

ÄMNESÖVERGRIPANDE
UNDERVISNING

OCH

DEMOKRATIFOSTRAN

TILLSAMMANS!

KOLLEGOR



!!!



IDEMO-HANKKEEN TULOKSIA 2018-2022

Ämnesövergripande undervisning
och demokratifostran

Idemo-hankkeen tuloksia
2018–2022

Redaktör
Nina Mård

UTGIVARE: Åbo Akademi, författarna
Redaktör: Nina Mård
Layout: Ove Lillas/Crealio Design
Pärmbild: Linda Saukko-Rauta/Redanredan
Tryckeri: Waasa Graphics

ISBN 978-952-12-4136-9 (print)
ISBN 978-952-12-4137-6 (online)

© Åbo Akademi, författarna
Vasa 2022

Innehåll | Sisältö

- 5 Inledning
- 9 Ämnesövergripande strävanden vid Åbo Akademis ämneslärarutbildning
Mårten Björkgren & Tom Gullberg
- 22 Demokratiakasvatusta luokanopettajakoulutuksessa: Derby-kotiryhmä
Mikko Hiljanen & Riitta Tallavaara
- 27 Ämnesövergripande undervisning och projekt i det nya gymnasiet – hur var det tänkt och vad kan det bli?
Tom Gullberg
- 37 Begreppsutredning och teoretiska infallsvinklar på ämnesövergripande undervisning
Nina Mård
- 49 Likabehandling och jämställdhet – verksamhetskultur i förändring
Anders Fransén
- 52 Somecracy – sosiaalinen media demokratiakasvatuksen välineenä
Anna-Maija Arela, Mikko Hiljanen, Milla Kamunen, Roosa Karisto, Jenny Keijonen, Tilda Kouhia, Rita Mustonen, Ida-Maria Myntti, Niilo Oikari & Pauliina Ranta
- 75 Suomen historiaa demokratiapainotteisesti
Tiina Parkkila, Laura Niemi, Topias Pankkonen & Esa Vesala
- 86 Hållbart företagande
Anders Fransén
- 91 Livskunskap: Vasa gymnasium erbjuder studerande färdigheter för livet
Anne Levonen & Tomas Brännkärr
- 96 Demokratiakokeiluja
Matti Rautiainen & Mikko Hiljanen
- 105 To the Moon and Back – Från Apolloprojektet till den tvärvetenskapliga linjen
André Forsman
- 110 Olymposprojektet – Människans utveckling från antiken till nutid
Regina Öhman
- 112 Hur leda förändring och skapa strukturer för tvärvetenskaplig pedagogik
Margareta Bast-Gullberg & Simon Hansell
- 118 DIGIDEMO: Lukion laaja-alaisen osaamisen ja demokratiakompetensien oppimisympäristö
Matti Rantonen & Jubo Annala
- 122 Avslutning
- 125 Bokens författare

Inledning

Nystart för ämnesövergripande undervisning och demokratifostran i gymnasiet

Den 6 augusti 2008 tillsatte Undervisnings- och kulturministeriet (UKM) en arbetsgrupp, som gavs uppdraget att bereda utvecklandet av gymnasieutbildningen. Den 25 november 2010 avgav arbetsgruppen sin rapport med den föga intresseväckande titeln *Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmistelevan työryhmän muistio* (Promemoria avgiven av arbetsgrupp som beredde utvecklandet av gymnasieutbildningen).

Med lite perspektiv, och med tanke på vad som inträffat med gymnasieutbildningen sedan 2010, kommer man möjligen i något skede att påstå att gymnasierapporten från 2010 fick lika stor betydelse för gymnasiet som Grundskolans Läroplanskommittés betänkande från 1970 fick för grundskolans fortsatta utveckling. För den finländska pedagogiska historieforskningen finns det säkerligen orsak att återvända till dokumentet från 2010 för mera fördjupade analyser, men för föreliggande publikation är det närmast skäl att fokusera på den aspekt som har att göra med ämnesövergripande undervisning. Arbetsgruppens framtidsscenario betonade bland annat, och i synnerhet, följande aspekt: ”Studier och undervisning som är integrerade och stödjer gestaltandet av helheter ökas i form av studier som är gemensamma för alla”.

Promemorian i dess helhet finns enbart publicerad på finska (med svenskspråkigt abstrakt). Muistiossa alleviivataan m.m., että ”integroitavaa ja kokonaisuuksien hallintaan valmentavan opiskelua ja opetusta lisätään kaikille yhteisinä opintoina”. Ja tämän lauseen jälkeen tulee vielä tärkeä muistutus: ”Muutos vaatii uudenlaista pedagogista lähestymistä”, ja ”lukio-opintojen rakenteellinen perusta on edelleen oppiainejakoisuus”.

Det vill säga: för en ny ämnesövergripande undervisning krävs en ny pedagogik, även om studiernas struktur i gymnasiet också framöver skulle vara läroämnesindeldad. Vid ämneslärarutbildningen vid Åbo Akademi i Vasa lästes rapporten om gymnasieutbildningens framtidsscenario med stort intresse, och på flera håll drogs slutsatsen att betoningen på mera ämnesövergripande undervisningen kommer att komma – förr eller senare. Snart började man inom ramen för ämneslärarutbildningen i humanistiska ämnen experimentera med olika former av ämnesövergripande projekt. Det första temat som blivande ämneslärarstuderande kom att hantera ur ett ämnesövergripande perspektiv var arabiska våren, som inträffade från och med 2010. Så småningom fick gymnasierna nya läroplansgrunder (GyLP2015), och från och med läsåret 2016–2017 skulle varje gymnasium erbjuda tre valfria så kallade temastudiekurser, som skulle vara ämnesövergripande. Vid Åbo Akademis ämneslärarutbildning kunde vi i det skedet få finansiering för att starta upp forsknings- och utvecklingsprojektet HELIUM (HELhetsskapande undervisning i gymnasIUM). Projektet erbjöd möjlighet att

följa med planeringen av temastudiekurser i flera finlandssvenska gymnasier. I det skedet som UKM år 2018 gick in för att lediganslå finansiering för olika projekt som syftade till att utveckla såväl lärarutbildningarna som gymnasieundervisningen, var Åbo Akademis ämneslärarutbildning beredd att lämna in en ansökan som syftade till att utveckla ämnesövergripande undervisning i gymnasier. Som god samarbetspart fick Åbo Akademi med Jyväskylä universitet, som då redan länge utvecklat hela sin ämneslärarutbildning mot en mera ämnesövergripande riktning. Det konstruktiva samarbetet gav upphov till projektet Idemo (Integrated Subject and Democracy Education), som nu sammanfattas i den här publikationen.

Idemo har fokuserat dels på att utveckla och studera ämnesövergripande pedagogik, dels på att utveckla och studera demokratifostran. Dessa bägge inriktningar har för det mesta samverkat i alla projekt och studier vi genomfört. Då gymnasiet efter bara några år med GyLP₂₀₁₅ fick en ny läroplan, GyLP₂₀₁₉ (som togs i bruk höstterminen 2021), blev det ännu mera relevant att skapa fördjupad teoretisk och praktisk förståelse av ämnesövergripande undervisning. Den gällande läroplanen öppnar upp för nya former av ämnesövergripande studieavsnitt, och fastställer också att varje läroämne och studieavsnitt bör ta hänsyn till de sex mångsidiga och ämnesövergripande kompetenser som ersätter tidigare temaområden. I den här publikationen ges exempel på hur gymnasier förstätt och utformat det ökade kravet på ämnesövergripande undervisning, och det ges också exempel på hur gymnasier experimenterat med olika projekt i demokratifostran. Publikationens språk avspeglar den språkkultur som präglat Idemo, det vill säga att svenska och finska använts parallellt och dynamiskt.

Demokratiakasvatus on yhtäältä esimerkki oppiaineraajat ylittävästä teemasta lukiokoulutuksessa, mutta toisaalta oma kokonaisuutensa, jolla on erityinen merkitys lasten ja nuorten kiinnittymisessä yhteiskuntaan aktiiviseksi demokratikansalaisiksi. Koulun yksi perustehtävistä on luoda opiskelijoille mahdollisuuksia toimia koulussa aktiivisina kansalaisina, sillä yhteiskunnassa heillä ei vielä ole kaikkia oikeuksia.

Suomalainen koulu on tyypillinen esimerkki demokratiakasvatuksesta, joka rakentuu edustuksellisuuden varaan. Yhä enemmän demokratiaan kasvamisessa painottuu kuitenkin myös ajatus demokratiasta elämäntapana, joka säteilee arkisessa elämässä lasten ja nuorten mahdollisuutena olla mukana luomassa yhteistä elämää aktiivisesti, toisia kunnioittaen, mutta myös erimielisyyttä kohdaten. Luokkahuoneeseen syntyvä turvallinen ja avoin, toisia kunnioittava keskustelukulttuuri on nykyisessä, helposti ääripäihin polarisoituvassa keskustelukulttuurissa, erityisen tärkeä.

Tätä yhteisöllisen elämän rakentamista pyrimme myös tässä hankkeessa viemään eteenpäin eri lukioiden kanssa tehdyissä demokratiakokeiluissa, joissa kokeiltiin paitsi elämäntavan erilaisia muotoja, myös pellillisiä ratkaisuja sekä vaikuttamista asioihin, mikä on keskeinen osa lukioiden demokratiakasvatusta. Hyödynsimme kokeiluissa myös Euroopan neuvoston luomia demokratikulttuurin kompetensseja, osaamisalueita. Niiden avulla demokratikulttuuria on mahdollisuus tarkastella 20 keskeisen käsitteen avulla.

Lukion demokratiakulttuurin vankistamisen äärelle oli myös rakennettu ensimmäinen yhteinen kokeilu jyvaskyläläisille ja vaasalaisille opettajaopiskelijoille. Se oli tarkoitus toteuttaa Keuruun lukiolla niin, että yhden lukioperiodin sisään oli rakennettu kahden viikon mittainen demokratiakokeilu, johon oli integroitu kolme lukiokurssia. Maaliskuussa 2020 alkavaksi tarkoitettu kokeilu suunniteltiin pitkälle, mutta pandemian alettua se jäi konkreettisesti toteuttamatta.

Demokratiakasvatuksen onnistumisen kannalta yhteistyö yhteiskunnan eri toimijoiden kanssa on olennainen. Yhteiskunta ei ole koulun ulkopuolella, vaan koulu on yhteiskuntaa. Olemme tämän hankkeen puitteissa kulkeneet halki maan eri lukioissa, mutta myös olleet yhteistyössä muun muassa lukiolaisten liiton, eduskunnan, eri yritysten ja opetushallituksen kanssa. Hankkeen tuotoksena syntyi myös erilaisia oppimateriaaleja ja tutkimusta (ks. lisää demokratiakasvatus.fi).

