 2003, 66). Kaikki klassikot korostivat myös ryhmän toiminnassa ohjaajan roolia. Ohjaajan tulee johtaa ryhmän vuorovaikutusta ja ottaa vastuuta oppimisesta. (Öystilä 2003, 67-68.)

Viimeisenä Öystilä tarkastelee *reflektion* periaatetta toiminnallisessa oppimisessa. Kaikki hänen esittelemänsä klassikot pitävät reflektiota oppimisen kannalta keskeisenä periaatteena. Reflektiota voidaan tarkastella yhteistoiminnallisen reflektion ja yhteistoiminnallisen palautteen näkökulmista. (Öystilä 2003, 68.)

3.2 Toiminnallisuuden edut aiemmassa tutkimuksessa

Toiminnallisuuden tuomat hyödyt voidaan jakaa psyykkisiin, fyysisiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin hyötyihin. Toiminnallisuus edistää oppilaan omaa aktiivisuutta ja tekee oppimisesta kokonaisvaltaisempaa. Toiminnallisuuden avulla voi saavuttaa onnistumisen kokemuksia, joka puolestaan voi lisätä oppimisen iloa ja motivaatiota koulunkäyntiin. (Leskinen et al. 2016,14.)

Yhteistoiminnallisuus, ryhmässä työskentely, tuo toiminnalliseen oppimiseen omat positiiviset vaikutuksensa. Toiminnallisuuden avulla voidaan luontaisesti edistää oppilaiden yhteistoimintaa ja sosiaalisia taitoja (Leskinen et al. 2016, 14). Kognitiivinen kuormitus tehtävien suorittamisessa jakautuu useamman oppilaan kesken ja ryhmällä on käytössään enemmän kognitiivisia resursseja kuin sen jäsenillä yksinään olisi. Keskustelu

ryhmän kanssa on keino ulkoistaa ajattelua ja näin saada aikaan monimutkaisempia ajatteluprosesseja mitä kuin mitä suoran opetuksen seuraaminen voi saada aikaan. Oppilaiden huomio kiinnittyy usein esitetyn tiedon reprodusointiin seurattessa pelkästään suoraa opetusta, jolloin vähemmälle huomiolle jää oman ajattelun kehittäminen. Ryhmässä toimimisessa myös mahdollistuu toiminnan itseohjautuvuus, joka puolestaan lisää osallistujien sisäistä motivaatiota, vastuullisuutta ja innokkuutta. Ryhmä voi myös olla positiivisen tunnetuen lähde, jolla on edelleen myönteisiä vaikutuksia sisäiseen motivaatioon. Ryhmätoiminta opettaa myös opittavan sisällön lisäksi itsessään sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja sekä itseilmaisua. (Tynjälä 1999, 167.)

Toisaalta ryhmässä toimiminen asettaa myös tiettyjä haasteita, jotka tulee ottaa huomioon. Esimerkiksi oppilaiden yhteistyötaidot voivat olla toisistaan poikkeavia ja tämä voi vaikeuttaa ryhmän toimintaa. Myös mieltymykset eri työtapojen suhteen vaihtelevat ja toiset nauttivat ryhmätyötä siinä missä toiset yksin työskentelystä. Tehtävien jakaminen osiin ryhmän jäsenten kesken voi myös vaikeuttaa kokonaisuuden ymmärtämistä. (Tynjälä 1999, 168.)

Yhteistoiminnallisuutta on tutkittu paljon ja useissa tutkimuksissa on tultu samaan lopputulemaan siitä, että yhteistoiminnallinen opiskelu edistää oppimista. Aktivoivilla opetusmenetelmillä on merkittävämpi vaikutus kuin millään muulla taustamuuttujalla, ottaen huomioon myös oppilaan taustat ja aiemmat saavutukset. (Barron & Darling-Hammond 2008). Opetusmenetelmän valinnalla on siis todellista merkitystä.

Barron ja Darling-Hammond (2008) tutkivat aktivoivia opetusmenetelmiä käsitteleviä tutkimuksia kuten yhteistoiminnallisuutta ja havaitsivat tiettyjen asioiden toistuvan tutkimuksissa. Oppiminen on useiden tutkimusten mukaan syvempää, kun oppilaat voivat soveltaa luokkahuoneessa oppimaansa reaali maailman ongelmiin ja kun he osallistuvat työskentelyyn, joka on osallistavaa ja jossa on yhteistoiminnallisuutta. Tämä havainto tukee myös toiminnallisen oppimisen merkitystä ja siihen liittyvää aitouden vaatimusta. Oppilaiden tekemien tehtävien ja opittavien asioiden tulee olla sellaisia, jotka linkittyvät heidän omaan kokemusmaailmaansa.

Toiminnallisuuden etuja voidaan tarkastella myös aivotutkimuksen näkökulmasta. Toiminta ja erityisesti liikunta ja liikkuminen edistää aivojen toimintaa ja lisää aivojen saamia hermoärsykeitä ja edelleen edistää oppimista. (Lengel & Kuczala 2010, 5-11.)

3.3 Mielekäs oppiminen

Yhdysvaltainen psykologi D. P. Ausubel, käsitteli mielekkään oppimisen teoriaa jo 1960-luvulla ja hänen esitystään mielekkästä oppimisesta on pidetty laajimpana ja systemaattisimpina. Ausubelin teorian lähtökohtana olivat hänen omat havaintonsa koulumaailmasta. Hän jaotteli oppimista käyttäen kahta ulottuvuutta. Ensimmäisessä ulottuvuudessa hän tarkastelee vastaanottavaa oppimista (reception learning) vs. keksivää oppimista (discovery). Kyse on lyhyesti siitä, onko opittava asia ”valmis” kokonaisuus vai rakentuuko tieto oppilaan tekemän ongelmanratkaisun yhteydessä. Toisessa ulottuvuudessa Ausubel tarkastelee mielekästä tai merkityksellistä oppimista (meaningful learning) vs. merkityksetön tai ulkoa opittua (rote). Tässä ulottuvuudessa on kyse oppilaan suhteesta opittavaan asiaan ja siihen onko opittava aines tärkeää vai yhdentekevää oppilaille. (Ausubel 1968, 20–26)

Suomessa mielekästä oppimista on käsitellyt Engeström, joka viittaa omassa esityksessään myös Ausubeliin. Engeströmin mukaan mielekkäässä oppimisessa on keskeistä se, että oppiminen on koettava mielekkääksi ja henkilökohtaisesti tärkeäksi. Toiseksi oppimisen tulee alusta asti keskittyä opittavan aineksen oleellisiin periaatteisiin ja solmukohtiin. Kolmanneksi oppimisprosessin tulee olla kauttaaltaan tietoisesti ohjattua ja kontrollin tulee sisältyä kaikkiin vaiheisiin, jotta oppimisprosessi voi antaa oppilaille riittävästi oman ponnistelun tuottamia oppimiselämyksiä. Neljänneksi oppimisprosessin tulee sisältää omaksuttavien periaatteiden soveltamista ja käyttöä monipuolisiin tehtäviin. Viidenneksi Engeströmin mukaan oppimisprosessin tulee muodostaa ehyt kokonaisuus, jossa peräkkäiset vaiheet vahvistavat toisiaan. (Engeström 1981, 21.)

Jonassen, Peck ja Wilson ovat edelleen kehittäneet mielekästä oppimista ja tutkineet mielekästä oppimista ja verkko-opetusta. Mielekäs oppiminen perustuu heidän esityksessään konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppimisen rakentuvana ei siirrettävänä asiana. Tiedon rakentaminen on tulosta oppijan omasta aktiivisuudesta, joten tieto on sisäänrakennettu aktiivisuuteen, toimintaan. (Jonassen et al. 1999, 2-7.)

Jonassen, Peck ja Wilson (1999) liittävät mielekkääseen oppimiseen viisi ominaisuutta, jotka ovat riippuvaisia toisistaan. Nämä ominaisuudet ovat aktiivisuus, konstruktiiivisuus, tarkoituksellisuus, aitous ja yhteistyö. Aktiivisuudella tarkoitetaan oppijan omaa aktiivisuutta ja oppiminen vaatii aktiivisia toimijoita, jotka voivat havainnoida toimintansa tuloksia ja näin oppia havaitsemastaan. Konstruktiiivisuudella

tarkoitetaan aktiivisuuden eli toiminnan, reflektointia ja näin tiedon rakentumista ja rakentamista. Tarkoituksellisuudella tarkoitetaan sitä, että oppimisella tulee olla jokin tarkoitus tai tavoite. Aitousen vaatimus mielekkäässä oppimisessa käsittelee sitä tilannetta, jossa oppiminen tapahtuu. Jos opittava asia irrotetaan kontekstista ja yksinkertaistetaan, vain jotta se olisi helpompi oppia, ei aitouden vaatimus täyty. Aiempi tutkimus on osoittanut, että asiat, jotka opitaan simuloitussa tai tosielämän kontekstissa, ymmärretään paremmin, mutta ovat siirrettävissä muihin tilanteisiin. Viimeisenä mielekkään oppimisen ominaisuutena on yhteistyö. Ihminen etsii luontaisesti apua ongelmanratkaisuun yhteistyöstä, mutta koulu ei aina tue yhteistyötä, sillä arvioinnin tarpeet voivat ohjata yksilötyöskentelyyn. Ryhmätyöskentelyssä oppijoiden on neuvoteltava käyttämistään menetelmistä ja opittavasta asiasta. Ohjaajan ja opettajan roolia painotetaan ja on opettajan tehtävä järjestää sellainen oppimisympäristö ja –tehtävät, jotta niissä olisi yhdistelmä edellä kuvailtuja mielekkään oppimisen ominaisuuksia. (7-11.)

Engeström ottaa esille aikuisten vaatimuksen oppimisen mielekkyydestä. Irrallisten, peräkkäisten asialuetteloiden hallitseminen on Engeströmin mukaan vaikeaa aikuiselle, jonka henkiset voimavarat suuntautuvat oman elämän ja työn kannalta keskeisiin tavoitteisiin. (1981, 9). Aikuiset pystyvät siis sanallistamaan mielekkyyden vaatimuksen ja kyseenalaistamaan ulkoa opetteluun, kun taas lapset eivät tähän välttämättä pysty. Siksi olisikin hyödyllistä, että opettajalla on tietoa siitä, millainen opetus ja oppimateriaalit tekevät oppimisesta mielekkästä.

Toiminnallisen opetuksen mielekkyyttä on perusteltua tutkia, kun mietitään mielekkään oppimisen edellä kuvattua perustaa. Mielekäs oppiminen ja toiminnallinen opetus perustuvat samaan ajatukseen, kokemuksesta oppimisen perustana. Olisi siis luontevaa, että toiminnallinen opetus koettaisiin mielekkääksi, jos mielekkään opetuksen ominaisuudet on otettu myös huomioon toiminnallisen opetuksen suunnittelussa.

Mielekkään oppimisen periaatteita on tutkittu verkko-opetuksen alueella ja tutkittu mikä tekee verkko-opetuksesta mielekkästä ja tekeekö verkko-opetus itsessään oppimisesta mielekkästä (esim. Jonassen et. al 1999). Mielekkästä oppimista on myös tutkittu myös luonnontieteiden ja esimerkiksi matematiikan (Koskinen 2016) opetuksen kontekstissa. Yhteiskuntaopin opetuksen tarkastelua mielekkään opetuksen kontekstissa ei ole juurikaan tehty, mikä osaltaan perustelee tätä tulokulmaa aiheeseen. Toisaalta yhteiskuntaopin mielekkästä oppimista on hyödyllistä tarkastella juuri alakoulussa, jossa

oppiaine on varsin uusi ja tarkastella voisiko toiminnallisuus olla tapa tehdä oppiaineesta mielekästä ja merkittävää oppilaille.

3.4 Toiminnallinen ja mielekäs oppiminen tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa nojataan Öystilän ansiokkaasti klassikoista koostamiin toiminnallisen oppimisen periaatteisiin. Toiminnallisella oppimisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaista toimintaa, johon liittyy sekä uuden tiedon oppiminen että henkilökohtainen ihmisenä kehittyminen. Keskeistä on toimiminen ryhmässä ja toiminnan kriittinen reflektio. Ryhmän toimintaa ohjaa opettaja ja ohjaa ryhmää myös palautteen antamiseen.

Opetuskokeilussa käytetyt toiminnalliset harjoitteet on laadittu ja valittu toiminnallisen oppimisen määritelmään perustuvien kriteerien mukaan. Lisäksi kriteereinä ovat myös mielekkään oppimisen ominaisuudet eli aktiivisuus, konstruktiiivisuus, tarkoituksellisuus, aitous ja yhteistyö. Harjoitteissa otettiin huomioon myös toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä ja oppilaat saivat itse vaikuttaa harjoitteiden sisältöön.

1. Toiminnallisuus

- 1.1. Harjoitteessa tehdään jotain konkreettista, toimitaan tai osallistutaan (kokonaisvaltainen toiminta, oppimisen aktivointi)
- 1.2. Toiminnalle, osallistumiselle ja tekemiselle annetaan aikaa ja aito mahdollisuus (älyllistämisen jättäminen hetkellisesti taustalle)
- 1.3. Harjoitteissa oppilas saa käyttää mielikuvitustaan tai eläytyä (mielikuvituksen käyttö)
- 1.4. Harjoituksen konteksti on nykyhetkessä ja oppilaan kokemusmaailmassa (tässä ja nyt -periaate)
- 1.5. Oppilaiden osallisuus harjoitteiden valinnassa (toimintatutkimuksen periaate, merkityksellisyyden luominen)
- 1.6. Harjoitteiden tavoitteellisuus

2. Ryhmä

- 2.1. Harjoitteet tehdään ryhmissä: pienryhmät tai koko luokka (ryhmän hyödyntäminen)

2.2. Opettaja toimii aktiivisesti ryhmän jäsenenä ja sen johtajana (ohjaajan rooli ryhmätoiminnan johtajana)

3. Reflektio

3.1. Harjoitteessa varataan aikaan opitun pohtimiselle (yhteistoiminnallinen reflektio)

3.2. Harjoitteessa on mahdollista antaa palautetta muille oppijoille ja opettajalle rakentavalla tavalla (yhteistoiminnallinen palaute)

4 TUTKIMUSONGELMA

Toimintatutkimukselle on tyypillistä että, ongelmanasettelu saattaa muuttua tutkimuksen edetessä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 27). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymys muotoutui tutkittavan luokan havainnoinnin ja luokanopettajan haastattelun pohjalta ja edelleen opetuskokeilun aikana. Kehittäväksi asiaksi valikoitui yhteiskuntaopin tunnit ja niiden toiminnallisuuden kehittäminen. Tutkimusasetelmasta muotoutui kaksi tutkimuskysymystä, joista toiseen kaksi alakysymystä. Toisaalta on tärkeää tarkastella niitä menetelmiä ja tapoja, joilla yhteiskuntaopin opetuksesta voisi saada toiminnallisempaa ja toisaalta sitä, miten tutkittavan luokan oppilaat ja opettaja kokivat toiminnalliset oppitunnit.