Meidän toimintamme fokuksessa oli kehittää ja tutkia lukion demokratiakulttuuria, ja kytkeä sitä vahvemmin opettajankoulutukseen. Kokeilut toteutettiin osana opettajien peruskoulutusta, mutta yhtäältä interventiomme olivat täydennyskoulutusta, jossa lukioiden opettajilla oli mahdollisuus olla mukana kokeilussa tai vähintään syjäsilmillä katsella, mistä on kyse. Kun demokratiakasvatuksessa on ennen muuta kyse yhteisen elämän rakentamisesta, arkinen elämä luokkahuoneissa luo perustan demokratiaan kasvamiselle. Mikään yhteiselle elämälle vieras ei myöskään ole demokratiakasvatukselle vierasta.

Den här publikationen kan ses som projektets slutrapport, men också som en uppsättning modeller, förslag och tips från och för det mångfacetterade finländska gymnasiefältet. Flera av publikationens texter är antingen skrivna av Idemos samarbetsgymnasier, eller beskriver olika undervisningsprojekt som Idemo genomfört i samarbete med samarbetsgymnasier. Dessutom innehåller boken några mera teoretiska artiklar som sammanfattar de insikter Idemos forskare fått under resans gång.

En slutrapport innebär ju inte att arbetet tar slut, utan forskning om ämnesövergripande undervisning, demokratifostran och forskning om gymnasiernas undervisning och verksamhetskultur kommer garanterat att fortsätta. Men då Idemo-projektet härmed avslutas kan vi ändå slå fast att ämneslärarutbildningarna i Finland nu på ett helt annat sätt är fokuserad på ämnesövergripande pedagogik än då projektet inleddes. Ministeriets promemoria 2010 förutsåg ju att ämnesövergripande undervisning kräver en ny pedagogik, och mycket tyder på att vi går åt det hållet.

Tack vare UKM:s beslut att satsa på utveckling av ämneslärarutbildningen i relation till gymnasiesektorns framtida behov, har Idemo således kunnat bidra till en förändrings- och utvecklingsprocess. I samarbete med Tammerfors universitets motsvarande projekt ”Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus ja muutos” skapade vi i publikationen *Oppiainerajat ylittävä aineenopettajakoulutus* (redaktörer Tom Gullberg, Jussi Hanska, Matti Rautiainen & Milja Saarnio, 2021) en ögonblicksbild av läget vid de flesta ämneslärarutbildningar i Finland. Publikationen hittas via länken https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78397/OARYO_2021-10-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Utifrån översikten står det klart att den ämnesövergripande aspekten fått en mera etablerad roll i de finländska ämneslärarutbildningarna. Det förs kollegiala samtal om denna roll såväl genom vetenskapliga artiklar som på vetenskapliga seminarier, och vår förhoppning är att också denna publikation ska bli en del av det samtalet.

Idemo-projektgruppen

Tom Gullberg, Åbo Akademi

Mårten Björkgren, Åbo Akademi

Nina Mård, Åbo Akademi

Anders Fransén, Åbo Akademi

Matti Rautiainen, Jyväskylän yliopisto

Mikko Hiljanen, Jyväskylän yliopisto

Ämnesövergripande strävanden vid Åbo Akademis ämneslärarutbildning

■ MÅRTEN BJÖRKGREN & TOM GULLBERG

I den här artikeln redogör vi för processen hur ämnesövergripande aspekter införts i Åbo Akademis ämneslärarutbildning, och hur den ämnesövergripande pedagogiken blivit en del av utbildningen under de senaste åren. Inte minst genom projektet Idemo har utbildningen fått en resurs att utveckla kvaliteter i den egna ämneslärarutbildningen och ge blivande ämneslärare en bättre beredskap att planera, genomföra och utvärdera ämnesövergripande inslag i undervisning och fostran.

Bakgrund

Åbo Akademis lärarutbildning etablerade sig som Pedagogiska fakulteten i Vasa år 1974. Sedan 2015 sker verksamheten i Vasa vid den omstrukturerade Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. Organisationsförändringar till trots att har den svenskspråkiga ämneslärarutbildningen vid Åbo Akademi i praktiken haft samma kontextuella förutsättningar ända sedan 1974. Blivande ämneslärare avlägger sina ämnesstudier i huvudsak vid fakulteterna i Åbo, och kommer till Vasa i slutskedet av studierna för att avlägga de pedagogiska studierna (60 studiepoäng) där de håller de handledda övningslektionerna på Vasa Övningsskola (VÖS). Sedan 2006 har de avslutande pedagogiska studierna pågått under en kort vårtermin från januari till början av maj, och det är därför utmanande att försöka fylla ämneslärarpaketet med så mycket innehåll som möjligt.

Erfarenheter från klasslärarutbildningen

Från och med millennieskiftet 2000 ingick det i klasslärarutbildningen, inom biämnet "Ämnen och ämneshelheter i grundläggande utbildning" inom språk- och kulturämnenas didaktik, en obligatorisk helhet som benämndes *Humanistiska blocket*. Syftet med det tematiska humanistiska blocket var att klasslärarstuderande på ett mera ämnesövergripande och "övertäckande" sätt skulle få syn på kunskapsmässiga kopplingar som de normala ämnesinriktade studierna inte satte fingret på. Till sin omfattning bestod detta block inte av många arbetstimmar, det kunde handla om 2–4 timmar gästföreläsningar samt författandet av en reflekterande essä. Ofta bjöd man in aktuella föreläsare eller föreläsare som kunde tala om något aktuellt samhällstema. De lärarutbildare som var verksamma inom språk- och kulturämnenas didaktik ansåg helt uppenbart att detta perspektiv var så värdefullt för de blivande klasslärarna, att det obligatoriska humanistiska blocket var värt o studieveckor men måste vara godkänt för att hela biämnet skulle kunna godkän-

nas. Samtidigt växte det också fram ett liknande ämnesövergripande intresse bland lärarutbildarna inom naturvetenskapernas didaktik, och de skapade nya studiehelheter som miljöpedagogik och integrerad naturvetenskap.

Följande möjlighet till mera ämnesövergripande samverkan skapades i samband med den nya examensreformen 2006 (den så kallade Pisareformen). En intressant nyordning blev fusionen av de tidigare små marginaliserade ”strökurserna” för religionsundervisningens didaktik och historiedidaktik till kursen *Samhälle, tro och tradition* (3 studiepoäng, men i dagens läge 5 sp då också samhällslärans och livsåskådningskunskapens didaktik fått mera utrymme i kursen). Inom ramen för kursen infördes även ett medvetet ämnesövergripande innehåll, där studerande främst uppmuntrades att tänka ämnesövergripande mellan kursens olika läroämnen, men även i relation till läroplanens värdegrund och de nya temaområden som hade lyfts in i läroplanen.

Också det humanistiska blocket utvecklades i och med reformen 2006. Samtliga ämnesföreträdare inom språk- och kulturämnenas didaktik kom gemensamt överens om att avstå timresurser från de egna ämnesdidaktiska kurserna, så att det kunde skapas en ny ämnesövergripande obligatorisk kurs med namnet *Kultur som upptäcktsresa* (KSU; 5 sp). I likhet med det förra humanistiska blocket handlade också KSU om att bjuda in föreläsare kring olika ämnesövergripande teman. I kursen ingick även flera besök till olika samhälls- och kulturinriktade institutioner såsom teater, symfoniorkester, kyrkor och muséer (Ylikallio et al., 2008; Gullberg & Björkgren, 2008).

Ämnesövergripande inslag i ämneslärarutbildningen

Den aktiva samverkan inom språk- och kulturämnenas didaktik vid klasslärarutbildningen spred sig småningom som ringar på vattnet till ämneslärarutbildningen. Intresset och relevansen för mera ämnesövergripande ansatser inom ämneslärarutbildningen tog dels sats från det som redan gjorts inom klasslärarutbildningen, dels från de nya läroplanernas betoning på olika temaområden som skulle behandlas i undervisningen. Både styrdokument från utbildningsmyndigheter samt diskussioner om nya läroplansreformer resulterade i att ämnesövergripande undervisning upplevdes mera relevant också för ämneslärarutbildningen.

De senaste femton åren har således ämneslärarutbildningen fått allt fler inslag av ämnesövergripande undervisning och lärmiljöer, samt kollegial samverkan över olika ämnesgränser. Någon systematisk översikt av detta har inte tidigare presenterats. Inte heller denna beskrivning gör anspråk på att sammanställa alla pedagogiska och didaktiska strävanden inom ämneslärarutbildningen där ett helhetstänkande eftersträvat, både teoretiskt och praktiskt.

Kontexten är avgörande för vad som är möjligt att göra i en utbildning. Under de senaste åren har det skett ett klart närmande mellan ämnesstudier i Åbo och de ämnesdidaktiska studierna i Vasa, men exempelvis campusöverskridande projekt om ämnesövergripande undervisning har inte ännu utvecklats. Däremot har punktinsatser gjorts i en strävan att stärka samarbetet

mellan ämnena i Åbo och pedagogiken och ämnesdidaktiken i Vasa. Som ett exempel kan nämnas den *Ämnesdidaktiska dagen 25.10.2019*, en mötesplats för alla berörda inom ämneslärarutbildningen, då Idemo och ämnesöverskridande workshops aktualiserade olika former av samverkan mellan ämnen och uppdraget kring demokratifostran.

I verksamhetskulturen inom lärarutbildningen i Vasa har det länge funnits ett intresse för ämnesövergripande pedagogik. Med tanke på den korta tid som ämneslärarstuderande vistats i Vasa är det inte överraskande att de ämnesövergripande ambitionerna först uppstod inom klasslärarutbildningen. Dels har klasslärarstuderandena varit tillgängliga hela tiden i Vasa, dels förväntar man sig kanske i första hand att klasslärarna som professionella pedagoger ska hantera flera olika läroämnen.

Som exempel på ämnesövergripande strävanden i ämneslärarutbildningen kan nämnas kursen *Didaktik I* (5 sp) inom de pedagogiska grundstudierna. I kursen har ämneslärarstuderande bland annat bekantat sig med temadagens lärandepotential som ämnesövergripande helhet. Utgående från de didaktiska frågorna vad, hur och varför har kursuppgiften i heterogena grupper varit att beskriva temadagens bakgrund och skapa en plan med rubrik för temadagen, övergripande mål (t.ex. vilka kompetenser stöds, se GrLP2014), plats för temadagen, samt delmål, innehåll, arbetssätt och utvärdering.