1. Miten yhteiskuntaopin opetuksesta voisi tehdä toiminnallisempaa alakoulussa?
2. Miten tutkittavan luokan oppilaat kokivat toiminnalliset yhteiskuntaopin tunnit?
 - 2.1. Kokivatko oppilaat toiminnalliset yhteiskuntaopin tunnit mielekkäiksi?
 - 2.2. Miten oppilaat kokivat ryhmätyöskentelyn?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyrittiin vastaamaan käytännöllisesti luomalla harjoitteita, jotka toteuttavat toiminnallisuuden periaatteita. Ideoita harjoitteisiin tuli tutkijalta, luokanopettajalta ja oppilailta. Harjoitteet laadittiin näiden ideoiden ja toiminnallisia työtapoja käsitelleen kirjallisuuden avulla niin, että harjoitteet täyttivät tässä tutkimuksessa asetetun kriteeristön toiminnalliselle ja mielekkäälle oppimiselle.

Toiseen tutkimuskysymykseen pyrittiin vastaamaan keräämällä aineistoa, josta oppilaiden kokemuksia oli mahdollista eristää. Aineistoa kerättiin haastattelemalla oppilaita, videoimalla opetuskokeilun oppitunnit ja pitämällä tutkimuspäiväkirjaa.

Tutkittaessa oppilaiden kokemuksia oppituntien mielekkyydestä, operationalisoitiin mielekkyyden kokemus haastattelukysymyksiksi, jotka käsittelivät mielekkyyden eri ulottuvuuksia. Ulottuvuuksien toteutumista tarkasteltiin myös oppituntien videoinneista. Haastattelukysymykset käsittelivät sitä, viihtyivätkö he tunnilla ja mitä siellä tehtiin, jolloin pystytään tarkastelemaan sitä, sisälsivätkö tunnit oppilaiden mielestä toimintaa (aktiivisuus) ja oliko tätä toimintaa mahdollisuutta reflektoida (konstruktiivisuus) ja näin rakentaa tietoa. Toisaalta haluttiin myös tietää, koettiinko asia tärkeäksi (tarkoituksellisuus, aitous) ja miten ryhmän kanssa työskentely sujui (yhteistyö).

Tutkittaessa oppilaiden kokemuksia ryhmätyöskentelystä, laadittiin haastattelukysymyksiä, joiden avulla oppilaat voisivat kertoa kokemuksistaan ryhmässä toimimisesta.

5 TUTKIMUSMENETELMÄ JA -AINEISTO

Tutkimuskysymyksiin vastattiin laadullisin menetelmin. Laajempaan tutkimusmenetelmänä käytettiin toimintatutkimusta, joka ohjasi sitä, miten tutkimus toteutettiin ja aineistoa kerättiin. Toimintatutkimusta voidaan tässä tutkimuksessa pitää lähestymistapana, josta käsin tutkimusaineisto kerättiin. Aineiston analysoinnissa käytettiin laadullista sisällönanalyysiä ja teemoittelua, jotta pystyttiin tarkemmin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Toimintatutkimus valikoitui tutkimusmenetelmäksi sen käytännönläheisyyden vuoksi.

Valitsin toimintatutkimuksen tutkimusmenetelmäksi juuri siksi, että pystyisin vaikuttamaan tutkimustyölläni johonkin konkreettisesti ja oppia tekemällä myös itse. Aihetta olisi voinut tutkia muillakin tavoin, mutta koin toimintatutkimuksen mielekkääksi tutkimusmenetelmäksi. Menetelmä ikään kuin toisintaa tutkittavaa asiaa, toiminnallisuutta ja tekemällä oppimista ja tutkijana olen itsekin oppimisprosessissa itse tehden ja kokeillen.

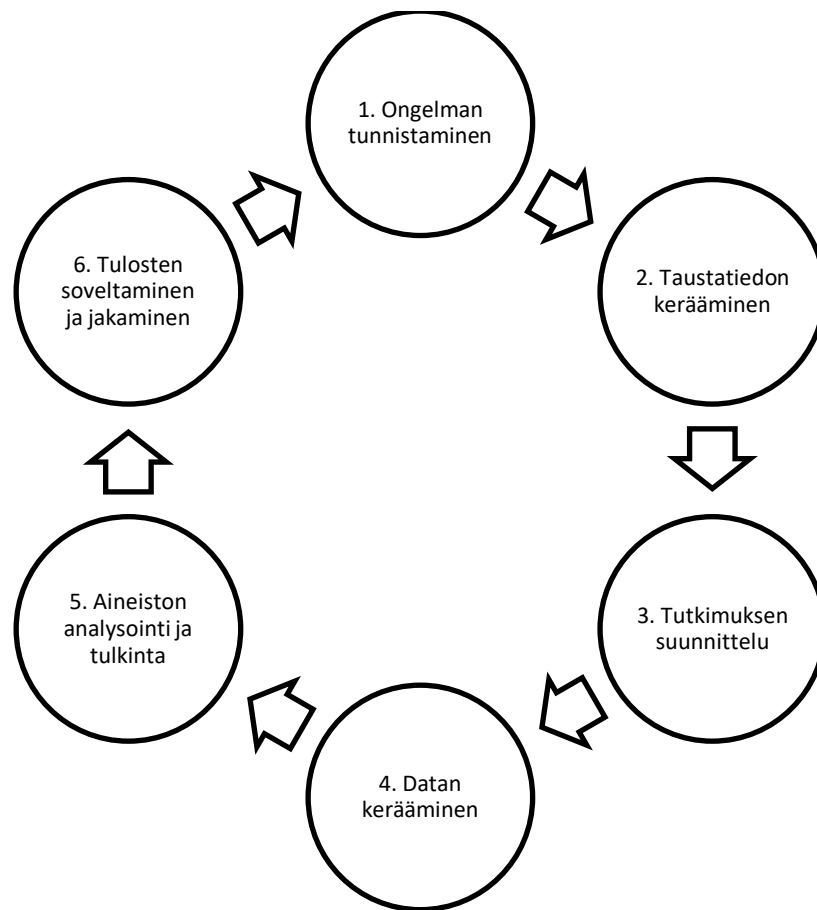
5.1 Toimintatutkimus

Tutkimuskysymyksiin pyrittiin tässä tutkimuksessa vastaamaan toimintatutkimuksen keinoin. *Toimintatutkimuksen* käsitteen (action research) alku paikannetaan tavallisesti 1940-luvulle ja Saksasta natsien vainoja paenneeseen sosiaalipsykologi Kurt Lewiniin. Kurt Lewin kehitti toimintatutkimuksen vaihtoehdoksi dekontekstisen tutkimuksen normeille ja kyselytutkimuksille ja tilastollisille menetelmille. Toimintatutkimuksen tarkoituksena oli Lewinin mukaan kehittää sosiaalisia rakenteita ottamalla tutkittavat mukaan syklisesti etenevään tutkimusprosessiin. (Somekh & Zeichner 2009, 7.) Toimintatutkimusta on tosin tehty jo 1800-luvulla, kun Marion Talbot tutki mahdollisuuksia hyödyntää ja kehittää naisten matemaattisia kykyjä ja 1900-luvun alussa, kun Crystal Eastman tutki tehtaan työntekijänä siellä sattuneita onnettomuuksia (Reinharz 1992, 176).

Myös John Deweylla (1859-1952) oli toimintatutkimuksen periaatteisiin viittaavia ajatuksia jo 1930-luvulla ja hän tunnisti opettajien keskeisen aseman koulutuksen uudistajina. Hän puhui kriittisesti tiedon ja toiminnan erottamisesta ja oli sitä mieltä, että opettajien tuli testata ideoitaan käytännössä. Hän rohkaisi opettajia reflektoimaan omaa työtään ja tekemään itsenäisiä pedagogisia ratkaisuja oman työnsä testaamisen ja

tutkimisen perusteella (Efron & Ravid 2013, 4-5.) Voidaan siis sanoa, että toimintatutkimusta on tehty pitkään ja tarve löytää käytännön ratkaisuja ongelmiin, ei ole kadonnut.

Toimintatutkimus eroaa joiltain osin perinteisestä kasvatustieteen tutkimuksesta. Se on konstruktivistista ja tutkijat ovat tiedon tuottajia enemmän kuin ulkopuolelta saadun tiedon pohjalta toimivia. Toimintatutkimus on myös tilannekohtaista ja sille on ominaista vahva kontekstuaalisuus ja ymmärrys siitä ainutlaatuisesta tilanteesta, jossa tutkimusta tehdään. Toimintatutkimus on myös käytännöllistä ja tutkimusongelma syntyy usein käytännön ongelmista. Tutkimustuloksilla on myös käytännön merkitys ja ne ovat heti sovellettavissa. Systemaattisuus liittyy myös toimintatutkimukseen ja toimintatutkimuksen prosessin on oltava tarkoituksenmukainen, hyvin suunniteltu, systemaattinen ja metodinen, jotta voitaisiin saada luotettavia ja merkityksellisiä tutkimustuloksia. Toimintatutkimus on myös syklistä. Se alkaa ongelmanasettelusta ja päättyy saadun tiedon soveltamiseen, joka voi johtaa taas uuteen ongelmanasetteluun ja tutkimuskysymykseen. (Efron & Ravid 2013, 7.) Toimintatutkimuksen vaiheita voidaan kuvata syklisesti (Kuvio 1).



Kuvio 1. Toimintatutkimuksen vaiheet Efron & Ravid 2013 mukaan

Toimintatutkimusta käytetään tutkimusmenetelmänä eniten kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sekä sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa. Toimintatutkimus on kuitenkin vakiinnuttanut paikkansa myös työelämän ja erilaisten organisaatioiden tutkimuksessa. Toimintatutkimusta on hyödynnetty myös esimerkiksi hoitotieteen ja lääketieteen tutkimuksessa. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 29.)

Toimintatutkimuksen perinteessä olennaista on käytäntöihin suuntautuminen, muutokseen pyrkiminen ja tutkittavien osallistuminen tutkimusprosessiin. Toimintatutkimuksella pyritään paitsi tuottamaan uutta tietoa mutta myös tutkimuksen avulla vaikuttamaan reaaliaikaisesti asiantilaan niin, että tapahtuu edistystä tai muutosta. (Kuula 1999, 11.) Tässä tutkimuksessa käytäntöä edustaa toiminnallinen lähestymistapa yhteiskuntaopin tunnilla. Tavoiteltava muutos on toiminnallisuuden lisääminen oppitunneille ja konkreettisten työkalujen tarjoaminen opettajille.

Toimintatutkimuksen ytimessä on interventio, eli muutokseen pyrkivä väliintulo. Interventiossa on olennaista se, että tutkija on mukana tekemässä interventiota, eikä vain tarkastele etäältä tapahtuvaa muutosta. Toimintatutkimusta tekevän tutkijan tuottama

tieto ei siis voi olla täysin objektiivista, sillä hän on mukana aktiivisena toimijana. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46.) Tässä tutkimuksessa toimin aktiivisena toimijana, opettajana, tutkittavassa luokassa ja opetin yhteiskuntaoppia. Interventio tässä tutkimuksessa olivat toiminnalliset harjoitteet yhteiskuntaopin tunneilla. Tein tiivistä yhteistyötä tutkittavan luokan luokanopettajan kanssa ja toimimme yhdessä tutkivina opettajina.

Tutkiva opettaja tai opettaja työnsä tutkijana on käsitepari, joka liitetään toimintatutkimukseen ja tyypillinen toimintatutkimuksen tekijä onkin opettaja, joka kehittää työtään. Voidaankin pohtia missä menee rajan tutkimuksen ja opettajan reflektiivisen toiminnan välillä. Olennaista tutkimuksessa on kuitenkin se, että sillä pyritään tuottamaan uutta tietoa ja saattaa se myös muille julkisesti nähtäväksi ja arvioitavaksi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40.) Vaikka opettaja ei tutkimusta tekisikään, on tutkivan opettajan työote ja esimerkiksi toimintatutkimuksen periaatteiden tuntemus hyödyllistä opettajalle.

Toimintatutkimuksen aloite voi olla tutkijalähtöinen ja tulla aiemmissa tutkimuksissa havaituista ongelmista ja niiden ratkaisuntarpeesta. Yhtä hyvin tutkimuskohde voi olla aloitteentekijänä. (Kuula 1999, 12.) Tässä tutkimuksessa aloite on tutkijalähtöinen ja koulun arkeen perustuva, sillä olen itse havainnut muutamassa koulussa saman ilmiön ja ongelman eli yhteiskuntaopin vaikeaselkoisuuden oppiaineena. Keskustellessani usean luokanopettajan kanssa, yhteiskuntaoppi ei uutena oppiaineena ole innostanut opettamaan sitä, vaan monet ovat todenneet sen vaikeaselkoiseksi ja aiheet liian abstrakteiksi. Toisaalta monet ovat kokeneet yhteiskuntaopin myös hyväksi lisäksi alakouluun ja kokeneet oppiaineen opettamisen positiivisesti. Tämän tutkimuksen myötä ajatus onkin rohkaista niitä, jotka eivät näin positiivisesti uutta oppiainetta näe.

5.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Apuna tutkimuskysymyksiin vastaamisessa käytettiin laadullista sisällönanalyysiä ja teemoittelua ja luokittelua. Teemoittelun tarkoituksena on järjestää aineistoa ja saada näin esille sen sisältämiä teemoja. Olennaista on, mitä teemasta on sanottu erona esimerkiksi luokitteluun, jossa teemoja pyritään löytämään luokittelemalla teemaan liittyviä mainintoja ja tarkastelemalla mainintojen lukumääriä. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 104-105.)

Aineiston analyysissa käytin apuna Jyväskylän yliopiston tutkijan Timo Laineen ja myöhemmin Tuomen ja Sarajärven muokkaamaa laadullisen aineiston analyysin runkoa. Tämän rungon mukaan analyysia tehtäessä analyysi aloitetaan tutkijan omasta päätöksestä siitä, mikä aineistossa kiinnostaa. Tämän jälkeen kaikki kiinnostuksen kohteesta kertova eristetään aineistoista. Kolmannessa vaiheessa eristetty aines luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään ja viimeisessä vaiheessa tehdään yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.) Sisällönanalyysiä tehdessä on tärkeää huomioida, että analyysin tuloksena ei syntyisi päällekkäisiä luokkia, jotka eivät erotu tarpeeksi toisistaan. On myös tarkasteltava kohtaavatko aineisto ja analyysi eli että pää- ja alaluokat ovat perusteltavissa aineistosta. Tulososiota on siis vielä syytä tarkastella suhteessa aineistoon ja tarkastella vastaako tulososio asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.) Sitaatein voi perustella löydettyjä teemoja ja todistaa lukijalle aineiston olemassaolon. Tulososiossa käytettyjen sitaattien tulee kuitenkin olla perusteltuja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teemoittelua käytettiin vastattaessa tutkimuskysymykseen siitä, miten oppilaat kokivat toiminnalliset yhteiskuntaopin tunnit ja miten he kokivat ryhmässä työskentelyn.

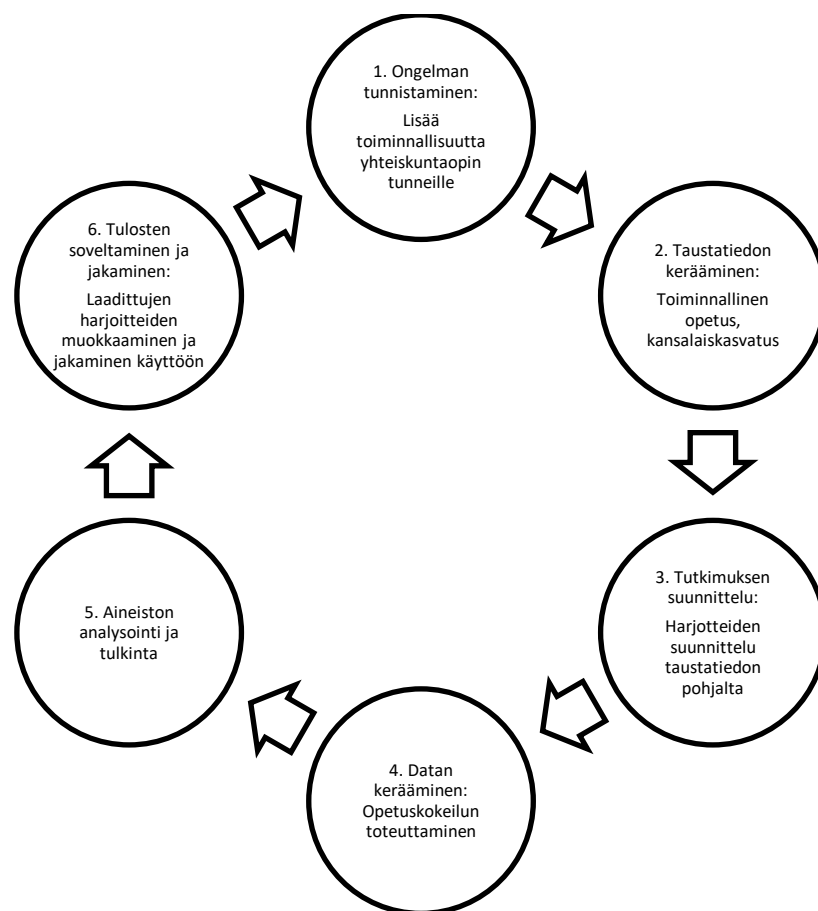
Luokittelua voidaan pitää yksinkertaisimpana aineiston järjestämisen muotona ja sitä voi oikeastaan ajatella kvantitatiivisena analyysina sisällön teemoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Sitä, kokivatko oppilaat tunnit mielekkäiksi, tarkasteltiin etsimällä aineistoista ilmauksia, jotka kertovat jotain mielekkään oppimisen ulottuvuuksista ja luokiteltiin ilmaukset ulottuvuuksien mukaan luokkiin. Kvantifioinnin avulla pyrittiin saamaan selville, miten eri mielekkyyden ulottuvuudet ilmenivät suhteessa toisiinsa ja toisaalta saamaan selville ilmenikö mielekkyyden ulottuvuuksia ylipäättään.

5.3 Aineisto

Kerätty aineisto sisältää opettajan ja oppilaiden haastattelut, tutkijan tekemän tutkimuspäiväkirjan, oppilailta kerätyn kirjallisen palautteen ja oppituntien videotallenteet. Aineisto tallennettiin ulkoiselle kovalevyille anonymiteetti huomioon ottaen. Aineisto hävitetään sopivan ajan kuluessa. Aineistoa ja sen keräämistä on kuvailtu tarkemmin luvussa 6.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toimintatutkimus toteutettiin erään varsinaissuomalaisen yhtenäiskoulun neljännellä luokalla. Tutkittava luokka valikoitui luokanopettajan aktiivisuuden perusteella ja hän tarjosi luokkaansa mukaan tutkimukseen. Opettaja kaipasi vinkkejä ja ideoita yhteiskuntaopin tunneille, jotta niistä saisi aktivoivampia ja toiminnallisempia. Tutkimus eteni toimintatutkimuksen syklisiä vaiheita mukaillen. Tutkimuksen päävaiheet on esitetty kuviossa 2. Tutkimuksen raportointi seuraa tutkimuksen syklisiä vaiheita, mutta kuitenkin niin että tulokset on erotettu selvyden vuoksi omaksi luvukseen.



Kuvio 2. Tutkimuksen vaiheet toimintatutkimuksen vaiheita mukaillen

6.1 Ongelman tunnistaminen ja taustatiedon kerääminen

Yleisenä mielenkiinnon kohteena ongelmaa etsittäessä ja tunnistettaessa oli yhteiskuntaopin opetus. Keväällä 2018 muutamia toiminnallisia harjoitteita testattiin eräällä neljännellä luokalla. Tämän luokan haasteena oli suhtautuminen

yhteiskuntaoppiin oppiaineena ja sitä pidettiin vaikeana ja teoriapainotteisena. Toiminnallisuudella yritettiin tässä tapauksessa saada aikaan positiivista muutosta ja suhtautumista oppiaineeseen. Varsinaista tutkimusta ei voitu tässä luokassa toteuttaa sillä harjoitteiden testaus venyi pitkälle kevääseen ja syksyllä oppilaat siirtyivät viidennelle luokalle, jossa yhteiskuntaoppia ei opetata tässä kyseissä koulussa.

Varsinaiseen tutkimukseen valikoituneessa luokassa toiminnallisuus nousi itsessään kehityksen kohteeksi. Alkuhaastattelussa syyskuussa 2018 tutkittavan luokan luokanopettajan kanssa tuli esille juuri toiminnallisuuden puute yhteiskuntaopin tunneilla. Yhteiskuntaoppi on opettajan mielestä sinänsä hyvässä maineessa oppilaiden keskuudessa ja pidetty oppiaine, toisin kuin luokassa, jossa harjoitteita testattiin. Luokka on opettajan mielestä hyvä keskustelemaan ja monilla yhteiskuntaopin tunneilla onkin käsitelty Tabletkoulun sisältöä yhdessä keskustellen. Opettaja kaipasi siis uusia ideoita siitä, miten tunneille saataisiin myös toiminnallisuutta.

Tutkimukseen valikoitunut luokka suhtautui jo positiivisesti yhteiskuntaoppiin ja oppilaat kokivat sen mielekkääksi, toisin kuin luokka, jossa toiminnallisia harjoitteita testattiin. Etukäteen pohtimani tutkimusasetelma muuttui mielekkyyden lisäämisestä toiminnallisuuden avulla toiminnallisuuteen itsessään. Molemmat luokat ovat samassa koulussa ja samalla käytävällä, joten keväällä 2018 kun harjoitteita testattiin, on se ollut myös tutkittavan luokan luokanopettajan tiedossa. Syksyllä 2018 kun etsin uudestaan luokkaa tutkimusta varten, tarjoutui tämä opettaja luokkansa kanssa tutkimukseen ja hänellä oli jo käsitys toiminnallisista yhteiskuntaopin oppitunneista ja tämä saattoi myös vaikuttaa kehitettävän kohteen valintaan ja tutkimusasetelman muodostumiseen. Kun kehitettävä kohde oli valittu, muodostettiin tutkimukselle teoreettinen viitekehys, jota on esitelty tämän tutkimuksen luvuissa 2 ja 3.

6.2 Tutkimuksen suunnittelu ja toiminnalliset harjoitteet

Opetuskokeiluun valikoitui jakso, joka käsittelee demokratiaa, kansalaisuutta, hyvinvointiyhteiskuntaa, tasa-arvoa ja monikulttuurisuutta Suomessa. Jakso nimettiin ”Hyvää elämää- aktiivista kansalaisuutta”. Tutkittava luokka käyttää yhteiskuntaopin opiskelussa Tabletkoulun Yhteiskuntaoppi 4-6 materiaalia ja toiminnallisten oppituntien ydinsisällöt määrittyivät sen mukaan, millaisia asioita Tabletkoulussa käsiteltiin, jotta luokan olisi helppo jatkaa opiskelua opetuskokeilun jälkeen. Aiheiden valitseminen Tabletkoulun sisältöjen perusteella mahdollisti myös Tabletkoulun hyödyntämisen

lisälukemistona ja kotitehtävinä. Opetuskokeilun kokonaisuus nimettiin eri tavalla kuin Tabletkoulun-jakso, jotta ei tulisi sekaannusta viitatessa Tabletkoulun materiaaleihin.

Toiminnallisia harjoitteita laatiessa, käytettiin apuna Tabletkoulun Yhteiskuntaoppi 4-6 materiaalia (Hurme & Varis, 2016). Harjoitteiden laatimista ohjasi aiemmin tässä tutkimuksessa esitetty toiminnallisuuden ja mielekkään oppimisen määritelmät ja suunniteltuja harjoitteita peilattiin kriteereihin, jotta mahdollistaisivat toiminnallisen ja mielekkään oppimisen. Koko jaksosta tehtiin alustava jaksosuunnitelma, jota sitten muokattiin toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan oppilailta ja opettajalta saadun palautteen ja toiveiden perusteella. Tutkimusprosessissa syntyneet harjoitteet, yhteensä 7 kappaletta, ovat tämän tutkimuksen liiteosassa.

6.3 Opetuskokeilun toteutus, aineiston kerääminen ja analysointi

Opetuskokeilu toteutettiin marras-joulukuussa yhteensä kuuden viikon aikana. Opetuskokeilu toteutettiin niin, että se tuotti mahdollisimman vähän poikkeusta tai muutosta normaaliin koulunkäyntiin. Koululta oli tutkimuslupa ja myös oppilaiden vanhempia oli tiedotettu tutkimuksesta ja pyydetty tutkimusluvat videointiin ja haastatteluihin.

Jokaisella opetuskokeilun viikolla pidettiin yksi toiminnallinen yhteiskuntaopin tunti, jonka itse pidin. Luokanopettaja oli koko ajan mukana luokassa, mutta puuttui tunnin kulkuun vain, jos oli jokin poikkeava tilanne kuten häiriökäyttäytymistä tai tiedotettavaa oppilaille. Jokainen tunti aloitettiin tarkistamalla edellisen tunnin läksyt. Tämän jälkeen menttiin uuteen aiheeseen. Jollain tunneilla uuteen aiheeseen tutustuttiin jonkin videon tai ajankohtaisen uutisen kautta, osalla tunneista menttiin ns. suoraan asiaan. Ohjeet toiminnallisiin harjoitteisiin annoin suullisesti ja jätin kirjallisesti taululle näkymään. Oppilaat toimivat kaikilla tunneilla samoissa, 4-5 oppilaan pienryhmissä ja tekivät annetut tehtävät niissä. Tunneilla järjestettiin esimerkiksi palveluiden huutokauppa, keksittiin ihmekoneita ratkaisemaan arjen ongelmia, tehtiin toimittajina gallupia, ja päätettiin jalkapallojoukkueen kokoonpanosta päätöksentekosimulaatiossa. Läksyksi oppilaat saivat lukuläksyn ja jonkin tehtävän Tabletkoulun materiaalista.

Tunnit videoitiin ja tunnin jälkeen tutkija kirjoitti tutkimuspäiväkirjaan havaintoja oppitunnin kulusta ja miten harjoitetta voisi kehittää toimivammaksi. Tutkimuspäiväkirjaan kirjattiin myös tuntien jälkeen luokanopettajan kanssa käytyjen keskustelujen sisältö. Oppilaita haastateltiin ennen opetuskokeilua, sen aikana ja sen

jälkeen. Haastatteluja sain 8 eri oppilaalta ja haastatteluja oli yhteensä 14. Osa haastatteluista oli yksilöhaastatteluja ja osa ryhmähaastatteluja. Oppilaat vastasivat myös verkossa tehtyyn palautekyselyyn, jossa oli monivalintakysymyksiä ja avoimia kysymyksiä. Verkkokyselyyn sai myös osallistua oman valinnan mukaan ja kaikki paikalla olleet oppilaat vastasivat kyselyyn.