I kursen *Inledande praktik* (5 sp) har ämneslärarstuderande i modersmål och litteratur, historia, samhällslära, religion, psykologi och filosofi introducerats i ämnesövergripande undervisning. Även studier i dramapedagogik under samma treveckorspraktik har gett upplevelser och insikter hur drama som arbetssätt erbjuder uppslag för tematisering över nämnda ämnesgränser. Totalt har denna dramapedagogik haft en omfattning om 1 sp då dessa studier fått en fortsättning under ämnesstudierna i pedagogik i kursen *Ämnesdidaktisk teori och praktik I* (10 sp).

Våren 2013 inleddes ett ökat ämnesövergripande samarbete inom ämneslärarutbildningen i Vasa. Händelserna i Mellanöstern aktualiserade frågan hos lärarutbildarna om de studerandes beredskap att exempelvis i gymnasieutbildningen förstå den arabiska våren som fenomen och i undervisningen tangera det som pågår i Mellanöstern. En ökad samverkan inleddes så inom ämnesdidaktiken, dels bland de ämnen som önskade delta i samarbetet kring tematiken, dels utgående från ämnen med ämneslärarstuderande våren 2013. I projektet deltog studerande i geografins didaktik tillsammans med studerande i historia, samhällslära, religion, filosofi, modersmål och litteratur. Detta första ämnesintegrerade projekt kallades *Den digitaliserade Arabiska våren*. Studiehelheten uppmärksammade nämligen också de sociala mediernas betydelse i demokratisträvandena. Samma tema återkom våren 2014. Projektets mål, innehåll, uppgifter och studerandeinlägg finns bevarade på bloggen <https://arabiskavaren.wordpress.com/>. Artikeln *Mot en ämnesintegrativ helhetssyn – ett digitalt utvecklingsprojekt i finländsk lärarutbildning* (Björkgren, Gullberg & Hilli, 2014) synliggör erfarenheterna från detta projekt.

Under åren 2013–2019 utvecklades parallellt vid fakulteten ett samarbete om ämnesövergripande undervisning inom de naturvetenskapliga ämnena. Som en del av det riksomfattande LUMA FINLAND-programmet ordnade projektet

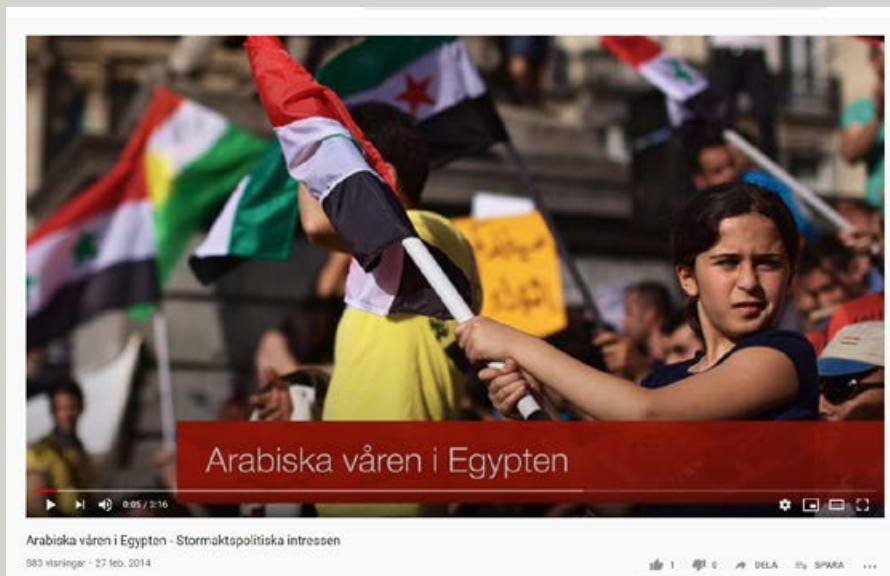


BILD 1. Videon är ett exempel på hur ämneslärarstuderande introducerade temat "Arabiska våren". Den finns tillgänglig online: https://www.youtube.com/watch?time_continue=194&v=CiMLDfAzW5Q&feature=emb_title

MAT-É-TEMA(T) workshoppar där matematisk begreppsbildning och matematiska modeller i slöjdverksamhet och huslig ekonomi undersöktes närmare. Syftet var att såväl utveckla mångsidiga lärmiljöer och angreppssätt som bedömning i formativ mening, men också att pröva en samverkan över ämnesgränser bland skolans lärare. Mera information om projektet hittas här: <https://suomi.luma.fi/sv/projekt/mat-e-temat/>.

En ökad växelverkan mellan olika ämnesdidaktiker vid Åbo Akademi och lärare på fältet utvecklades därmed parallellt under dessa år, utan någon medveten samplanering eller didaktiskt utbyte mellan det naturvetenskapliga kunskapsområdet och språk/humaniora. Uppdelningen speglade en vanlig klyfta, där samverkan mellan ämnen och ämnesdidaktiska traditioner avgränsas till de aktörer i utbildningen som av tradition brukar samarbeta. En liknande klyfta mellan vetenskapsområden finns genom den organisering av ämnesfakulteter och expertis som förekommer vid de flesta finländska universitet, även vid Åbo Akademi.

Inför vårterminen 2015 var vi redan medvetna om utkastet till gymnasiets nya läroplan som skulle träda i kraft följande år. Av speciellt intresse blev det att utveckla de nya ämnesövergripande, valbara så kallade temastudiekurserna, som skulle vara tvärvetenskapliga och inriktade mot ett digitalt innehåll. Under våren 2015 samarbetade historia, samhällslära samt modersmål och litteratur kring temat hållbar utveckling, och utvecklade ett digitalt material som presenterades på Vasa Övningsskolas morgonsamlingar.

När migrationskrisen i Europa blev ett faktum under 2015 tog det ämnesintegrativa samarbetet i språk och humaniora upp tematiken som en fortsättning på den Arabiska våren. De ämnesintegrativa studierna fick också våren 2016 en stark inriktning på skolans och de blivande ämneslärarnas beredskap att förstå och i ämnesundervisningen beröra flyktingkrisens många dimensioner. Omfattningen av dessa studier var uppskattningsvis 2 sp inom ämnesdidaktikens totala 20 sp. På bloggen Flyktingkrisen 2016 (se <https://flyktingkrisen2016.wordpress.com/>) framgår perspektiv, referenslitteratur, sakkunniga och vilka uppgifter som inkluderades i denna samverkan mellan historiens och samhällslärans didaktik, filosofins didaktik, religionsdidaktik samt ämnesdidaktik i modersmål och litteratur.

Under våren 2016 stärktes det ämnesövergripande utvecklingsarbetet vid Åbo Akademis ämneslärarutbildning genom Svenska Kulturfondens stöd till projektet HELIUM (HELhetstänkande gymnasIUM, 2015–2018, se <https://amnesintegrerat.wordpress.com/om/>). Sammanlagt nio gymnasier i Svenskfinland ingick i detta projekt. Syftet var att tillsammans och utgående från aktuell didaktisk forskning utveckla, förverkliga och utvärdera tre tematiska och ämnesöverskridande gymnasiekurser enligt riktlinjerna i läroplansgrunderna 2015. Genom denna externa finansiering kunde Åbo Akademis ämneslärarutbildning stå i nära växelverkan med fältet. Tillsammans med flera gymnasier vidareutvecklades målsättningen att ge blivande ämneslärare vid ÅA och gymnasiestuderande på fältet kunskaper och färdigheter i ämnesöverskridande studier. Som exempel på en strävan efter nya pedagogiska och didaktiska färdigheter kan nämnas en kursplaneringsuppgift i ämnesintegrerade grupper. Uppgiften var att planera helhetsskapande undervisning i gymnasiet utgående från läroplanens temastudiekurser. Våren 2018 utvecklades planeringsuppgiften av temastudiekursen *Tvärvetenskapligt tänkande* (TS1) så att ämneslärarstuderande i historia, samhällslära, religion, psykologi, filosofi, modersmål & litteratur medverkade i projektets fortbildningsdag 9.4. om specifikt ämnesövergripande undervisning (arrangör ÅA/Helium). De studerande demonstrerade på Vasa övningsskolas gymnasium hur delar av TS1-kursen kan genomföras som stationsundervisning.

Under dessa år, 2015–2018, pågick parallellt ett utvecklingsarbete i helhetsskapande undervisning vid Vasa övningsskolas årskurser 7–9. I artikeln *Implementing a Multidisciplinary Curriculum in a Finnish Lower Secondary School – The Perspective of Science and Mathematics* (Braskén, Hemmi & Kurtén, 2020) har detta utvecklingsarbete beskrivits och analyserats närmare. Erfarenheterna vid VÖS ledde till att skapa ett nytt upplägg av helhetsskapande studier i åk 7–9 i form av en Kompetensvecka där eleverna arbetar med olika teman över årskursgränserna. Från och med våren 2019 sker dessa tematiska studier i närmare växelverkan med ämneslärarutbildningen, särskilt eftersom Kompetensveckan är en del av alla ämneslärarstuderandes praktik på VÖS. Från våren 2022 genomförs också en Kompetensvecka på Vasa övningsskolas gymnasium, då olika ämnen och studieavsnitt samverkar kring målen för mångsidig kompetens i gymnasieutbildningen.

Ämnesövergripande pedagogik för alla

I Undervisnings- och kulturministeriets utlysning av ”specialunderstöd för högskolor för projekt för utveckling av lärarutbildningen (2018)” valdes *Idemo: Ämnesövergripande pedagogik i det nya gymnasiets verksamhetskultur – Oppiainerajat ylittävä pedagogiikka ja toimintakulttuuri uudessa lukiossa* som ett av regeringens spetsprojekt 2018–2021. Projektet Idemo leddes av Åbo Akademi (Tom Gullberg och Märten Björkgren) med Jyväskylä universitet (Matti Rautiainen) som samarbetspartner. Akronymen Idemo kommer från projektets engelskspråkiga namn *Integrated Subject and Democratic Education*. I det treåriga projektet utvecklades en ämnesövergripande pedagogik som baserar sig på samverkan och demokratifostran. Genom insatser i lärarutbildningen främjades ämneslärarstuderandes kompetens att kombinera värdegrund, ämnesundervisning och ämnesövergripande pedagogik i sin framtida undervisning. Idemo bedrev också ämnesövergripande utvecklingsarbete i samarbete med projektgymnasier runtom i landet. På projektets hemsida (<https://idemoproject.com/>) presenteras projektarbetet närmare.