Kysymykset oli laadittu niin, että operationalisoivat kukin jotakin tutkimuskysymystä. Samassa haastattelussa käsiteltiin siis niin kokemuksia itse tunnista, sen mielekkyydestä kuin ryhmätyöstäkin. Tällainen valinta tehtiin, sillä olisi voinut käydä raskaaksi oppilaille, jos kutakin aihetta varten olisi ollut oma haastattelu.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja ja pääkysymystä tukemaan oli laadittu lisäkysymyksiä, joita käytettiin, jos oppilaan on vaikea vastata pääkysymykseen. Osa lisäkysymyksistä oli kyllä-ei -muotoisia, eivätkä sinänsä tuottaneet paljoa aineistoa, mutta tällaisten helppojen kysymysten jälkeen oppilaiden oli helpompi kertoa myös muita asioita. Haastatteluun valikoitui oppilaita heidän oman mielenkiintonsa mukaan ja jokaisen haastattelun jälkeen oppilas sai pienen palkkion. Haastatteluissa oppilaat saivat esittää toiveita tulevia tunteja kohtaan. Näin oppilaat saivat osallistua toimintatutkimuksen sykliin ja olla mukana kehittämässä toiminnallisia oppitunteja.

Tuntien sijoittuminen ennen ns. pitkää välituntia asetti omat haasteensa haastattelujen tekemiseen, sillä moni oppilaista halusi mennä ulos. Haastattelutilanne haluttiin pitää mahdollisimman positiivisena, joten oppilaita ei erityisesti suostuteltu tulemaan haastateltaviksi. Osa haastatteluista tehtiin ryhmähaastatteluina, jotta oppilaiden ei olisi tarvinnut odottaa omaa vuoroaan haastatteluun liian pitkään. Ryhmähaastattelujen haasteena oli se, että oppilaat nojautuivat toistensa vastauksiin ja ensimmäisen vastauksen jälkeen ei keskusteluun tullut paljoakaan uutta.

Haastattelut litteroitiin tarpeellisella tarkkuudella. Tämän jälkeen niistä eristettiin tutkimuksen kannalta olennaiset ilmaisut eli oppilaiden kokemukset pidetyistä tunneista. Verkkokyselystä hyödynnettiin avoimien kysymysten osuus ja oppilaiden vastaukset niissä. Tämän jälkeen ilmaisuja luokiteltiin, jotta pystyttäisiin nostamaan esille isompia teemoja ja vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

7 TULOKSET

7.1 Toiminnallisuutta tunneille

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, miten yhteiskuntaopin tunneista voisi saada toiminnallisempia alakoulussa, pyrittiin vastaamaan käytännöllisesti laatimalla toiminnallisia harjoitteita yhteiskuntaopin tunneille. Näistä harjoitteista voidaan eristää toiminnallisia menetelmiä, joita voi hyödyntää eri aiheiden käsittelyssä. Taulukkoon on listattu tässä tutkimuksessa käytetyt toiminnalliset menetelmät, niiden lyhyt kuvaus ja harjoitteen nimi, jossa menetelmää on käytetty. Kaikki toiminnalliset harjoitteet löytyvät liitteistä.

Taulukko 1. Opetuskokeilussa käytetyt toiminnalliset menetelmät

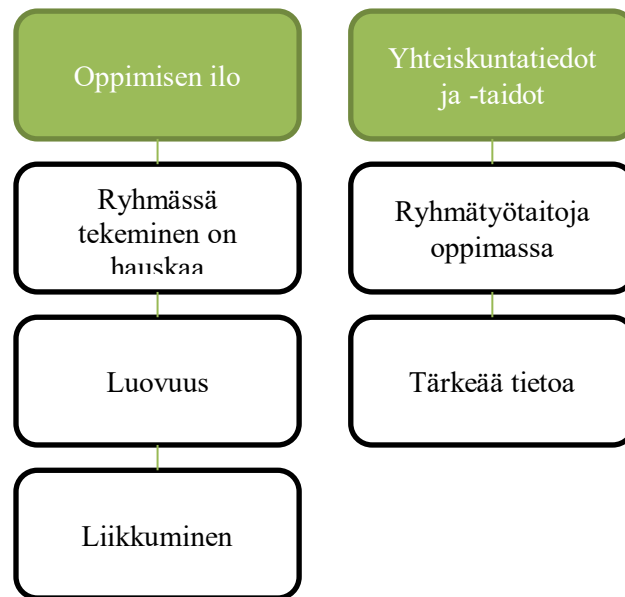
Menetelmä	Menetelmän lyhyt kuvaus	Menetelmän ilmeneminen tässä tutkimuksessa
Huutokauppa	<p>Huutokaupassa ryhmä hankkii itselleen asioita käsiteltävän teeman mukaan. Asiat voivat olla yhdessä keksittyjä tai opettajan keksimiä</p> <p>Huutokaupan avulla voidaan käsitellä sitä, mitä asioita ryhmät pitävät tärkeinä. Huutokaupassa myös ryhmän keskinäisen kommunikoinnin harjoittelu korostuu.</p> <p>Huutokauppaa voi varioida esimerkiksi antamalla ryhmälle lisää rahaa, jos se vastineeksi luopuu esim. puhekyvystään.</p>	Hyvinvointihuuto kauppa

Päätöksenteko-simulaatio	Ryhmillä on käsiteltävään aiheeseen liittyvä päätöksenteko- tai suunnittelutehtävä. Simulaatiossa ryhmän jäsenillä voi olla erilaisia rooleja ja ryhmän prosessia voi stimuloida antamalla erilaisia lisätehtäviä tai muuttamalla olosuhteita esim. aikapaine, roolien muuttaminen.	Kaikkien aikojen välituntiturnaus
Draama	Erilaisia draaman keinoja esim. improvisaatio, forum-teatteri ja roolikävely	Ihmekoneet, Matkalla Sipsistaniaan, Etuoikeuskävely
Tutkivat journalistit	Tutkivat journalistit keksivät gallupkysymyksiä käsitelystä aiheesta ja tekevät sitten gallupia esim. välitunnilla. Gallupin tuloksia voidaan käsitellä luokassa ajankohtaisohjelman hengessä tai uutisten muodossa.	Tasa-arvostudio
Lajittelu	Ryhmät voivat tuoda aiheeseen liittyviä konkreettisia esineitä tai käsitteitä mukanaan, joita voi fyysisesti lajitella esim. erilaisiin koreihin.	Suomesta vai ulkomailta?

Taulukosta huomataan, että draamamenetelmät painoutuivat opetuskokeilussa. Oppilaat toivoivat erilaisia draamatyötapoja näytelmistä improvisaatioon ja tämä näkyy myös käytetyissä menetelmissä.

7.2 Oppilaiden kokemukset toiminnallisista yhteiskuntaopin tunneista

Kun tarkastellaan oppilaiden kokemuksia toiminnallisista yhteiskuntaopin tunneista, nousi aineiston analyysissä esille kaksi teemaa, joita perustelevat alateemat. Teemat ja alateemat on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Oppilaiden kokemukset toiminnallisista yhteiskuntaopin tunneista

7.2.1 Iloa yhteiskuntaopin opiskelusta

Ensimmäisen teemana esille tuli esille oppimisen ilo. Oppilaat kuvailivat tunteja hauskoiksi ja kivoiksi ja kertoivat viihtyneensä tunneilla. Sana “kiva” esiintyi aineistossa huomattavan usein ja se oli ensimmäinen spontaani reaktio moneen kysymykseen. Eräs oppilas kuvaili yhtä oppitunneista seuraavasti:

”Siin oli kaikki hyvää, et sitä oli vaan kiva tehdä. Ei siin oikeen ollu mitään huonoa.”

Myös videoaineisto tarkastelu tuki ilon teemaa. Oppilaat olivat videotaltioinneissa pääosin hyväntuulisia ja kommunikoivat keskenään positiiviseen sävyyn. Haastatteluista on huomattavissa, miten samantyyppisesti oppilaat kuvailivat tunteja. Ensin oppilaat kertoivat tunnin olleen mukava jollain ytimekkäällä ilmauksella kuten, “kiva” tai “hauska”. Myös luokanopettajan kuvaus tunteista rakensi teemaa ja kertoi oppilaiden olleen tunneilla hänen havaintonsa mukaan innostuneita ja iloisia.

Oppilaita pyydettiin kuvailemaan tarkemmin mikä oppitunnista oli tehnyt mukavan tai kivan. Vastauksista muodostui kolme alateemaa, jotka perustelevat ilon teemaa. Yksi perustelu tunneilla viihtymiselle oli mahdollisuus luovuuteen. Esille nousi se, että hauskaa on se, että saa itse keksiä asioita ja valita mitä tekee. Eräs oppilas perusteli seuraavasti sitä, miksi hänen mielestään tunnilla oli ollut mukavaa:

” Tuntui kivalta, kun sai päätellä [päättää] ja piirtää. ”

Kyseisellä tunnilla oppilaat olivat suunnitelleet ryhmänsä jalkapallojoukkueelle oman tunnuksen ja päättäneet ketkä pelaavat heidän joukkueessaan. Myös draamatyötapoja sisältäneiden tuntien jälkeen otettiin esille usein se, että sai itse keksiä. Eräällä tunnilla suunniteltiin ihmekoneita ratkaisemaan erilaisia ongelmia arjessa ja yhteiskunnassa. Eräs oppilas kuvaili ryhmän luovaa prosessia ja sitä, että oli hauskaa, kun sai itse keksiä:

”Me niinku miettiin joku kiva paikka, et esimerkiksi jääkaappi tulee sohvan sisältä, niin me esitettiin se sit luokan edessä. Se oli tosi hauskaa ja meit vaan nauratti. ”

Oppilaat myös toivoivat paljon näytelmien tekemistä ja kertoivat, että niitä on hauska keksiä ja harjoitella. Toisaalta paljon luovuutta vaatineiden harjoitteiden jälkeen oppilaat myös kertoivat, että kaikki ryhmäläisten ideat eivät olleet toteuttamiskelpoisia. Kaikkea luovaa toimintaa ei siis koettu mielekkääksi ja muiden liiallista innokkuutta ja ideointia pidettiin jopa hieman ryhmän toimintaa häiritsevänä. Yhdellä oppitunnilla piti nimetä omia lempiasioitaan ja kirjoittaa niitä paperille. Eräs oppilas kuvaili ryhmänjäsentensä häiritsevää käyttäytymistä seuraavasti:

”Jotkut kirjoitti sinne vähän hölmöjä juttuja ja sit siinä vähän kesti. ”

Tällaisen ”hölmöilyn” kuvailu oli haastatteluaineiston tunneista esille tullut negatiivinen asia. Videotaltioinnit tukivat haastatteluja myös tältä osalta ja muutamat oppilaat innostuivat todella paljon muutamilla tunneilla, kun ryhmä oli työskentelyssä ideointivaiheessa ja keksivät esimerkiksi juuri lempiasioitaan tai suunnittelivat näytelmää.

Toinen alateema oli ryhmässä tekeminen. Haastatteluissa nousi esille, että ryhmässä toimiminen oli tekijä, joka teki tunnista miellyttävän. Ryhmätyöskentely oli haastateltujen oppilaiden mielestä poikkeuksetta sellainen tekijä, joka lisäsi tunnin viihtyvyyttä. Oppilaat olivat aiemminkin tehneet opettajan ja oppilaiden kertoman mukaan ryhmätöitä, joten kysymys ei ollut vain uutuuden viehätystä. Eräs oppilas kuvaili ryhmässä työskentelyä seuraavasti:

“On ollut hauskaa, kun on tehty kaikkia ryhmätöitä ja ei oo ollut tylsää, kun ei tarvinnut tehdä yksin.”

Kolmas alateema oli liikkuminen. Tämä tuli esille negaation kautta ja oppilaat kertoivat, että tunnilla oli hauskaa, koska ei tarvinnut istua paikoillaan vaan sai tehdä ja liikkua. Esimerkiksi lattialla istumista kuvattiin positiivisesti ja se miellettiin mukavammaksi vaihtoehdoksi kuin pöydän ääressä istuminen. Oppilaat ottivat esille esimerkiksi draamatyötapoja sisältäneen tunnin jälkeen sen, että näytelmien tekeminen oli mukavaa juuri siksi, että sai liikkua. Myös osa haastattelutilanteista tapahtui lattialla istuen, jonka huomasi myös vastauksista:

”Kun istuttiin tälleen lattialla ja tehtiin. Oli kivempaa kuin pöydän ääressä.”

Videohavainnoinnit tukivat osittain liikkumisen teemaa. Osalla tunneista ei ollut juurikaan mahdollisuuksia liikkua ja taktiilinen tekeminen oli esimerkiksi lapuille kirjoittamista ja niiden järjestelyä ja esimerkiksi ryhmässä keskustelua ja oman tuotoksen esittelyä luokan edessä. Liikkuminen oli näillä tunneilla pääasiassa erilaisia siirtymiä tunnin eri vaiheiden aikana. Oppilaat liikkuivat aktiivisesti esimerkiksi ryhmätyöskentelyn paikoille, tai katsomaan videota lattialle tai omalla vuorolla esiintymään eikä kukaan jäänyt passiiviseksi omalle paikalleen. Oppilaat ovat siis voineet tulkita tämän pienenkin liikkeen positiivisena asiana, josta ovat sitten maininneet haastattelussa ja verkkokyselyssä.

7.2.2 Yhteiskuntatietoja- ja taitoja

Toinen esille tullut teema oli yhteiskuntatietojen ja -taitojen teema. Pyydettyäessä kertomaan mitä tunteista oli jäänyt mieleen ja millaista tunnilla oli ollut, oppilaat kertoivat käytännön tasolla mitä oli tehty ja mitä aiheista oli käsitelty. He kertoivat esimerkiksi, että oltiin käsitelty sitä, mihin passia tarvitaan tai millaista vähemmistöjä Suomessa on. Tämä teema jakautui yhteiskuntatiedon ja sosiaalisten taitojen alateemoihin.