Vid Åbo Akademi har Idemo inneburit ett nytt kapitel för att utveckla ämnesövergripande pedagogik inom ämneslärarutbildningen. Ett avgörande steg i att inkludera alla ämneslärarstuderande i dessa ämnesövergripande studier var skapandet av studiehelheten *Ämnesövergripande pedagogik* (2 sp). Från och med våren 2019 har studiehelheten utgjort en del av kursen *Kommunikation, relationer och medier i skolan* (5 sp), som riktar sig till samtliga ämneslärarstuderande, både den majoritet som studerar sina ämnen i Åbo och dem som i Vasa studerar slöjdvvetenskap, hushållsvetenskap, hälsovetenskap och statskunskap med läroplanriktning. Ett samarbete mellan tillämpad pedagogik och ämnesdidaktik vid fakulteten har skapat förutsättningar för studiehelheten. Syftet har varit att de studerande utvecklar kunskaper och färdigheter i ämnesövergripande och helhetsskapande undervisning med elevens delaktighet och lärande i fokus. Studierna främjar också kompetenser att samverka med elever, medstuderande, handledare och externa aktörer kring ämnesövergripande teman och fenomen. Efter studiehelheten förväntas de studerande kunna reflektera över teoretiska utgångspunkter och begrepp i dialog med mål och undervisningsmetoder i ämnesövergripande undervisning. Ett annat lärandemål är att utgående från skolans demokratiuppdrag, en holistisk syn på elevens lärande och det egna ämnets relevans planera och genomföra helhetsskapande lektioner. Denna konkreta tillämpning har särskilt övats under praktiken på VÖS och deras Kompetensvecka.

Studiehelheten i ämnesövergripande pedagogik har inletts genom fem seminarier kring teoretiska utgångspunkter och konkreta didaktiska exempel. Först har en introduktion getts till forskning på det ämnesövergripande området (Klausen, 2011; Niemelä & Tirri, 2018; McPhail, 2018; Björkgren et al., 2014). Centrala men mångtydiga begrepp har synliggjorts utgående från flera ämnesdidaktiska perspektiv. Perspektiv på tematisk undervisning, ämnesintegrering ur en naturvetenskaplig synvinkel och kunskaper om läroplanen som helhet (*curriculum integration*) har ingått i kursen. En återkommande fråga har gällt medvetenheten om betydelsen av tillräckliga ämneskunskaper och vikten av tydliga mål för

ämnesövergripande undervisning (jfr Braskén et al., 2020; Björkgren et al., 2019).

Det andra seminariet ”Learning by Moving” (LbM) har utformats i nära samarbete med idrottens didaktik och experter inom de nationella projekten *Skola i rörelse* och *Studier i rörelse*. Tanken har varit att uppmärksamma hur ämnesövergripande pedagogik kan ta avstamp i ett specifikt forskningsbaserat kunskapsområde, såsom idrottens didaktik, och utveckla ämnesövergripande undervisning i de flesta läroämnen. Ambitionen har således varit att implementera inslag av fysisk aktivitet i de läroämnen som studenterna ansvarar för i sin praktik på VÖS, där det gemensamma målet har varit att utveckla ämnesövergripande praxis och motverka en stillasittande kultur i åk 7–9 och gymnasieutbildningen.

Idén till ”Learning by Moving” var ett svar på önskemål i samband med en extern utvärdering av klasslärarutbildningen, då det efterlystes så kallade ”villit kokeilut” i den utbildningen. LbM som ett innovativt samarbete mellan idrottens didaktik och övrig ämnesdidaktik inom ämneslärarutbildningen har nu prövats och utvecklats under fem år. Resultaten och utvärderingarna visar att de studerande erövrat nya kunskaper och färdigheter att planera och förverkliga varierande inslag av rörelser i ämnesundervisningen, både i form av s.k. brain breaks och ämnesdidaktiskt motiverade arbetssätt som innehåller fysisk aktivitet. Det har ofta handlat om aktiverande arbetssätt (fi: toiminnallisia oppimismenetelmiä) som stöder lärandeprocesser. En värdefull dimension i LbM har varit möjligheten för ämneslärarstuderande i gymnastik att få pröva på rollen som inspiratör och kollegial handledare för sina medstuderande. I artikeln *Preservice secondary subject teachers incorporating movement integration into classroom practice* (Romar et al., 2020) presenteras den teoretiska referensramen för LbM och



BILD 2. Inslag av ”Brain Break” under seminariet ”Learning by Moving”. Foto: Mårten Björkgren

vilka reflektioner som lärarutbildarna gjort i utvecklingsarbetet. Bland resultaten i artikeln kan nämnas att majoriteten av studerande ansåg att rörlighet och inslag av fysisk aktivitet lätt kan integreras i ämnesundervisningen. De studerande observerade bland annat positiva sociala effekter för lärmiljön, vilket bekräftar tidigare forskning om betydelsen av fysisk aktivitet i den grundläggande utbildningen. Slutligen kan noteras att Vasa övningsskolas gymnasium aktivt stöder dessa strävanden att motverka stillasittandets kultur genom skolans eget projekt ”Övis i rörelse”.

Det tredje seminariet i kursen synliggjorde mediepedagogik, digital didaktik och flipped classroom-metoden som resurser i ämnesövergripande undervisning. Kursuppgiften i anslutning till detta seminarium var en läsårsplanering vid ett fiktivt gymnasium kring temat ”I ekokrisens tidevarv”, inspirerad av Timo Värris bok *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. De studerandes planering presenterades på Idemos studerandeblogg (<https://idemoprojectstudentblog.wordpress.com/>). Respons på det fiktiva temaåret fick de studerande av sina handledare på Vasa övningsskolas gymnasium.

Våren 2019 hade denna gruppuppgift istället en inriktning på skolans företagssamhetsfostran. Studerandena fick respons på sin planering från externa sakkunniga i samband ett s.k. lärarcafé i Rewell Center som arrangerades av Ung Företagsamhet rf och YES Österbotten.

Vid det fjärde seminariet lades tyngdpunkten på helhetsskapande undervisning i åk 7–9, med fokus på Kompetensveckan på VÖS. Seminariet fokuserade på utgångspunkter för den Kompetensveckans mål, genomförande och utvärdering. Som exempel på teman som ingick under veckan kan nämnas Nyhets-



BILD 3. Respons på planering av läsåret ”I ekokrisens tidevarv”. Foto: Mårten Björkgren

teamet, Outdoor Experience och Performance. Ämneslärarstudenternas uppgift var att ha delansvar för planering och genomförande av kompetensveckan i samarbete med sina handledare på VÖS.

Det femte seminariet aktualiserade samundervisning (fi: yhteisopetus, eng: co-teaching) som en betydelsefull form av samverkan mellan ämneslärare och specialpedagoger. Ett utvecklande av samundervisningen som koncept är del av regeringens spetsprojektet *Vi stöder tillsammans! Tuetaan yhdessä!*. Ämnesövergripande pedagogik har med andra ord prövats som ett samarbete mellan olika lärarkategorier i samundervisningens sammanhang. Elevers lärande ställs i fokus och får stöd av olika kompetenser hos den undervisande personalen (Sundqvist, 2021).

De studenternas egna reflektioner över ämnesövergripande undervisning har givetvis varit en betydelsefull dimension i strävan att utveckla ämnesövergripande pedagogik. Vid det första seminariet inom studiehelheten ombads de dela med sig av sina tankar om ämnesövergripande undervisning. Nedan visas deras tankar i januari 2019:



BILD 4. Skärmdump av studenternas Answer-Garden.

Vid det avslutande seminariet under studiehelheten, i april 2019, lyfte de studerande fram följande aspekter:



BILD 5. Skärmdump av studenternas Answer-Garden.

I dessa två bilder kan en viss progression skönjas, i form av en större medvetenhet om och förmåga att begreppsligt beskriva möjligheter och utmaningar i ämnesövergripande och helhetsskapande undervisning. I en individuell essäuppgift ombads den studerande att utgående från kurslitteratur och seminarierna synliggöra och diskutera uppdraget att utveckla helhetsskapande undervisning (åk 7–9) och ämnesövergripande studier och verksamhetskultur (gymnasiet). I essän förväntades den studerande gå i dialog med skolans läroplansgrunder, särskilt värdegrunden och målen kring mångsidig kompetens. Essän skulle avslutningsvis inrymma exempel på hur ett av följande teman kunde stärka en bred allmänbildning hos eleverna och förståelse för helheter: 1. En hållbar framtid ("I ekokrisens tidevarv"), 2. Studier i rörelse (projektet Learning by Moving), eller 3. Studerandes välmående och mentala hälsa.

Våren 2021 präglades av covid 19-pandemin och därav återkommande inslag av distansundervisning i studiehelheten ämnesövergripande pedagogik. Studiehelheten kompletterades då innehållsligt att också inbegripa skolans värdegrund och uppdraget om jämställdhets- och mångfaldsfrågor i ämnesundervisningen. Genom ett samarbete med Malin Gustavsson från Ekvälita presenterades hur normutmanande och inkluderande undervisning erbjuder en möjlighet att beakta hela människan och ett helhetstänkande både inom ämnesundervisning och i samverkan över ämnesgränser.

Ett annat nytt tema inom kursen 2021 var förmågan till kritiskt tänkande i ämnesövergripande undervisning. Kritiskt tänkande uppfattas i läroplansgrunderna både som en allmän kompetens och som kunskaper och färdigheter utgående från enskilda läroämnen och deras vetenskapsområden. Inom ämneslärarutbildningen togs tematiken kritiskt tänkande upp under ett gemensamt seminarium i samarbete med ämnesföreträdare i Åbo, för att särskilt synliggöra olika ämnesrelaterade perspektiv på kritiskt tänkande. Seminariet erbjöd alla blivande ämneslärare en medvetenhet om vad kritiskt tänkande betyder ur fysikens, filosofins och religionsvetenskapens synvinkel, men också vad kritiskt tänkande kan vara i ett ämnesövergripande undervisningssammanhang. I artikeln *Kritiskt tänkande i helhetsskapande undervisning* (Gullberg, Björkgren, Mård, Norrback & Fransén, inlämnad) synliggörs studerandenas förståelse av kritiskt tänkande. I studien framträder vilka aspekter av kritiskt tänkande som kunde identifieras inom språk, humaniora och naturvetenskaper. Resultatet visade att de studerande som har bakgrund i naturvetenskapliga ämnen framhöll förmågan till rationalitet, medan studerande inom språk och humaniora framhöll flera olika perspektiv på kritiskt tänkande. Förmågan till kritiskt tänkande uppfattades av alla studerande både i relation till det egna undervisningsämnet och särskilt som kollaborativ samverkan och lärande i strävan mot läroplanens kompetensmål. Kritiskt tänkande uppfattades bland annat som mod att ompröva den egna förståelsen, men också att utveckla en respektfull lärmiljö i helhetsskapande undervisning. Resultaten tyder även på att de teman som studerandena arbetade med under Kompetensveckan styrde deras uppfattningar om kritiskt tänkande.

I nära samverkan med projektet Idemo färdigställdes Nina Mårds doktorsavhandling från 2021 som bidrar med en didaktisk modell för reflektion och pla-

nering av ämnesövergripande undervisning. Klasslärarna har längre erfarenhet att jobba ämnesövergripande jämfört med ämneslärare (Mård, 2021). Eller det handlar snarare om att de har en mångvetenskaplig profession och beredskap att undervisa alla ämnen, röra sig över ämnesgränser och tänka helhetsmässigt. Den didaktiska modellen som utvecklats i avhandlingen är empiriskt grundad i klasslärares perspektiv, men modellen är även relevant för ämneslärare och har använts under fortbildningstillfällen för ämneslärare och ämneslärarstuderande (se Mårds artikel i denna publikation).

De ämnesövergripande strävandena vid FPV och ämneslärarutbildningen fick 2021 en ny och välkommen förstärkning då *Högskolestiftelsen i Österbotten* beviljade bidrag för en gästprofessur med inriktning ämnesövergripande pedagogik. Professorn i filosofi, Søren Harnow Klausen, vid Institut for Kulturvidenskaber vid Syddansk Universitet (SDU) tackade ja till uppdraget som gästprofessor (20 %) och till att genom sin sakkunskap stärka forskningen över ämnesgränserna i Vasa 2022–2024, särskilt samverkan på ämnesdidaktikens områden mellan naturvetenskap, språk och humaniora. Målen för projektet är att utveckla dels en teoretisk grund för ämnesövergripande pedagogik, dels didaktiska riktlinjer för ämnesövergripande undervisning i praktiken. För att uppnå målet söks hösten 2021 också annan extern finansiering till ämnesövergripande didaktik vid FPV från exempelvis Svenska kulturfonden. Till planerna att stärka samverkan över ämnesgränser hör också att etablera ett forskningssamarbete mellan ÅA/FPV och SDU. I anslutning till dessa strävanden har FPV tackat ja till det nationella uppdraget att stå som värd för den nordiska ämnesdidaktiska konferensen NOFA9 (9–11.5.2023). Under denna konferens med temat *Education, knowledge and Bildung in a global world* blir det möjligt att i ett bredare internationellt sammanhang diskutera och granska ämnesövergripande teori och praktik som en dimension i utbildningens kunskaps- och bildningsuppdrag.

Några avslutande reflektioner

Vid Åbo Akademis ämneslärarutbildning har ämnesövergripande aspekter diskuterats, beforskats och implementerats stegvis under de senaste 15 åren. Tack vare externa resurser har ämneslärarutbildningen kunnat i högre grad svara på samhällets ökade krav på samverkan över ämnesgränser i utbildningen, både i den finländska lärarutbildningens sammanhang och i gymnasieutbildningen i Svenskfinland. Svenska kulturfondens understöd för HELIUM-projektet innebar en värdefull början och resurs för att inom ämneslärarutbildningen tillsammans med projektgymnasier i Svenskfinland utveckla temastudiekurser av ämnesövergripande karaktär i gymnasieutbildningen. Regeringens spetsprojekt Idemo har stärkt samarbetet bland lärarutbildare och forskare i Vasa, Jyväskylä och Åbo. Projektet har medverkat till en ny struktur och ett nytt innehåll för studier i ämnesövergripande pedagogik och demokratifostran för alla ämneslärarstuderande vid ÅA. De gemensamma studiernas omfattning är fortfarande begränsade, men de erbjuder en ny plattform och mötesplats över ämnesgränser. Studiehelheten signalerar en ökad medvetenhet om betydelsen

av och svårigheter i didaktiskt utvecklingsarbete kring ämnesövergripande undervisning.

I och med fakultetens nya gästprofessur med inriktning ämnesövergripande pedagogik kommer forsknings- och utvecklingsarbetet inom Idemo att få en gynnsam fortsättning och förutsättning att ytterligare profilera ÅA i Vasa som en dynamisk miljö för det man kan kalla *interdisciplinary* och *transdisciplinary didactics*. Ett växande samarbete mellan vetenskapsområden, skolämnen, lärarutbildare, ämneslärarstudier, lärare av olika slag i skolkontext och aktörer i det omgivande samhället har kommit för att stanna. Vi har under de senaste åren sett i våra forskningsresultat att förmågan till dialog och kommunikation över ämnesgränser är av central betydelse när man försöker närma sig kärnan i ämnesövergripande pedagogik. Med spänning och förväntan ser vi fram emot vad vi i forskning och utvecklingsarbete ännu kan göra för ökat samarbete inom utbildning och med aktörer inom arbetslivet, där den gemensamma ledstjärnan är en gränsöverskridande allmänbildning.

I denna korta beskrivning av processen att utveckla inslag av ämnesövergripande pedagogik vid Åbo Akademi's ämneslärarutbildning har samarbetet med Vasa övningsskola samt med lärare och skolor på fältet kring ämnesövergripande undervisning endast tangerats. Det finns anledning att i forskare-lärarsamtal närmare pröva och reflektera över olika modeller av ämnesövergripande undervisning i praktiken. Till denna samverkan och fördjupning hör också att blivande ämneslärare inkluderas i processen att på ett delvis nytt sätt förstå skolans bildningsuppdrag och lärarnas ansvar både i ämnesundervisningen och i den ämnesövergripande undervisningen. Vi kanske bara är i början av en ny verksamhetskultur med mångprofessionell samverkan kring elevens och de studerandes ämnesövergripande kunskaper, färdigheter och kompetenser.

Referenser

- Björkgren, M., Gullberg, T. & Hilli, C. (2014). Mot en ämnesintegrativ helhetssyn – ett digitalt utvecklingsprojekt i finländsk lärarutbildning. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, 170–187.
- Björkgren, M., Ahlskog-Björkman, E., Enkvist, N. & Gullberg, T. (2019). En komparativ förståelse av ämnesdidaktiska prepositioner. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2019:3, 45–72.
- Braskén, M., Hemmi, K. & Kurtén, B. (2020). Implementing a Multidisciplinary Curriculum in a Finnish Lower Secondary School – The Perspective of Science and Mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2019.1623311>.
- Gullberg, T. & Björkgren, M. (2008). Integrativ ämnesdidaktik. I G. Björk (red), *Samtid & Framtid. Pedagogisk forskning vid ÅA 2008: 90 års jubileumsrapport*. Vasa: Åbo Akademi.
- Gullberg, T., Björkgren, M., Mård, N., Norrback, A. & Fransén, A. (inlämnad). *Kritiskt tänkande i helhetsskapande undervisning*.
- Klausen, S. H. (Red.), (2011). *På tvärs af fag: fagligt samspel i undervisning, forskning og teamarbejde*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.

- McPhail, G. (2018). Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, 50:1, 56–76. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2017.1386234?needAccess=true>.
- Mård, N. (2021). *Mångvetenskaplig undervisning i klassläraruppdraget – Mellan autonomi och normativitet*. Doktorsavhandling i pedagogik. Åbo Akademi. Finns tillgänglig online: <https://www.doria.fi/handle/10024/181727>.
- Niemelä & Tirri (2018). Teachers' Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers. Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development. I Y. Weinberger (Red.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, (s. 119–132). London: IntechOpen. Tillgänglig online: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/239248/60297.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Romar, J-E., Björkgren, M., Enkvist Snellman, J., & Ruostekoski, A., & Harjunpää, P. & Juslenius, V. (2020). Preservice secondary subject teachers incorporating movement integration into classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, Volume 94, August 2020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103119>.
- Sundqvist, C. (2021). *Den samarbetande läraren: lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ylikallio, R., Skog, K., Bendtsen, M. & Østern, A-L. (2008). Kultur som upptäcktsresa i lärarutbildningen. I G. Björk (red), *Samtid & Framtid. Pedagogisk forskning vid ÅA 2008: 90 års jubileumsrapport*. Vasa: Åbo Akademi.

Demokratiakasvatusta luokanopettaja- koulutuksessa: Derby-kotiryhmä

■ MIKKO HILJANEN & RIITTA TALLAVAARA

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajaopinnot tehdään niin sanotuissa kotiryhmissä. Kotiryhmätyöskentelyssä opiskelijat suorittavat opintojaan kiinnittyen ja painottuen ryhmän profiilin mukaisesti tiettyihin näkökulmiin. Tällaisia painotuksia ovat esimerkiksi englannin opetus, kielitietoinen ja monikielinen pedagogiikka tai johtamisosaaminen opettajan työssä. Joissakin kotiryhmissä opiskelu tarjoaa luokanopettajan kelpoisuuden lisäksi mahdollisuuden suorittaa aineenopettajan kelpoisuuden tarjoavat opinnot.

Derby-kotiryhmä painottuu demokratiakasvatukseen ja yhteiskunnallisen ajattelun kehittämiseen opettajankoulutuksen kontekstissa. Lähtökohtana ryhmän perustamiselle ja toiminnalle oli näkemyksemme, jossa opettajankoulutuksella on merkittävä rooli siinä, millä tavalla pystymme yhteiskuntana vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Nykydemokratioita nakertavat esimerkiksi erilaiset ääriilikkeet, valeuutiset, vihapuhe, kyvyttömyys sietää erilaisuutta, keskustelukulttuuri, jossa korostuu vastakkainasettelu, ja perinteisen puoluepolitiikan aseman kyseenalaistuminen erityisesti nuorten osalta (ks. esim. Puuronen & Saari, 2017). Samaan aikaan koko planeetan tulevaisuus on uhattuna alati kiihtyvän ilmastonmuutoksen ja biodiversiteettikadon vuoksi. Parhaimmillaan koulu voisi tarjota oppilaille ja opettajille demokraattisen toiminnan ja yhteiskunnallisen ajattelun areenan, jossa tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja sekä halua toimia yhteistyössä erilaisten ihmisen kanssa, voidaan harjoitella. Tämä kuitenkin vaatii tulevilta opettajilta konkreettista tietoa, ymmärrystä sekä osaamista niin demokratiakasvatuksesta kuin laajemmin yhteiskunnan toiminnan reunaehdoista. Tällaisen osaamisen kehittäminen oli tavoitteena ja siksi ryhmän keskeisiksi teemoiksi valikoituivat demokratia elämäntapana, koulutus yhteiskunnan muutosvoimana sekä opettajan, koulun ja yhteiskunnan välinen suhde. Luokanopettajaopintoihin kuuluneiden kasvatustieteen opintojen lisäksi opiskelijat kartuttivat tietoaan ja osaamistaan yhteiskuntatieteiden opinnoilla, jotka räätälöitiin ryhmälle siten, että niissä voitiin tarkastella koulun, kasvatuksen sekä yhteiskunnan välisiä kysymyksiä.