Yhteiskuntatiedon yhtä alateemaa rakensivat maininnat tunneilla käsitellyistä aiheista ja maininnat siitä mitkä asiat oppilaat kokivat tunneilla tärkeiksi. Mielenkiintoinen havainto oli, että osa oppilaista varmisti tai halusi selventää jotain tunnilla käsiteltyä asiaa ja esimerkiksi varmistettiin mitä demokratia tarkoittaa. Haastatteluissa tunneilla käsitellyt asiat tulivat enimmäkseen esille positiivisessa valossa tai sen kautta, että käsitellyt asiat koettiin tärkeiksi. Esimerkiksi passia ja kansalaisuutta käsitelleen tunnin jälkeen tunnin aihe ja siellä opittu koettiin tärkeäksi asiaksi:

”Että mihin vaikka tarvitaan passia. Se on aika tärkeetä, ettei just hukkaa sitä ja että sellanen on.”

Sosiaalisten taitojen alateemaa rakensi oppilaiden kokemukset yhdessä toimimisesta ja oppilaat kertoivat esimerkiksi siitä, että työskentely sujui hyvin, vaikka ei saanutkaan olla parhaan kaverin kanssa samassa ryhmässä. Toisaalta oppilaat kertoivat myös, miten ryhmän työskentely ei välttämättä onnistunut ja mitkä asiat siihen vaikuttivat. Eräs oppilas kuvaili ryhmätyöskentelyä seuraavasti:

”Mun mielestä se on hauskaa ja välillä se voi olla vaikeetakin sillee, et pitää niinku niitten kaikkien mielipide kuunnella. Mut mun mielestä se on tosi hauskaa olla ryhmässä”

Alateemaa rakensivat käytännön kokemukset ryhmätyöstä ja toisaalta pohdinta siitä, mitä taitoja ryhmätyöskentely vaatii.

7.3 Mielekästä yhteiskuntaoppia

Oppilaiden käsitystä siitä, kokivatko he toiminnalliset yhteiskuntaopin oppitunnit mielekkäiksi, tarkasteltiin eristämällä aineistosta ilmauksia, jotka asettuvat jollekin mielekkään oppimisen ulottuvuudelle. Maininnat on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Mielekkään oppimisen ulottuvuuksien ilmeneminen

	Mainintoja aineistossa (lkm)
Aktiivisuus	22
Konstruktivisuus	2
Tarkoituksellisuus	10
Aitous	5
Yhteistyö	14

Aktiivisuuden luokkaan luokiteltiin sellaiset ilmaukset, jossa oppilas kertoi omasta toiminnastaan ja omasta aktiivisuudestaan tunnilla. Tällaisia ilmauksia olivat esimerkiksi sellaiset, joissa oppilaat kertoivat mitä he olivat itse tunnilla tehneet. Näitä ilmauksia oli selvästi eniten. Tämä voi kertoa esimerkiksi toiminnan määrästä tunneilla tai siitä että oppilaiden oli helppo kertoa siitä, mitä olivat tehneet.

Konstruktivisuuden luokkaan luokiteltiin esimerkiksi sellaiset ilmaukset, jossa oppilas kertoi, miten tunnilla oli pohdittu aihetta toiminnan jälkeen eli miten toimintaa on reflektoitu. Tässä luokassa oli selvästi vähiten ilmauksia. Yksi oppilas kertoi päätöksentekosimulaation jälkeisestä luokassa käydystä opetuskeskustelusta:

”Siinä kun me puhuttiin niistä rooleista, niin kyllä mulla oli aika bossi olo, kun sai olla itsevaltiias. Vaikka mä ajattelin et se ei vaikuttais, et miten mä olen siinä, ni kyl se vähän tuntu eriltä.”

Tämä luokan ilmauksien pieni määrä voi kertoa siitä, että aihe on abstrakti ja siitä on vaikeampi kertoa. Toisaalta tästä ulottuvuudesta ei suoraan kysytty oppilailta vaan nojaututtiin siihen, mitä oppilaat kertoivat tuntien kulusta yleisesti.

Tarkoituksellisuuden luokkaan luokiteltiin sellaiset ilmaukset, joissa oppilaat kertoivat siitä, miksi heidän mielestään kutakin toiminnallista harjoitetta tunnilla oli tehty tai mikä merkitys käsitellyillä asioilla heille oli. Esimerkiksi passin ja kansalaisuuden merkitystä pohdittiin aihetta käsitelleen tunnin jälkeen:

”No ainakin on tärkeitä tietää, että ei just kannata hävittää passia. Se, että on Suomen passi, on tärkeitä.”

Aitouden luokkaan luokiteltiin sellaiset ilmaukset, jossa oppilaat kertoivat oppimistilanteen aitoudesta tai sen linkittymisestä arkielämään. Näitä ilmauksia oli melko vähän, mutta huomattavaa oli, että ilmaukset liittyivät eri tunteihin ja eri harjoitteisiin. Yksi oppilas linkitti päätöksentekosimulaatiota koulun arkeen:

”Me voitais ihan oikeasti järjestää sellanen jalkkisturnaus välkällä, kun ollaan jo päätetty ne ketkä pelaa.”

Yhteistyön luokkaan luokiteltiin sellaiset ilmaukset, joissa oppilaat kertoivat siitä, miten tunneilla on työskennelty ryhmässä. Näitä ilmauksia oli myös paljon ja ne usein linkittyivät aktiivisuuteen. Eräs oppilas kuvaili aktiivisuutta ja ryhmässä tekemistä sellaisen tunnin jälkeen, jossa keksittiin ihmekoneita auttamaan arjen ongelmissa:

”Ryhmissä tehtiin näytelmiä ja sit yks meidän ryhmästä ehdotti et se voisi olla se nakkisämpylä.”

Monet maininnat luokiteltiin useampaan luokkaan, sillä ne esimerkiksi samaan aikaan kertoivat aktiivisuudesta ja ryhmässä työskentelystä tai aktiivisuudesta ja Maininnat eivät voi tietenkään yksin kertoa siitä, kokivatko oppilaat tunnit mielekkäiksi. Asiaa on oppilailta myös hankala kysyä, sillä mielekkyyden ulottuvuudet ovat abstrakteja asioita. Aineiston perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että oppilaiden kokemuksista löytyy kaikkia mielekkään oppimisen ulottuvuuksia.

7.4 Kokemukset yhteistoiminnallisuudesta

Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös oppilaiden kokemuksia ryhmätyöskentelystä. Oppilaiden kokemukset ryhmässä työskentelystä muodostivat kolme alateemaa, jotka on esitetty kuviossa 4.



Kuvio 4. Oppilaiden kokemukset ryhmässä työskentelystä

Selkeäksi teemaksi muodostui se, että ryhmässä tekeminen on hauskaa ja mukavaa. Kun oppilailta kysyttiin, millaista ryhmässä työskentely on, vastauksissa korostui vertaaminen yksin tekemiseen esimerkiksi seuraavasti:

”Se on kivempaa kuin yksin tekeminen. Et jos vaikka tekis yksin vaan niitä samoja tehtäviä niin en tiä.”

Toinen teema oli ryhmätyötaitoja oppimassa. Oppilaat kuvailivat nimenomaan sitä, miten ryhmätyöskentelyn avulla voi oppia kuuntelemaan erilaisia mielipiteitä ja tulemaan erilaisten ihmisten kanssa toimeen. Merkille pantavaa on, että kun oppilailta kysyttiin mitä ryhmässä työskentelystä voi oppia tai mitä he ovat oppineet, vain muutama oppilas kuvaili mitä asiasisältöjä hän oli oppinut esimerkiksi ympäristöopin ryhmätyötä tehdessään. Ryhmätyöskentelystä oli siis jäänyt useimmilla mieleen juuri ryhmän sosiaaliset suhteet ja ryhmätyöskentelyn prosessi. Eräs oppilas kuvailee ryhmänsä kommunikaatiota ja tekee havainnon siitä, miten voi saada äänensä kuuluviin:

”Joskus on liikaa ääniä siinä ryhmässä, mutta kyllä yleensä kaikki kuuntelee, jos pyytää puheenvuoroa.”

Ryhmätyöskentelyn avulla oli opittu myös uusia asioita luokkakavereista ja heidän kanssaan työskentelystä. Oli huomattu, että ryhmätyö sujuu, vaikka ei pääsisikään kaverin kanssa samaan ryhmään. Esimerkiksi tällaiset havainnot ovat arvokasta itsereflektiota:

”Mä oon huomannu, et oikeestaan kaikkien meidän luokkalaisten kanssa voin olla samassa ryhmässä. Siinä voi tutustuu niihin, joiden kanssa ei niin paljon oo muuten.”

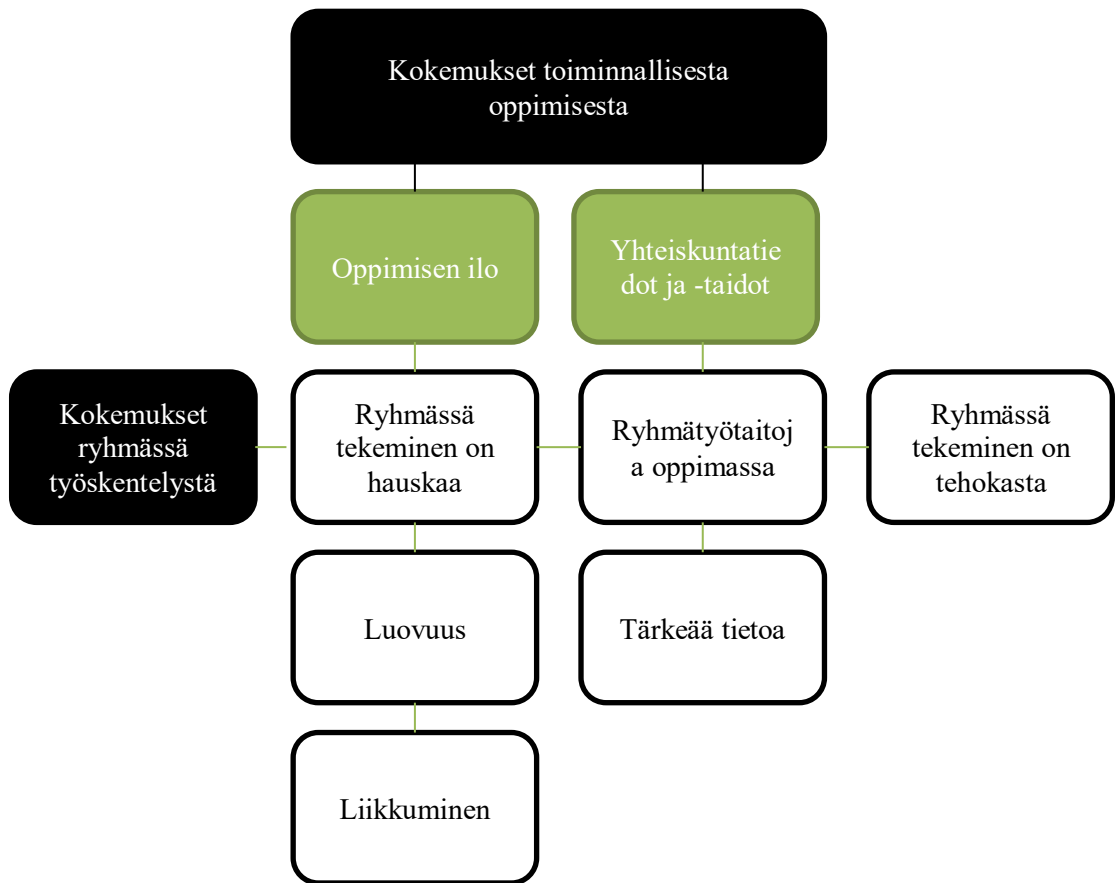
Ryhmätyöskentelyn teeman alle muodostui myös yksi erityinen juuri työtappaa kuvaileva alateema. Työskentelyn tehokkuus muodostui teemaksi, kun oppilaita pyydettiin tarkemmin kuvailemaan ryhmätyöskentelyä opetuskokeiluun liittyvillä tunneilla ja muilla oppitunneilla. Oppilaat kuvailivat, että ryhmätyötä tehdessä jaetaan usein tehtäviä ja voi toimia oman kiinnostuksena mukaan:

”Voi olla eri hommia. Et vaikka kuka haluaa suunnitella ja kirjottaa ja kuka haluaa sit esittää.”

Toisaalta pienessä ryhmässä työskentely koettiin myös tehokkaaksi, sen mahdollistaman työrauhan takia. Eräs oppilas kuvaili juuri pienen ryhmän mahdollistamaa työrauhaa:

”Se voi auttaa keskittymisessä. Niin hullulta kun se kuulostaa. Mut et tietää, että se ryhmä antaa rauhaa, jos itekki antaa sitä. Isossa ryhmässä se ei välttist onnistu.”

Oppilaiden kokemukset toiminnallisuudesta ja ryhmätyöskentelystä sijoitettiin lopulta samaan kuvioon (kuvio 5), sillä kuten todettua ryhmätyöskentelyyn liittyvät teemat rakensivat myös oppimisen ilon ja yhteiskuntatietojen ja -taitojen teemaa. Näin voidaan myös havainnollistaa toiminnallisuuden ja ryhmässä työskentelyn yhteyttä, jollaisen ne myös teoreettisessa viitekehyksessä muodostavat.



Kuvio 5. Oppilaiden kokemukset toiminnallisesta oppimisesta ja ryhmässä työskentelystä esitettynä samassa kuviossa

Kuvion 5 avulla voidaan näin myös havainnollistaa toiminnallisuuden ja ryhmässä työskentelyn yhteyttä, jollaisena ne myös teoreettisessa viitekehyksessä muodostavat.

8 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää toimintatutkimuksen keinoin, miten yhteiskuntaopin tunneista voisi tehdä toiminnallisempia ja miten oppilaat kokivat toiminnalliset yhteiskuntaopin tunnit. Tutkimusprosessissa luotiin 7 toiminnallista harjoitetta yhteiskuntaopin tunneille. Ne on laadittu toiminnallisuuden ja mielekkään oppimisen viitekehyksessä. Ajatuksena oli, että jos harjoitteet on laadittu näiden kriteerien mukaan, niitä toteuttaessaan on mahdollista lisätä yhteiskuntaopin tuntien toiminnallisuutta ja mielekkyyttä. Harjoitteita muokattiin tutkimusprosessiin aikana, jotta ne olisivat mahdollisimman käyttökelpoisia ja aidosti toiminnallisia. Näin harjoitteet itsessään vastaavat siihen tutkimuskysymykseen, miten yhteiskuntaopin oppitunneista voisi tehdä toiminnallisempia. Harjoitteet ovat tämän tutkimuksen liitteenä ja ne ovat vapaasti käytettävissä opetustarkoituksiin.

Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää oppilaiden kokemuksia toiminnallisista oppitunneista ja kokivatko oppilaat oppitunnit mielekkäiksi. Ajatuksena oli, että jos harjoitteet on laadittu ja toteutettu toiminnallisuuden ja mielekkyyden kriteerejä noudattaen, oppilaat myös kokisivat oppitunnit mielekkäiksi. Oppilaiden kokemuksista rakentui kaksi eri yläteemaa, jota alateemat perustelivat.

Ensimmäinen teema käsitteli tunneilla koettua oppimisen iloa. Oppimisen ilo on mainittu yhtenä toiminnallisuuden eduista (Leskinen et al. 2016, 14) ja tämän tutkimuksen oppimisen ilon teema tukee tätä näkökulmaa edelleen. Alateemoina oppimisen ilon teemaa perustelemassa olivat luovuuden ja ryhmässä toimimisen teemat. Luovuuden alateema tukee havaintoa siitä, että toiminnallisuus oppimisen aikana antaa mahdollisuuden luovuuden kehittymiselle ja uusien näkökulmien löytämiselle (Penttilä & Norrena 2016, 14). Ryhmässä toimimisen teema tukee edelleen yhteistoiminnallisuuden ja oppimisen ilon linkittymistä toisiinsa.

Oppimisen ilon teema perustelee toiminnallisuuden käyttämistä opetuksen ja oppimisen keinona. Jo perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelemä oppimiskäsitys tuo esille myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilon ja luovan toiminnan oppimista edistävinä tekijöinä (POPS 2014). Oppilaiden vastauksissa tuli esille kaikkia edellä mainittuja asioita: Oppilaiden vastauksista voi eristää myönteisiä tunnekokemuksia, tunneilla oli oppilaiden mukaan hauskaa ja he kertoivat että, oli mukavaa, kun sai itse keksiä ja olla luova. Oppimisen ilo voidaan katsoa olevan tärkeä ulottuvuus oppimisessa

aikana, jolloin tulevaisuus näyttää epävarmalta ja yhä nuorempiin kohdistuu vaatimuksia erikoistumisesta ja paineita pärjäämisestä.

Mielekkyyden kokemuksen tutkimista varten laadittiin haastattelukysymyksiä, jotka operationalisoivat mielekkyyden ulottuvuuksia. Kaikki mielekkyyden ulottuvuudet tulivat aineistosta esille, mutta epätasaisesti. Eniten oppilaat kertoivat aktiivisuudesta ja ryhmässä toimimisesta ja oppimisen tarkoituksellisuudesta. Vähiten tulivat esille oppimistilanteen aitous ja konstruktiivisuus, toiminnan reflektointi. Voidaan pohtia, johtuuko jälkimmäisten luokkien mainintojen vähyys, esimerkiksi haastattelukysymyksistä, jotka eivät riittävästi pystyneet operationalisoimaan näitä ulottuvuuksia. Tuntien videoinneista voidaan kuitenkin nähdä, että esimerkiksi toiminnan reflektointia tehtiin jokaisen tunnin lopuksi.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös oppilaiden kokemuksia yhteistoiminnallisuudesta, ryhmässä toimimisesta. Ryhmässä toimiminen koettiin mielekkääksi ja sosiaalisia taitoja opettavaksi. Se koettiin myös tehokkaaksi työtavaksi ja oppilaat kokivat, että yhteistoiminnallisessa työskentelyssä pystyi jakamaan tehtäviä kiinnostuksen ja taitojen mukaan. Tämä työskentelyn tehokkuuden teema tukee aiemmassa tutkimuksessa esille tullutta etua kognitiivisen taakan jakamisesta ryhmän kesken (Tynjälä 1999, 168). Tämän tutkimuksen toiminnallisen ja mielekkään oppimisen viitekehyksessä ryhmän toimintaa ei tarkasteltu tästä näkökulmasta, vaan ryhmän toimintaa määriteltiin ryhmän koon, ryhmän tekemän yhteistyön ja ryhmää ohjaavan opettajan kautta.

Toiminnallisuuden ja mielekkään oppimisen määritelmässä molemmissa painottuu ohjaajan rooli oppimisen tukemisessa. Kysyttäessä opettajan roolista ryhmätyön tekemisessä, eivät oppilaat kaivanneet lisää ohjausta ja kertoivat osaavansa itse. Tämä voi osaltaan johtua oppilaiden hyvistä työskentelytavoista ja itseohjautuvuudesta, mutta myös siitä, että tutkimusta varten suunnitellut oppitunnit oli valmisteltu huolellisesti. Ohjaajaan työ oli siis oppilaille ehkä näkymätöntä. Tunneissa oli myös erikseen varattu aikaa pohdinnalle ja reflektiolle, joka on toiminnallisuuden ja mielekkyyden luomassa viitekehyksessä olennaista. Reflektoinnissa ohjaajan rooli on keskeinen.

Kun tutkitaan vain yhtä luokkaa, tuloksista ei voi tehdä yleistyksiä, mutta ne vahvistavat edelleen toiminnallisuudesta aiemmin tehtyä tutkimusta ja sen positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Tutkimuksella saatiin myös jotain konkreettista aikaiseksi materiaaliopettajan muodossa tutkittavan luokan luokanopettajalle ja muille opettajille käyttöön.

Kun pohditaan tutkimuksen luotettavuutta, nousee esille muutamia kriittisiä havaintoja. Tutkimuksen validiteetit kannalta haastattelukysymyksiä olisi voinut testata enemmän ja peilata vielä enemmän suhteessa siihen, mitä niiden avulla haluttiin saada selville. Tutkimusongelman tarkentumisen ja muuttumisen myötä, olisi pitänyt myös tarkentaa ja muuttaa myös haastattelukysymyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetin pohtiminen on hankalampaa. Tutkimusaineisto on kerätty ja tallennettu systemaattisesti, jolloin aineiston analyysi on toistettavissa ja olisi ehkä mahdollista löytää samankaltaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa. Toisaalta toimintatutkimus on luonteeltaan sellaista, jolloin täydellistä objektiivisuutta on vaikea saavuttaa ja on pohdittava, onko se edes tarpeellista. Toimintatutkimuksen ydin on tutkittavan yhteisön muutoksessa ja siinä, mitä tästä muutoksesta voisi oppia ja ehkä toistaa muussa ympäristössä, ei täysin objektiivisen yleistettävän uuden tiedon tuottamisessa.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan tutkimus piti tehdä luokassa, jossa luokanopettajan mukaan oli negatiivinen suhtautuminen yhteiskuntaoppiin. Tämä olisi ollut tutkimusympäristönä hedelmällinen ja olisi ollut kiinnostavaa tutkia olisiko toiminnallisuus vaikuttanut oppilaiden suhtautumiseen oppiainetta kohtaan. Tämä voisi olla hyvä jatkotutkimuksen kohde. Toisaalta olisi myös kiinnostavaa tutkia miten luokanopettajat kokevat itse yhteiskuntaopin oppiaineena ja millaista tukea ja tietoja ja taitoja he kokevat tarvitsevansa sen opettamiseen. Yhteiskuntaopilla on potentiaalia kehittyä alakoulussa oppiaineeksi, jossa toiminnasta voi tulla tietoa ja intoa osallistumiseen, mutta toisaalta se voi myös toisintaa yhteiskuntaopin pitkää perinnettä normittavana tietopohjaisena oppiaineena.

Toimintatutkimuksen tekeminen oli palkitsevaa. Luokanopettajan pitäisikin hallita tutkivan opettajan työtapa ja käyttää esimerkiksi toimintatutkimusta oman työnsä kehittämisessä. Oppilaiden kanssa käydyt haastattelut, keskustelut, kertoivat myös paljon muusta kuin itse tutkittavasta aiheesta. Oppilaat kertoivatkin verkkokyselyssä vapaassa kommenttikentässä, että tutkijan kanssa käydyt haastattelut olivat asia, joka jäi mieleen positiivisena. Usealta oppilaalta tuli kehitysehdotuksena se, että tunteja voisi viedä luokan ulkopuolelle ja tehdä käytännössä vielä enemmän. Tämä oli mielestäni hyvä kehitysehdotus. Voisikin ajatella, että tutkimuksen kohteena olleen jakson jälkeen, voisi toiminnallisuutta yhä syventää, kun ensin on saatu hyviä kokemuksia luokassa kokeillusta toiminnallisuudesta. Tämä toiminnallisuuden syventäminen voisi sisältää esimerkiksi projektityöskentelyä jonkin teeman parissa, vierailuja erilaisiin kohteisiin tai esimerkiksi Yrityskylä -tyyppiseen toimintaan osallistumista.

Yhteiskuntaoppi oli tutkittavan luokan keskuudessa pidetty oppiaine. Tämän toivoisi olevan todellisuutta myös yleisesti peruskoulussa. Toiminnallisuus voisikin olla yksi keino tehdä yhteiskuntaopista kiinnostavaa ja samalla myös yhteiskunnasta ja sen osana olemisesta nuoria kiinnostavaa. Kuten todettua, nuorten yhteiskunnalliset tiedot ovat hyvällä tolalla, mutta halua vaikuttaa asioihin ei. Toiminnallisuutta ja sen yhteyttä koettuihin omiin vaikutusmahdollisuuksiin olisi mielenkiintoista tutkia. Voisiko toiminnallisuus, tekemällä oppimien ja asioiden kokeileminen olla keino saada oppilaat myös tarttumaan toimeen? Nykyinen opetussuunnitelma kannustaa osallistamaan oppilaita koulun arkeen ja kasvattamaan heitä aktiiviseen kansalaisuuteen (POPS 2014). Tämä jo yksinään riittää perusteluksi kehittää yhteiskuntaopista toiminnallisempaa oppiainetta, joka voisi toteuttaa sen erityistä kansalaiskasvatuksellista tehtävää toiminnallisesti ja osallistavasti.

LÄHTEET

Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa Rantala, Jukka & Siikaniva, Anu (toim.), Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19– 32.

Arola, P. 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa Löfström, J. (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella. Helsinki: Gummerus. 10-34.

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston

Berg, M. van den & Löfström, J. 2011. Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet, kehitysnäkymät. Kasvatus & Aika 5 (2011): 1. Helsinki: Kasvatuksen historian verkosto, 79-113.

Darling-Hammond, L., & Barron, B. 2008. Teaching for Meaningful Learning - A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. Teoksessa Darling-Hammond et al. Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding. San Francisco: John Wiley & Sons Inc. Julkaistu George Lucas Education Foundation - säätiön tuella. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539399.pdf>. Viitattu 26.2.2019

Delanty, G. 2003. Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. International Journal of Lifelong Education, 22:6, 597-605. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0260137032000138158>. Viitattu 23.10.2018.

Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.

Englund, T. 1986. Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies Education 25. Uppsala and Lund: Studentlitteratur och Chartwell-Bratt.

Efron, S. E. & Ravid, R. 2013. Action research in education: a practical guide. New York: The Guilford Press.

Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä: Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 26-62.

Hurme, N. & Varis, S. 2016. Yhteiskuntaoppi 4-6. Tabletkoulu Oy. Helsinki. URL: <https://www.tabletkoulu.fi/product/yhteiskuntaoppi-4-6/> Viitattu 21.5.2019

Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson B. G. 1999. Learning with technology – A Constructivist Perspective. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Koskinen, R. 2016. Mielekäs oppiminen matematiikan opetuksen lähtökohtana: Systemaattinen analyysi Journal for Research in Mathematics Education aikakauslehden artikkelien pohjalta. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino 1999.

Kuuluvainen, S., Pihlajamaa M., Savolainen, T., Nissinen, H., Anna Juhola, A. & Ervamaa, E. 2017. Vihapuheesta dialogiin – koulutusmateriaali vihapuheen vastaisille oppitunneille. Plan International Suomi. Helsinki. URL: http://www.globaalikoulu.net/wp-content/uploads/2017/09/Plan_Vihapuhe_koulutusmateriaali_34s.pdf. Viitattu 22.5.2019

Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Lengel, T., & Kuczala, M. 2010. The kinesthetic classroom - Teaching and learning through movement. Corwin: Thousand Oaks.

Leskinen, E., Jaakkola T., & Norrena, J. 2016. Toiminnallisuus. Teoksessa Norrena, J. (toim.) Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-kustannus, 14.

Löfstöm, J. Yhteiskuntatieto ja yhteiskunnallinen kasvatus: Periaatekysymyksiä ja suuntaviivoja. Teoksessa Löfström, J. (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. Helsinki: Gummerus, 89-131.

Nivala, Elina. 2006. Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa Leena Kurki & Elina Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen - Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 25–103.

OECD. 2007. Education at a Glance 2007: OECD Indicators. Pariisi: OECD Publishing URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-en>. Viitattu 11.10.2018.

Oikeusministeriö. 2007. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma. Oikeusministeriön julkaisuja 2007:20 URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-466-589-6>. Viitattu 9.4.2019

Penttilä, K. & Norrena, J. Luova työskentely. Teoksessa Norrena, J. (toim.) Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-kustannus, 14.

Reinharz, S. 1992. Feminist methods in social research. New York: Oxford University Press.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. URL: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> Viitattu 8.11.2018

Somekh, B. & Zeichner, K. 2009. Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts, *Educational Action Research* 17:1, 5-21. URL: <https://doi.org/10.1080/09650790802667402> Viitattu 24.10.2018.

Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 tutkimuksen päätulokset. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Suutarinen, S. 2000. Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen: Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. IEA Civics – Nuori kansalainen tutkimuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 33-54.