Näistä lähtökohdista lähdimme rakentamaan ryhmän kanssa toimintakulttuuria, jossa mahdollistuisi demokratiakasvatuksellisten tavoitteiden toteuttaminen. Keskeisimpänä toimintaa määrittävänä tekijänä on niin sanottu koekilukulttuuri. Tällä tarkoitamme lähestymistapaa, jossa ilmiöitä tarkastellaan erilaisten projektien kautta toimintaa ja lopputuloksia tutkien. Toiminnassa painottuvat kokemuksellisen ja teoreettisen tiedon yhdistämien sekä merkityksellisen oppimisen mahdollistavat tekijät, kuten opiskelijoiden sitoutuminen

oppimisprojekteihin ja oppimistilanteiden autenttisuus (Kostiainen ym., 2018; Kostiainen & Pöytä-Tarhonen, 2019; Tarnanen & Kostiainen, 2020). Näitä tekijöitä pyrimme painottamaan erityisesti kouluympäristössä tehtävien projektien kautta, joiden toteuttaminen on ikävä kyllä ollut pandemiatilanteen vuoksi rajallista.

Keskeistä ryhmän toiminnassa on ollut myös tiimiopettajuus. Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että kotiryhmän suunnittelu tehtiin kokonaisuudessaan vähintään kahden ohjaavan opettajan yhteistyössä. Käytännössä tiimiopettajuus näkyi ohjaajien ja ryhmän toiminnassa niin, että valtaosa ryhmälle annettavasta opetuksesta suunniteltiin ja toteutettiin lähtökohtaisesti vähintään kahden opettajan yhdessä toteutettavaksi. Usein ohjaajia on kuitenkin ollut useampi erityisesti koko ryhmän lähtökohtia ja toiminnan raameja suunniteltaessa, mutta myös itse opetustilanteista opettajina, oppimistilanteita tutkivina observoijina tai muuten vain osallistumassa opetukseen. Tiimiopettajuudella oli tarkoitus mallintaa opintojen alusta saakka opettajien tekemää yhteistyötä ja tätä kautta murtaa mahdollisia traditionaalisia ajatuksia opettajasta yksinäisenä toimijana. Lisäksi opiskelijoiden opintojaksoilla suorittamat tehtävät ja projektit tehtiin pääasiassa ryhmissä, jotta opiskelijoiden oli mahdollista tarkastella omaa toimintaansa ja ajatuksiaan suhteessa tiimiopettajuuteen ja kehittää ymmärrystä erilaisuudesta sekä moninaisuudesta.

Kokemuksia ryhmän toiminnasta – demokratiakasvatus käytännössä

Tätä kirjoittaessa (loppuvuosi 2021) ryhmä ja siihen kuuluvat opiskelijat ovat opiskelleet opettajankoulutuslaitoksella yhteensä kolme lukukautta (syyslukukausi 2020 sekä kevät- ja syyslukukausi 2021). Aikajänne tarkastella sitä, millaisia tuloksia koulutus on tuottanut, on vielä varsin lyhyt. Siitä huolimatta koemme, että kokemuksemme ryhmän kanssa toimimisesta ja demokratiaelämäntavan todeksi elämisestä on ristiriitaisesti samaan aikaan runsas ja pahasti kesken. Yhtäältä tämä kuvaa demokratian ja demokraattisen elämäntavan luonnetta jatkuvasti uudelleen määriteltävänä ja neuvoteltavana asiana (Männistö, tulossa). Toisaalta se kuvaa elämäntavan tiheyttä, jolla tarkoitamme sitä, että tarkasteltavia kokemuksia on kertynyt lyhyehköstä ajasta ja matkan keskeneräisyydestä huolimatta niin paljon, että on hankalaa tässä vaiheessa sanoa, mikä niistä nousee merkityksellisimmäksi seikaksi suuremmassa kuvassa. Nostamme seuraavassa esiin kolme seikkaa, joihin olemme ensi sijassa kiinnittäneet huomionsamme ryhmän toiminnassa.

Ensimmäinen näistä on demokraattisen elämäntavan vaatimukset ja hankaluus ennen kaikkea opettajankoulutuksen kontekstissa. Kotiryhmämme, kuten muidenkin vastaavien ryhmien, opintojen alussa keskityttiin pitkälti tutustumiseen ja ryhmäytymiseen, joiden tavoitteena oli varmistaa mahdollisimman sujuva ja tasa-arvoinen vuorovaikutus ryhmän sisällä, mikä on olennainen osa demokraattista elämäntapaa ja loisi pohjaa ryhmän toiminnalle tulevaisuudessa. Tätä työtä teimme oikeastaan koko ensimmäisen vuoden ja osana sitä ratkoimme pie-

nempä ja suurempia yhteiselon solmukohtia, joita väistämättä eteen tulee, kun erilaiset ihmiset kohtaavat ja työskentelevät intensiivisesti erilaisten tehtävien parissa, jotka aihepiiriltäänkin saattavat aiheuttaa ristiriitoja.

Tämä työ on muistuttanut meitä siitä itsestään selvästä tosiseikasta, että opettajankoulutus on aina lähtökohdiltaan ihmisten kanssa toimimista ja sen harjoittelua, miten erilaisissa ryhmissä toimitaan. Kokemuksemme ryhmän kanssa toimimisesta on saanut meidät huomaamaan, että ennen kaikkea demokraattisen elämäntavan mahdollistamiseksi ihmisten elämänhistoria on otettava huomioon kokonaisuutenaan. Tällä tarkoitamme sitä, että vaikka opettajankoulutuksessa monesti alussa tutustutaan toisiin opiskelijoihin, harvinaisempaa on se, että opiskelijoiden menneisyys kokemuksineen otetaan huomioon kokonaisvaltaisesti sellaisena, miten se on opiskelijat muovannut ihmisiksi, joita he ovat. Kokemuksemme korostavat sitä, että ilman tuota elämänhistorian ja sen tuoman inhimillisen ”pääoman” käsittelyä, on sisältöjäkin vaikea käsitellä etenkin demokraattikasvatuksesta puhuttaessa.

Kipuillimme ryhmän toiminnan alkupuolella siitä, että kasvatuksen yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja demokraattikasvatuksellisiin sisältöihin ennätettiin puuttua vain pinnallisesti, sillä edellä kuvattu ryhmän muodostaminen sekä toisimme kokonaisvaltainen tutustuminen nieli aikaa tapaamisilla. Samaan aikaan koimme, että ryhmän muodostusta ja siihen liittyviä kipeitäkin keskusteluja ei yksinkertaisesti voinut jättää käsittelemättä väistämällä vaikeat kysymykset. Tällanettamme helpotti sen ymmärtäminen, että vaikeiden asioiden esille nostaminen ja käsittely ovat mitä suurimmassa määrin demokraattiseen elämäntapaan opettelua, ja sen näkyväksi tekemistä, että ympäröivä yhteiskuntamme normeineen vaikuttaa meihin sekä koulutukseen ja kasvatukseen monin eri tavoin. Kuitenkin pohdimme, sanoitimmeko demokraattisen elämäntavan opetteluun piirteitä opiskelijoille tarpeeksi usein ja tarpeeksi selkeästi. Tuemmeko opiskelijoita tarpeeksi siinä, että he osaisivat tulevaisuudessa opettajana rakentaa tasa-arvoisuutta ja vapautta vaalivaa toimintakulttuuria?

Kolmas asia, jonka haluamme nostaa esiin, on poisoppimisen tärkeys ja vaikeus. Tällä viittaamme siihen, että oman koulupolkunsa aikana ryhmän jäsenet ovat tottuneet tietynlaiseen koulutodellisuuteen, jossa kokemuksemme mukaan korostuu opettajaohjoinen kasvatus sekä yksilökeskeinen oppiminen. Koska demokraattiseen elämäntapaan ohjaava demokraattikasvatus korostaa kaikkien ihmisten tasa-arvoisuutta ja vapautta sekä yhteisöllistä oppimista, on opettajaohjoisuudesta ja yksilökeskeisyydestä opittava pois, mutta prosessi ei ole missään nimessä helppo. Kokemuksemme mukaan tärkeää on se, että opiskelijoita ei jätetä yksin prosessinsa ja siihen liittyvien riittämättömyyden ja kykenemättömyyden tunteiden kanssa. Toiseksi tässä prosessissa on tärkeää ohjaajien selkeä mielikuva siitä, mihin suuntaan opiskelijoita ohjataan, ja tässä auttaa tiimiopettajuus ja siihen liittyvät avoimet keskustelut koulutuksesta sekä sen tarkoituksesta. Oikeastaan tähän kysymykseen – millaisia opettajia haluamme kasvattaa tulevaisuuden yhteiskuntaan – pelkistyy koko koulutuksen ydin. Siihen olemme palanneet uudestaan ja uudestaan yksin ja ryhmässä.

Mitä on demokratiakasvatus (opettajan)koulutuksen kentällä?

Edellä kuvatut ajatukset sekä kokemuksemme laajemmin ovat saaneet meidät pohtimaan demokratiakasvatuksen paikkaa omassa työssämme ja opettajankoulutuksessa yleisesti. Demokratiakasvatus opettajankoulutuksessa ei ole itsestään selvä asia. Päin vastoin, tutkimukset ovat osoittaneet sen olevan melko marginaalista, vaikka demokratiaa arvopohjana ei tietysti kukaan kielläkään (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta, 2014). Toisaalta demokratia suomalaisen koulutuksen kentässä pelkistyy monesti tiedollisiksi valmiuksiksi osallistua demokraattiseen päätöksentekoon (kouluissa tämä tarkoittaa esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan korostamista), jolloin esiin tuomamme demokraatielämäntavalliset sekä yhteiskunnalliset kysymykset ja niiden harjoittelu saattavat jäädä varjoon (ks. esim. Rautiainen, Toom & Tähtinen, 2017; Männistö, 2020; Männistö, Fornaciari & Tervasmäki, 2017). Opettajankoulutuksen kentällä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ryhmäilmiöt tai moninaisuuteen liittyvä osaaminen kehystyy tavallisesti yksilöllisestä tai psykologisesta näkökulmasta, vaikka niillä on myös selviä yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Ryhmäilmiöiden ja moninaisuuden lisäksi kolmas esimerkki tällaisesta kehystymisestä on opettajan auktoriteetti tai suhde oppilaisiinsa. Kokemuksemme mukaan teemaa käsitellään usein oppimisen ja ohjaamisen kysymyksenä, vaikka siihen kiteytyy lukuisia yhteiskunnallisia ja normittavia rakenteita, puhumattakaan siitä, millaisia yhteiskunnallisia valtasuhteita opettaja auktoriteettiasemallaan uusintaa tai uudistaa. Sanoittamalla ilmiöitä yhteiskunnalliseen näkökulmaan ja ajatteluun ohjaten, kasvatuksen kysymykset saavat syvyyttä ja kenties toisenlaista selitysvoimaa, joka on välttämätöntä erityisesti demokratiakasvattajalle, ja tarpeellista kaikille kasvatuksen kentän toimijoille.

Käsitteiden käyttö ja kehystäminen on saanut meidät kiinnittämään huomiota myös itse demokratiakasvatuksen käsitteeseen. Tasa-arvo, vapaus ja pluralismi ja niiden eläminen todeksi arjessa ovat demokratiakasvatuksen ja demokraattisen elämäntavan kovaa ydintä (Männistö, 2020). Yhteiset kokemuksemme ja ennen kaikkea yhdessä tekemämme ajatustyö koulutuksen, kasvatuksen sekä yhteiskunnallisten kysymysten kanssa on saanut meidät huomaamaan, että nämä kolme kulmakiveä ohjaavat kasvatusajatteluumme ja toimintaamme demokratiakasvatusta yleisemmin; tasa-arvo, vapaus ja pluralismi ovat kaiken kasvatuksen perusta. Näin määritellen ajattelemme, että kaiken kasvatuksen tulisi olla demokratiakasvatusta, jossa mainitut arvot määrittävät toimintaa. Tällöin on aiheellista kysyä, tarvitsemmeko erillistä demokratia-määrettä, kun puhumme kasvatuksesta? Itse olemme päätyneet siihen, että erillinen käsite on tarpeen toistaiseksi, jotta voimme tehdä näkyväksi sekä tarpeen että työn, josta demokratiakasvatus kumpuaa ja jota kohti se suuntaa. Kuitenkin tavoitteenamme on, että ihmisten välinen (radikaali) tasa-arvo, vapaus sekä pluralismi ovat kaiken koulutuksen lähtökohtia ja tavoitteita. Sitten kun tuo maailma on tavoitettu, voimme luopua demokratia-määreestä ja kutsua demokratiakasvatusta pelkästään kasvatukseksi.

Lue lisää: Hiljanen, M., Tallavaara, R., Rautiainen, M. & Männistö, P. (2021). Demokratiakasvatuksen tiellä? Toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajaksi. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 350–368.

Lähteet

- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen J. & Mäkinen, T. (2018). Meaningful Learning in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77.
- Kostiainen, E. & Pöysä-Tarhonen, J. (2019). Meaningful Learning in Teacher Education, Characteristics of. In M. Peters (Ed.), *Encyclopaedia of Teacher Education*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-13-1179-6_50-1.
- Männistö, P. (2020). *The state of democracy education in Finnish primary school-education*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Männistö, P. (tulossa). Koulukasvatuksella kohti demokraattista elämäntapaa. Teoksessa M. Rautiainen, M. Hiljanen & P. Männistö (toim.), *Lupaus paremmasta* (18–31). Helsinki: Into kustannus.
- Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuus käsitteen sosiaalipedagoginen tarastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (89–117). Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Puuronen, V. & Saari, K. (toim.), (2017). *Nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ja oikeistopopulismi*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.
- Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen, J. (2017). Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (9–27). Kasvatusalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (toim.), (2020). *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen läbestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Saatavilla: <https://www.uuttaluova.fi/ilmiomaista/>.

Ämnesövergripande undervisning och projekt i det nya gymnasiet – hur var det tänkt och vad kan det bli?

■ TOM GULLBERG

De nya läroplansgrunderna för gymnasiet, godkända år 2019 (GyLP2019), har tagits i bruk för årskurs 1 från läsåret 2021–2022. Eftersom de tidigare läroplansgrunderna hade godkänts så sent som år 2015 (GyLP2015) kom initiativet till ny läroplan bara några år senare som en överraskning för många. Det fanns dock på flera håll, inte minst utbildningspolitiska, en frustration över att GyLP2015 inte var tillräckligt förnyande mot bakgrund av den allt kraftfullare politiska betoningen av gymnasiet som en universitetsförberedande utbildning.

I och med GyLP2019 bryter man på flera sätt med den struktur som etablerats i gymnasieutbildningen från och med 1990-talet. Det är dock viktigt att notera att ämnesinnehållet och ämnesindelningen på intet sätt har förändrats. De tidigare temaområdena (Niemi, 2012), som betonade ämnesövergripande kunskap och kompetenser, byttes ut mot de från den grundläggande utbildningen redan bekanta mångsidiga kompetenserna. Dessa mångsidiga kompetenser, med delvis förändrat innehåll i jämförelse med tidigare läroplan, har i sig inte en starkare ämnesövergripande karaktär än den förra läroplanens temaområden. Däremot är den nya läroplanen i sig utformad för att i större utsträckning göra olika former av ämnesövergripande undervisning mera möjlig. Det betonas i avsnittet om studiemetoder i GyLP2019 att man med ”olika undervisningsrelaterade lösningar kan [...] stödja den studerande att utveckla sin förmåga att behärska helheter och sina ämnesövergripande kunskaper” (Utbildningsstyrelsen, 2019, 19). Den helt förnyade strukturen, där gymnasiestudiernas omfattning inte längre beräknas i antalet kurser utan i studiepoäng (sp) och där begreppet ”kurser” blivit utbytt till ”moduler” som kan vara av omfattningen 1–3 sp och som kan kombineras över ämnesgränserna till olika studieavsnitt, erbjuder på ett helt nytt sätt möjligheter till att experimentera med ämnesövergripande undervisning. Till allt detta kan ännu läggas att de mångsidiga kompetenserna bör beaktas inom varje enskilt ämne och enskild modul.

Det bör också understrykas att steget mot mera ämnesövergripande undervisning togs redan i GyLP2015 (Utbildningsstyrelsen, 2015). I den läroplanen infördes tre temastudiekurser, som var obligatoriska för gymnasierna att erbjuda men valfria för de studerande. Temastudiekurserna benämndes 1) Tvärvetenskapligt tänkande, 2) Undersökande projektarbete med hjälp av digitala arbetssätt, och 3) Vardagskompetens. Varje gymnasium gavs möjligheten att lokalt utforma dessa kurser, och det uppstod runt om i landet ett flertal kreativa lösningar på ämnesövergripande temastudiekurser. Många gymnasier utformade dessutom flera

temastudiekurser än de tre som krävdes. En delorsak till frustrationen med en snabb övergång till en ny läroplan var antagligen just att det hade gjorts intensivt arbete med nya temastudiekurser. I och med den nya läroplanen upplevdes det arbetet som bortkastat. Temastudierna finns dock fortfarande omnämnda i GyLP2019, även om de tre kurserna i sig inte finns kvar. I den nya läroplanen fastställs enbart att mål och innehåll i temastudierna ska utformas i den lokala läroplanen.

Den nya läroplanen utmanar således gymnasier till mera experimenterande kring ämnesövergripande undervisning och olika tvärvetenskapliga projekt. I motsats till grundläggande utbildning fastställs inte i gymnasiet nya läroplaner att ämnesövergripande undervisning är obligatoriskt, vilket innebär att man bör fråga sig vilka faktorer som påverkar enskilda gymnasier att satsa på ämnesövergripande undervisning.

I den här artikeln framförs några exempel på hur man i gymnasier skulle kunna arbeta med ämnesövergripande undervisning. Det görs nedslag i några gymnasiers nya lokala läroplaner, och det förs ett resonemang kring vilka morötter som driver gymnasier att ordna ämnesövergripande undervisning.

Som utgångsläge för resonemanget bör man samtidigt notera, att trots att den nya läroplanen på många sätt går in för att omforma gymnasieundervisningens innehåll, så kvarstår de gamla yttre strukturerna. Det är fortfarande i huvudsak samma fysiska fastigheter som gymnasierna är verksamma i, de är fortfarande verksamma i samma geografiska kontext, schemaläggningen baserar sig fortfarande på samma positionssystem som gymnasierna vant sig vid sedan 1990-talet, och schemaläggningen är fortfarande beroende av hur kommunerna organiserar skolskjutsar och hur de studerande kan ta sig till den fysiska skolan. Dessutom är gymnasierna givetvis fortfarande beroende av den finansiering som kommunen (upprätthållaren) och staten bestämmer sig för att satsa på gymnasieutbildningen.

Beträffande de studerandes geografiska belägenhet har visserligen en diskussion om distans- och hybridundervisning startat på grund av de senaste årens coronapandemi. Den nya läroplanen beskriver ändå primärt ett gymnasium som bedriver närundervisning – låt vara att de finlandssvenska gymnasierregionerna i likhet med många finskspråkiga gymnasier redan långt före pandemin också bedrivit distansundervisning.

1. Hur kan man tänka om ämnesövergripande undervisning i det nya gymnasiet?

Logiken med att i den nya läroplanen kalla kurserna för moduler bygger på en föreställning om att moduler kan plockas ihop till större helheter. Dessa helheter benämns i läroplanen för studieavsnitt. Ett studieavsnitt kan visserligen bestå av endast en modul, eller av flera moduler inom samma läroämne. Men det är också möjligt att kombinera olika moduler från två eller flera läroämnen, och då skapas ett ämnesövergripande studieavsnitt.

Beroende på olika ämnens karaktär har de olika modulerna olika omfattning: de kan omfatta en, två eller tre studiepoäng. De gamla kurserna ansågs motsvara

38 lektioner (å 45 minuter), vilket nu motsvarar tre studiepoäng. En modul som ger en studiepoäng motsvarar således 19 lektioner, och en modul som ger tre studiepoäng omfattar 57 lektioner. I förordet till läroplanen redogörs också för hur många lektioner de olika modulerna omfattar ifall gymnasiet i stället organiserar sin undervisning enligt 75 minuters lektioner, vilket börjar vara kutym i en stor del av Finland (Utbildningsstyrelsen, 2019, 9).