Suutarinen, S. 2007. Yhteiskuntaopetuksen sisällöt opettajien kokemana – Suomessa reformin aika? URL: http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Yhteiskuntaopetuksen_Suutarinen_2007.pdf. Viitattu 11.10.2018.

Suutarinen, S. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö: Koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. *Kasvatus & Aika* 2 (2) 2008, 29-52. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. URL: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/suutarinen_1306081802.pdf. Viitattu 11.10.2018.

Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Brunell, V. & Törmäkangas, K. (toim.). Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 11–60.

Topelius, Z. 2018. Maamme kirja. Digitaalinen editio. Toim. Holopainen, R., Katajamäki, S. ja Ossi Kokko, O. Helsinki: SKS ja SLS. URN:NBN:fi:sls-6606-1523551502 Viitattu 21.5.2019

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. URL: <https://www.ellibslibrary.com/utu/978-952-04-0011-8> Viitattu 8.2.2018.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena – Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.

Väkevä, L. 2001. John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapautteen. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-81.

Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 27–76.

LIITTEET

LIITE 1. Oppilaan alkuhaastattelun haastattelurunko

- 1) Mitä asioita olette tehneet yhteiskuntaopin tunneilla?
 - a) Jos olette tehneet tehtäviä, niin millaisia ne ovat olleet?
 - b) Millä välineellä/alustalla? Ryhmässä, yksin vai parin kanssa?
 - c) Ovatko tehtävät ovat olleet hyödyllisiä?

- 2) Millaisia tunnit ovat olleet? Millainen käsitys tai ajatus sinulle on jäänyt yhteiskuntaopista oppiaineena?
 - a) Millaiselta sinusta on tuntunut, kun tulet yhteiskuntaopin tunnille tai kun mietit, että seuraavana päivänä on yhteiskuntaoppia?
 - b) Ovatko tunnit olleet hyödyllisiä?
 - c) Saatko sanoa tunnilla mitä ajattelet?

- 3) Jos saisit itse päättää, mitä haluaisit tehdä yhteiskuntaopin tunneilla?
 - a) Miten haluaisit työskennellä? Kenen kanssa?
 - b) Haluaisitko tehdä tehtäviä? Draamaa? Leikkejä? Ryhmätöitä?

- 4) Mitä muuta haluaisit sanoa? Onko sinulla toiveita tai kysymyksiä tutkimusta ajatellen.

LIITE 2. Opetuskokeilun aikana tehtyjen oppilashaastattelujen runko

- 1) Muistele edellistä tuntia. Kerro mitä siellä tehtiin.
 - a) Miten itse koit tunnin?
 - b) Oliko tunti kiinnostava? Hyödyllinen? Tylsä? Hauska?
- 2) Mitä hyviä asioita tunnissa oli? Entä huonoja?
- 3) Liittyikö tunnilla tehty mielestäsi jotenkin arkielämään tai siihen, miten yhteiskunta toimii? Jos niin miten?
- 4) Tuntuiko sinusta siltä, että sai itse tehdä asioita?
- 5) Mitä haluaisit tehdä tunneilla jatkossa?
- 6) Mitä muuta haluaisit sanoa?

LIITE 3. Oppilaan loppuhaastattelun haastattelurunko

- 1) Miten kuvailisit viimeisen kuuden viikon aikana olleita yhteiskuntaopin tunteja?
 - a) Mitkä asiat jäivät mieleen?
 - b) Mikä jäi mieleen hyvänä asiana?
 - c) Mikä jäi mieleen huonona asiana?
- 2) Mitä asioita kehittäisit edelleen?
- 3) Tuntuiko sinusta siltä, että sai itse tehdä asioita?
- 4) Miten ryhmässä toimiminen onnistui?
 - a) Millainen olet ryhmän jäsenenä?
 - b) Millaista ohjausta ryhmänne sai? Olisiko pitänyt olla enemmän tai vähemmän ohjausta tai ohjeita?
 - c) Mitkä asiat edistivät ryhmän toimintaa? Mitkä asiat haittasivat?
 - d) Mitä asioita opit ryhmässä työskentelystä?
 - e) Auttoiko ryhmä sinua oppimaan? Miten
 - f) Millaista oli tehdä päätöksiä ryhmän kanssa?
- 5) Mitä toiveita sinulla on yhteiskuntaopin tunneille jatkossa? Millaisia terveisiä haluat lähettää omalle opelle?
- 6) Mitä haluaisit vielä sanoa tai kysyä?

LIITE 4. Luokanopettajan alkuhaastattelun haastattelurunko

- 1) Millaista on yhteiskuntaopin opiskelu luokassa nyt?
 - a) Mitä hyviä puolia?
 - b) Mitä ongelmia?
- 2) Mitä haluaisit muuttaa? Mitä haluaisit pitää ennallaan?
- 3) Käytännön asioista sopiminen

LIITE 5: Verkkokysely oppilaille opetuskokeilun jälkeen

1. Yhteiskuntaopin tunneille oli mukava tulla

- a) samaa mieltä
- b) jokseenkin samaa mieltä
- c) jokseenkin eri mieltä
- d) eri mieltä
- e) en osaa sanoa

2. Viihdyin tunnilla

- a) samaa mieltä
- b) jokseenkin samaa mieltä
- c) jokseenkin eri mieltä
- d) eri mieltä
- e) en osaa sanoa

3. Käsittelimme tunnilla tärkeitä asioita

- a) samaa mieltä
- b) jokseenkin samaa mieltä
- c) jokseenkin eri mieltä
- d) eri mieltä
- e) en osaa sanoa

4. Minulla oli tunneilla tylsää

- a) samaa mieltä
- b) jokseenkin samaa mieltä
- c) jokseenkin eri mieltä
- d) eri mieltä
- e) en osaa sanoa

5. Pidin ryhmätyöskentelystä

- a) samaa mieltä
- b) jokseenkin samaa mieltä
- c) jokseenkin eri mieltä
- d) eri mieltä
- e) en osaa sanoa
- f)

6. Millainen on hyvä yhteiskuntaopin tunti?

Avoin kysymys

7. Mitä muuta haluaisit sanoa? Tähän voit kirjoittaa terveiset opettajalle, jos haluat!

Avoin kysymys

LIITE 6. Kirje oppilaan kotiin ja tutkimuslupalomake

TOIMINNALLISTA YHTEISKUNTAOPPIA – TOIMINTATUTKIMUS

23.10.2018

Hyvät X -luokan huoltajat,

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen huollettavanne luokassa yhteiskuntaopin opetukseen liittyvää opetuskokeilua. Opetuskokeilu liittyy pro gradu -tutkielmaani ja olen saanut koululta tutkimusluvan.

Teen tutkimukseeni liittyvää opetuskokeilua loppusyksyn aikana yhteiskuntaopin tunneilta. Tutkimusmenetelmäni on toimintatutkimus ja kerään aineistoa tekemällä oppitunneille materiaalia, videoimalla opetusta ja haastattelemalla oppilaita ja opettajia.

Videointia tai haastatteluja **ei käytetä** arvioinnissa ja video- ja haastattelutallenteet hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä. Haastatteluissa oppilaita ei yksilöidä ja haastateltavat oppilaat saavat salanimen. Haastattelut tallennetaan äänittämällä ja haastateltava saa missä tahansa vaiheessa kieltäytyä haastattelusta tai keskeyttää sen. Tutkielma laaditaan tutkimuksen eettisiä periaatteita kunnioittaen niin, että tutkittavaa koulua, luokkaa tai yksittäistä oppilasta ei ole mahdollista tunnistaa.

Tutkimuksen tarkoituksena on innostaa luokkaa yhteiskuntaopin opiskeluun toiminnallisien menetelmien, toivonkin siis haastattelu- ja videointilupaa mahdollisimman monelta, jotta mahdollisimman moni oppilas saa äänensä kuuluviin ja pääsee vaikuttamaan. Toimintatutkimuksessa tutkija asettuu tutkittavaan yhteisöön ja pyrkii kehittämään yhteisön sisällä jotain asiaa. Tutkimuksen edetessä voidaan esimerkiksi haastattelun pohjalta tarvittaessa muuttaa jotain asiaa niin, että se edistäisi tavoiteltavaa muutosta.

Toimintatutkimus toteutetaan yhteistyössä luokan oman opettajan kanssa ja toteutetaan niin, että se on luonteva osa opetusta, eikä aiheuta häiriötä muulle koulutyölle. **Pyydän palauttamaan liitteenä olevan haastattelu- ja videointilupalomakkeen kouluun viimeistään keskiviikkona 31.10.2018.**

Vastaa mielelläni tutkimukseen liittyviin kysymyksiin! Tutkimusterveisin,

Anniina Rantala
arantal@utu.fi

TOIMINNALLISTA YHTEISKUNTAOPPIA – TOIMINTATUTKIMUS

syksy 2018

VIDEOINTI- JA HAASTATTELULUPA

Oppilaan
nimi _____

Huollettavaani

- saa haastatella
- ei saa haastatella

- saa videokuvata yksittäin ja osana oppilasryhmää
- saa videokuvata vain osana oppilasryhmää
- ei saa videokuvata

Päivämäärä: _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

Liite 7: Opetuskokeilun toiminnalliset harjoitteet

YDINKÄSITTEET: tästä löydät harjoitteeseen liittyvän opittavan aineksen ydinkäsitteet

Tässä kuvaillaan mitä harjoitteessa tehdään ja millaisia valmisteluja harjoite vaatii. Harjoitteet on laadittu tehtäväksi 45 minuutin oppitunnin aikana.



- **Tästä löydät kysymyksiä, joiden avulla toimintaa voi reflektoida ja pohtia oppilaiden kanssa**



Tästä löydät vinkkejä ja tärkeitä huomioita.

Kaikkien aikojen väliturnaus

YDINKÄSITTEET: demokratia, päättäminen

Tällä oppitunnilla simuloidaan demokratiaa ja yhdessä päättämistä. Oppilaat toimivat 4-5 hengen ryhmissä ja täyttävät liitteenä olevan turnauksen ilmoittautumislomakkeen. Jalkapalloturnauksen voi tietenkin järjestää aivan oikeasti tai ottaa harjoituksen pelkkänä harjoituksena.

Päätösprosessin aikana opettaja jakaa muutamalle ryhmälle kirjekuoren tai lapun. Kirjekuoressa yksi ryhmän jäsenistä (esimerkiksi kirjekuoren avaaja) nimetään ryhmän yksinvaltiaaksi, joka saa kumota kaikki ryhmän jo tekemät päätökset ja päättää kaikesta yksinään.



- **Millaista yhdessä päättäminen oli?**
- **Entä, jos ryhmään tulikin yhtäkkiä itsevaltiasta?**
- **Toteutuivatko päätöksenteossa yhdenvertaisuus, sananvapaus ja tasa-arvo? Saivatko kaikki sanoa mitä halusivat?**



Oppilaille voi jakaa erilaisia rooleja, joiden näkökulmasta he osallistuvat päätöksentekoon.

Liite: Kaikkien aikojen välituntiturnaus

Joukkueen nimi:

Pelaajat:

Kannustushuuto:

Joukkueen logo tai lippu:

Jos voitamme, valitsemme palkinnoksi:

- Sipsisäiliön
- Popkornputoksen
- Karkkipon



Matkalla Sipsistaniaan

YDINKÄSITTEET: passi, kansalaisuus

Tällä tunnilla käsitellään passia ja kansalaisuutta. Tarkoituksena on tehdä pieniä näytelmiä pohjatarinan (liitteenä) perusteella. Oppilaita voi esimerkiksi ohjata innovoimaan jonkin korvaavan menetelmän passitarkastukselle tai keksimään ”meriselityksen”, jolla rajan yli voisi päästä.

Opettaja tai toinen ryhmä voivat toimia rajatarkastajina ja esittää ryhmille kiperiä kysymyksiä.



- **Miksi passi on tärkeä asiakirja?**
- **Miksi Suomen passi on erityisen hyvä matkustaessa?**
- **Mitä hyötyä on kansalaisuudesta ja erityisesti Suomen kansalaisuudesta?**



Näytelmiä varten voi lämmitellä draamaleikillä, jossa passi kiertää piirissä ja jokainen keksii (passia avaamatta), jonkin faktan passin omistajasta.

Liite:

Matkalla Sipsistaniaan

Olette menossa luokkaretkelle Sipsistaniaan ja bussi ajaa kovaa vauhtia kohti rajaa. Yhtäkkiä huomaatte, että kaikkien passit ovatkin rehtorin pöydällä koululla, sillä hän halusi ihaila passikuvianne ennen matkaa.

Tehtävänänne on keksiä, miten pääsette rajatarkastuksesta läpi ja todistatte henkilöllisyytenne. Suomella ja Sipsistanialla on sopimus, että kaikki Suomessa vakituisesti asuvat ovat tervetulleita maahan, joten teidän pitää jollain keinolla todistaa, että asutte Suomessa.

Rajanylitykseen on enää 10 minuutin matka, joten teillä ei ole sen enempää aikaa valmistautua...



Hyvinvointihuutokauppa

YDINKÄSITTEET: Yhteiskunnan palvelut ja tuki

Tällä tunnilla käsitellään yhteiskunnan palveluita, jotka on tarkoitettu ihmisten tueksi elämän eri tilanteissa. Oppilaat jaetaan 4-5 hengen ryhmiin ja jokaiselle ryhmälle annetaan leikkirahaa sopiva määrä. Huutokaupassa oppilaat saavat huutaa itselleen erilaisia palveluita, joita pitävät tärkeänä hyvän elämän näkökulmasta. Huutokaupan kaikki kohteet voi esitellä etukäteen, pienissä osioissa huutokaupan edetessä tai kohde kerrallaan. Jokaisessa ryhmässä vain yksi saa esittää huudot, huutajalle voi antaa jonkin esineen tämän oikeuden merkiksi. Ryhmä saa vaihtaa huutojen esittäjää huutokaupan aikana.

Huutokaupattava asiat voi esineellistää (esim. nopea nettiyhteys kaikille = nettipiuha tai muu johto), jolloin huutokauppa on helpompi fyysisesti toteuttaa. Tämän harjoituksen liitteestä löydät esimerkkejä.



- **Millaisia palveluita tarvitaan lapsena?
Entä vanhuksena?**
- **Miten palvelut rahoitetaan?**
- **Valtiolla ja kunnilla on käytössä vain rajallinen määrä rahaa, millaisia palveluja niiden siis pitäisi tuottaa?**
- **Oliko huudettavat palvelut helppo valita?**
- **Miksi palvelut ovat ilmaisia tai maksavat vain vähän?**
- **Millaisia palveluja voisi vielä keksiä?**



Ryhmä voivat tuoda huutokaupattavaksi myös jonkin itse keksimänsä palvelun ja saada itselleen rahaa. Vaihtoehtoisesti ryhmä voi myydä esimerkiksi yhden ryhmäläisien puhekyvyn.

Liite: Hyvinvointihuutokauppa

Esimerkkejä huutokaupattavista palveluista ja niiden esineellistämisestä:

- Ilmainen terveydenhuolto = ensiapupakkaus, laastaripaketti, lääkepurkki
- Ilmaiset bussimatkat kaikille = bussikortti, pieni leikkibussi
- Ilmainen koulutus= koulukirjoja, penaali
- Ilmaiset kirjastopalvelut= kirjastokortti
- Uutiset kaikkien saataville ilmaiseksi = sanomalehti
- Playstation kaikkien kotiin = peliohjain, peli
- Edullista ruokaa kotiinkuljetuksella kaikille= jokin tyhjä ruokapakkaus, tyhjä pakastepurkki
- Ilmaiset vaatteet kaikille= t-paita
- Nopea ja halpa netti kaikille =nettipiuha, jokin johto, hiiri
- Ilmaiset harrastusmahdollisuudet= sählypallo, partiohuivi, pensseli, hikinauha



Ihmekoneet

YDINKÄSITTEET: Yhteiskunnan palvelut ja tuki

Tämän harjoituksen voi tehdä täydentämään hyvinvointihuutokauppaa tai omana harjoituksenaan. Tässä harjoituksessa on ideana toteuttaa pieniä näytelmiä. Oppilaat toimivat 4-5 hengen ryhmissä. Jokainen ryhmä saa jonkin arkielämän ongelman kuvauksen tai he voivat vaihtoehtoisesti keksiä oman.

Näytelmä esitetään kaksi kertaa, ensimmäisessä tulee esille ongelma, mutta se jää ratkaisematta tai sitä yritetään ratkaista olemassa olevin keinoin. Toisellaesityskerralla oppilaat esittävät saman näytelmän, mutta tällä kertaa heillä on käytössään itse keksimänsä ihmekone, jolla ongelman voi ratkaista. Ihmekoneiden ei tarvitse olla mahdollisia: liioittelu ja mielikuvituksenkäyttö ovat sallittuja.



- **Voisivatko ihmekoneet korvata nykyisiä palveluita?**
- **Miten arkipäivän pienistä ja isoista ongelmista selvittää ilman ihmekoneita?**
- **Millaisia palveluita tarvitaan lapsena? Entä vanhuksena?**
- **Miten palvelut rahoitetaan?**
- **Miksi palvelut ovat ilmaisia tai maksavat vain vähän?**



Ryhmät voivat ratkaista myös toisen ryhmän ongelmia. Eli yksi ryhmä keksii ongelman ja näyttää sen ja toinen ryhmä jatkaa tästä ja keksii ratkaisuksi ihmekoneen.

Liite:

Ihmekoneet



Esimerkkejä arkipäivän ongelmista, joista oppilaat voivat tehdä näytelmiä.

- Myöhästyit koulusta, koska kello ei soinut.
- Kaadut pyörällä ja saat jalkaasi ison haavan.
- Koulun jälkeen ei ole mitään tekemistä ja sinulla on todella tylsää.
- Et voi katsoa suosikitubettajasi videoita, koska netti pätkee.
- Sinulla ei ole tarpeeksi rahaa ostaa uutta scoottia/pleikkaria/puhelinta.

Tasa-arvostudio

YDINKÄSITTEET: tasa-arvo

Toiminta: Tällä tunnilla käsitellään sukupuolten välistä tasa-arvoa. Oppilaat tekevät ryhmissä gallupeja, joiden tulokset puretaan yhdessä ”4a-studiossa” tai muuten luokkaan sopivasti nimetyssä ajankohtaisohjelmassa. Gallup-pohjat voi tehdä oppilaille valmiiksi tai kysymyksiä voi miettiä yhdessä. Gallupin teko kannattaa ajoittaa sellaiseen ajankohtaan, jolloin muita oppilaita ja opettajia liikkuu käytävällä tai sopia jonkin toisen luokan kanssa gallupin tekemisestä.

Gallupien tekemisen jälkeen ryhmät tekevät lyhyen yhteenvedon ja valmistautuvat opettajan haastateltaviksi. Malliksi voi katsoa pätkän esim. A-studiota tai vastaavaa ajankohtaisohjelmaa. Opettaja toimii keskusteluohjelman vetäjänä ja haastattelee tutkivaa journalismia tehneitä erikoistoimittajia, oppilaita. Kysymykset voi antaa oppilaille etukäteen. Oppilaat voivat tehdä saamistaan tuloksista myös lyhyitä videoita ja videot voi koostaa luokan omaksi ajankohtaisohjelmaksi.



- **Millaista oli tehdä gallupeja?**
- **Yllättivätkö vastaukset vai olivatko ne odotettuja?**
- **Toteutuuko sukupuolten tasa-arvo koulussa? Miksi tai miksi ei?**
- **Miksi on tärkeää puhua naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta?**



Keskusteluohjelmalle voi tehdä oman logon ja tunnuksen ja hyödyntää uudestaan samaa konseptia toisen aiheen käsittelyssä.

Liite: Tasa-arvostudio



Esimerkkikysymyksiä gallupia varten:

- Onko mielestäsi olemassa tyttöjen ja poikien harrastuksia?
- Kohdellaanko mielestäsi koulussa tyttöjä ja poikia tasa-arvoisesti?
- Pitäisikö tytöille ja pojille maksaa saman verran viikko- tai kuukausirahaa?
- Onko mielestäsi olemassa ammatteja, jotka sopivat vain miehille tai naisille?

Etuoikeuskävely

YDINKÄSITTEET: vähemmistö, yhdenvertaisuus, tasa-arvo

Tällä tunnilla käsitellään Suomen vähemmistöjä ja eläydytään etuoikeuskävelyssä toisten asemaan. Jokainen oppilas saa roolikortin ja tutustuu siihen. Tämän jälkeen asetutaan riviin ja opettaja lukee ääneen jonkin väitteen. Jos väite pitää oppilaan roolin kohdalla paikkansa, ottaa oppilas askeleen eteenpäin.

Harjoitukseen on hyvä varata aikaa ja esimerkiksi tutustua erilaisiin vähemmistöihin ennen harjoituksen tekemistä. Myös omaan rooliin on hyvä tutustua esimerkiksi opettajan tekeminen apukysymysten avulla. Opettajan kannattaa käydä roolikortit ja kysymykset huolellisesti läpi ennen harjoituksen tekemistä ja valita luokalle sopivat roolit ja kysymykset.



- **Miltä tuntui, kun sait ottaa askeleen eteenpäin?**
- **Miltä tuntui, kun et saanut ottaa askelta eteenpäin?**
- **Millaisia vähemmistöjä Suomessa on?**
- **Ovatko kaikki vähemmistöt tasa-arvoisessa asemassa?**
- **Miten tasa-arvoa voisi edistää ja miksi se on tärkeää?**

Liite:

Etuoikeuskävely



- 1) Olet juuri Syyriasta Suomeen yksin pakolaisena tullut nuori tyttö. Olet muslimi ja puhut äidinkielenäsi arabiaa.
- 2) Olet 13-vuotias poika. Sinut on adoptoitu Suomeen Nigeriasta Afrikasta, kun olit alle vuoden ikäinen. Äidinkielesi on suomi.
- 3) Olet kuulovammaisen 13-vuotias tyttö. Äidinkielesi on viittomakieli.
- 4) Olet 14-vuotias poika. Vanhempasi ovat muuttaneet Venäjältä Suomeen ennen syntymääsi. Sinulla on nimi, joka on yleinen Venäjällä, mutta ei Suomessa. Äidinkielesi on venäjä.
- 5) Olet 11-vuotias saamelaistyttö, joka on muuttanut Turkuun. Tärkeinä juhlapäivinä koko perheesi pukeutuu saamenpukuun. Äidinkielesi on saamen kieli.
- 6) Olet pyörätuolilla liikkuva 12-vuotias poika.

- 7) Olet 10-vuotias suomenruotsalainen tyttö. Ymmärrät paremmin ruotsia kuin suomea, sillä ruotsi on äidinkielenäsi. Olet 15-vuotias romanityttö. Pukeudut perinteiseen romaniasuun.
- 8) Olet 17-vuotias muslimityttö. Pukeudut pää peittävään hijab-huiviin. Perheessäsi ei vietetä joulua tai muitakaan kristinuskoon liittyviä juhlia.
- 9) Olet 16-vuotias saamelaisnuori, joka asuu Turussa. Äidinkielenäsi on suomi, mutta osaat myös saamen kieltä ja haluaisit opiskella sitä koulussa.
- 10) Olet näkövammaisen 12-vuotias. Kuljet avustajakoiran kanssa.
- 11) Olet yhdeksäsluokkalainen suomenruotsalainen poika. Olet luokkasi ainoa ruotsia äidinkielenään puhuva oppilas.
- 12) Olet 11-vuotias, jolla on liikkumista haittaava vamma. Joudut käyttämään kyynärsauvoja kävelemisen apuna.
- 13) Olet 11-vuotias. Molemmat vanhempasi ovat kuuroja. Äidinkielenäsi on viittomakieli.
- 14) Olet 15-vuotias romanityttö. Pukeudut perinteiseen romaniasuun.
- 15) Olet 10-vuotias koululainen, äidinkielenäsi on suomi.

Liite: Etuoikeuskävely



Väitteet:

- Voin opiskella koulussa omalla äidinkielelläni.
- Voit mennä leffateatteriin katsomaan elokuvaa, jota esitetään omalla äidinkielelläsi
- Sinua ei kiusata vierasperäisen nimesi takia.
- Voin opiskella koulussa omalla äidinkielelläni.
- Voit käydä uusissa paikoissa helposti ilman apua tai erillistä suunnittelua.
- Kun liikut bussilla tai junalla, sinun ei tarvitse selvittää, pääseekö sinne pyörätuolilla.
- Voit ostaa laastaria, joka on samanväristä kuin ihosi.
- Uskontosi mukaiset pyhäpäivät ovat vapaapäiviä koulusta.
- Ihmiset eivät juuri koskaan vilkuile sinua epäluuloisesti kadulla.
- Ymmärrät kaiken mitä luokkakaverisi puhuvat välitunnilla.
- Kukaan ei ole kysynyt sinulta, mistä oikeasti olet kotoisin.
- Tullessasi tähän rakennukseen sinun ei tarvinnut miettiä rappusia tai kynnyksiä.

- Voit seurata netissä tubettajaa, joka puhuu samaa kieltä kuin sinä.
- Sinulla on Suomen tai jonkun muun EU-maan passi.
- Et ole koskaan hävennyt perhettäsi, kotiasi tai vaatteitasi.
- Kotisi lähellä on nuorisotalo, jossa työntekijät puhuvat äidinkieltäsi.
- Voit jutella opettajan ja muiden oppilaiden kanssa ilman tulkkia.
- Voit harrastaa mitä tahansa ilman avustajaa tai apuvälineitä.
- Sinun on helppo löytää uutisia ja tietoa asioista omalla äidinkielelläsi, tai kielellä jota osaat hyvin.
- Näet somessa tai televisiossa usein ihmisiä, joilla on sama ihonväri kuin sinulla.

Lähde: Kuuluvainen, S., Pihlajamaa M., Savolainen, T., Nissinen, H., Anna Juhola, A. & Ervamaa, E. 2017. *Vihapuheesta dialogiin – koulutusmateriaali vihapuheen vastaisille oppitunneille*. Plan Internationala Suomi. Helsinki. URL:

http://www.globaalikoulu.net/wp-content/uploads/2017/09/Plan_Vihapuhe_koulutusmateriaali_34s.pdf Viitattu 22.5.2019

Suomesta vai ulkomailta?

YDINKÄSITTEET: monikulttuurisuus

Tällä tunnilla tutustutaan monikulttuuriseen Suomeen. Oppilaat toimivat 4-5 oppilaan ryhmissä. Ensimmäisessä vaiheessa ryhmät keksivät lapuille erilaisia lempiasioitaan, esimerkiksi ruokia, harrastuksia, pelejä, paikkoja, elokuvia ja tv-sarjoja. Jokainen saa kirjoittaa lapuille omia lempiasioitaan. Aikaa keksimiseen kannattaa rajata, jotta toisessa vaiheessa lajiteltavia asioita ei ole liikaa.

Toisessa vaiheessa ryhmä käy läpi kaikkien laput. Tämän jälkeen he jakavat laput kolmeen eri pinoon sen perusteella onko lapulla oleva asia Suomesta vai ulkomailta. Kolmanteen pinoon voi laittaa ne, joista on epävarma. Lajittelun voi myös tehdä taululle yhteisesti. Lajittelun jälkeen käydään ryhmien tuotoksia läpi ja pohditaan yhdessä niitä, joista ryhmä oli epävarma.



- **Yllättikö tulos?**
- **Miten Suomeen tulee uusia asioita, ruokia, pelejä, sanontoja?**
- **Millaisia olisivat lempiasiasi, jos Suomeen ei tulisi ulkomailta mitään?**
- **Mitä monikulttuurisuus tarkoittaa?**
- **Mitä asioita voisi viedä Suomesta ulkomaille?**



Harjoituksen voi toteuttaa myös sähköisellä välineellä, käyttämällä esim. jotain ajatuskarttatyökalua (esim. Popplet). Myös lapuista voi työstää edelleen posterin.