I det kursbaserade gymnasiet har det tidigare inte heller varit helt ovanligt att kombinera olika ämneskurser på ett ämnesövergripande sätt. Skribenten har själv redan kring år 2000 varit med om att som historielärare samarbeta med språk, till exempel kombinationen historia och engelska. Då studerades historia främst på engelska, och de studerande utvecklade sin kunskap om historia genom att samtidigt utveckla färdigheten att kommunicera muntligt och skriftligt på ett främmande språk. Tidigare har det dock inte funnits en lika klar struktur i läroplanen för denna form av ämnesövergripande samarbete. I och med GyLP2019 finns det en inbyggd mekanism för samarbete mellan ämnen, även om det fortfarande finns en rad problem som alltid behöver lösas. Utmaningarna är dels tekniska, det vill säga hur samarbetet ska kunna anpassas till det schemabygge som skapar struktur i gymnasieundervisningens vardag, dels pedagogisk-didaktiska, det vill säga ämneslärarnas förmåga att samarbeta med varandra och konstruera meningsfulla och relevanta ämnesövergripande studieavsnitt (jfr Niemelä & Tirri, 2018).

Inom ett läroämne (modul + mångsidiga kompetenser)



Mellan läroämnena och mångsidiga kompetenser



BILD 1. Olika teoretiska möjlighet att skapa ämnesövergripande studieavsnitt utgående från existerande moduler i GyLP2019.

På ett teoretiskt plan är det i enlighet med GyLP2019 helt möjligt att laborera med studieavsnitt enligt skisserna i bild 1. Längre fram i texten granskas några exempel på ämnesövergripande studieavsnitt som konkretiserats i lokala läroplaner.

Ett annat sätt att skapa ett ämnesövergripande innehåll är att anknyta ämnesundervisningen till de mångsidiga kompetenserna, vilka i sig är ämnesövergripande. I GyLP2019 beskrivs i varje ämnes egen studieplan på vilket sätt respektive ämne ska ta hänsyn till de olika mångsidiga kompetenserna (se bild 2). Det bör således vara möjligt att också inom ramen för varje enskild ämnesmodul anknyta till olika ämnesövergripande aspekter – här handlar det säkert främst om den enskilda ämneslärarens beredskap att göra sådana kopplingar.

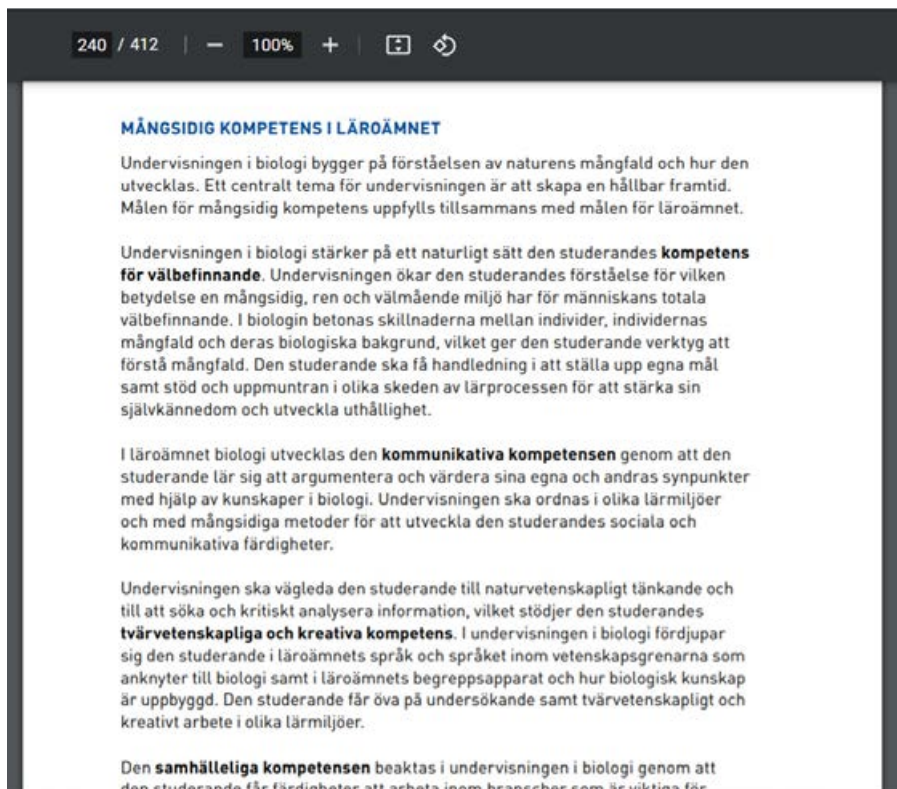


BILD 2. Skärmdump av GyLP2019. Varje läroämne ska skilja hänsyn till de mångsidiga kompetenserna (här exemplet biologi).

Inom grundläggande utbildning finns det redan många exempel på hur de mångsidiga kompetenserna kopplas till ämnesövergripande undervisning. Vasa Övningsskolas årskurser 7–9 har under flera år förverkligat en så kallad "kompetensvecka", en form av temavecka där eleverna är indelade i grupper över årskursgränserna för att arbeta med olika ämnesöverskridande projekt. Modellen med temaveckor har existerat i flera gymnasier redan före den nya läroplanen, så en sådan arbetsform är säkert en tänkbar lösning i många gymnasier. Rent tekniskt kan man skapa en fristående temavecka genom att i till exempel ett 5-perioders

gymnasium ”låna” en arbetsdag av varje studieperiod, vilket i och för sig innebär att de flesta ämnesmoduler förlorar lite undervisningstid.

En tredje möjlighet för att utveckla den ämnesövergripande undervisningen är att utnyttja idén om temastudiekurser från GyLP2015. Den synnerligen kortfattade beskrivningen av temastudierna i GyLP2019 ger närmast ett intryck av att den helheten bibehölls i den nya läroplanen eftersom flera gymnasier ändå hade hunnit utveckla en rad olika temastudiekurser, och att de också utvecklat metoder för hur kurserna skulle genomföras. Det finns flera exempel på hur temastudiekurserna i enlighet med GyLP2015 genomförts som den form av temaveckor som beskrivits ovan. Det här upplägget har ansetts vara mera fördelaktigt än att genomföra temastudiekurser under en längre period, och då i flera fall helt utanför ordinarie undervisning för att ge möjlighet för så många studerande som möjligt att delta. Problemet med studieavsnittstanken är att en stor del av de studerande är uteslutna av schematekniska orsaker.

En fjärde möjlighet är att göra den ämnesövergripande pedagogiken till ett profileringsområde för gymnasiet. I flera artiklar i denna publikation presenteras Gymnasiet i Petalax och dess nya tvärvetenskapliga linje. Tölö gymnasiums specialiseringslinje i humanekologi kan ses som ett äldre exempel på en ämnesövergripande profilering (Bengelsdorff & Gullberg, 2007).

2. Hur har gymnasierna tänkt?

I skrivande stund, under höstterminen 2021, har GyLP2019 varit i bruk på årskurs 1 under några månader, och det finns därför inte så många konkreta exempel på redan genomförda ämnesövergripande studieavsnitt. Däremot finns det i hela landet över 300 nya godkända lokala läroplaner. I kommande avsnitt visas några exempel ur ett fåtal lokala läroplaner. Ambitionen är att inom en snar framtid mera systematiskt kunna analysera de lokala läroplanerna på nationell nivå.

Nedslag i enbart några svenskspråkiga gymnasiers läroplaner ger vid handen att det finns förvånansvärt många exempel på ämnesövergripande studieavsnitt genom kombinerade moduler. Nedan följer några exempel:

Studieavsnittet *Opinion, relation och kommunikation* (4 sp), som baserar sig på modul 2 i historia, HI 2: Internationella relationer (2 sp), och modul 5 i modersmål och litteratur, MO 5: Att tolka text (2 sp). Studieavsnittet (4 sp) ska enligt beskrivningen ”granska fenomen, medietexter, ideologier och samarbetsstrukturer, med fokus på kommunikationsetik, demokrati och källkritik”. Eftersom HI 2 är en modul som i sig behandlar ideologiska konflikter och propaganda på ett internationellt plan, och MO 5 ska behandla bl.a. källkritik, yttrandefrihet och ideologiskt färgade texter, ter sig studieavsnittet mycket relevant. Det torde dessutom fungera rent schematekniskt, eftersom bägge modulerna främst är tänkta för studerande på det andra studieåret.

Studieavsnittet *Processa processen – introduktion till gymnasiestudier* (5 sp) bidrar med en lösning till hur man kan skapa goda studierutiner

under gymnasietiden och inför framtida högskolestudier. Avsnittet består av modul 3 i modersmål och litteratur, MO 3: Kommunikation 1 (1 sp), modul 1 i studiehandledning: Jag som studerande (2 sp), samt modul 1 i psykologi, PS 1: Den aktiva och lärande människan (2 sp). Enligt beskrivningen av studieavsnittet ska ”den studerande få reflektera över sina styrkor som lärande människa, lära sig om metoder för att ta till sig större mängder information under kortare tid och om hur vi arbetar i gymnasiet”. Eftersom alla medverkande moduler är obligatoriska och tänkta för det första studieåret, borde detta studieavsnitt kunna fungera bra också rent tekniskt. Det förefaller som att den här formen av studieintroducerande studieavsnitt är tämligen vanliga i de lokala läroplanerna.

Studieavsnittet *Ekonomikunskap och praktisk ekonomi* (3–4 sp) är ett intressant exempel på hur även matematikämnet kan lyftas in i ett ämnesövergripande sammanhang. Detta studieavsnitt är förvisso ett klassiskt exempel i den bemärkelsen att en dylik lösning varit möjlig redan länge i gymnasierna (eftersom dessa moduler funnits som kurser redan i tidigare läroplaner), men har mycket sällan förverkligats. Studieavsnittet är kombinerat av modulen Ekonomikunskap (2 sp) i samhällslära, SH 2, och antingen av två moduler i kort matematik: Grunderna i ekonomisk matematik (MAB 6, 1 sp) och Ekonomisk matematik (MAB 7, 1sp), eller modulen i lång matematik, Ekonomisk matematik (MAA9, 1 sp). En allmän diskussion om ämnesövergripande undervisning har ofta handlat just om på vilket sätt matematiken kunde kopplas in (se t.ex. Doig m.fl., 2019). Frågeställningen kan tyckas som ganska förvånande, eftersom en stor del av samhällslivet präglas av matematik och behovet av matematiskt kunnande.

Studieavsnittet *Framtidens vetenskap* (4 sp) är ett exempel på hur man kan kombinera realämnesmoduler med moduler i främmande språk. Det här studieavsnittet byggs upp av den valfria modulen 6 i biologi, BI6: Biotekniken och dess tillämpningar (2 sp), och den obligatoriska modulen 5 i engelska, ENA5: Hållbar framtid och vetenskap (2 sp). Utmanande med det här studieavsnittet är att den ena modulen är obligatorisk medan den andra är valfri, men så heter det också i beskrivningen att ”dessa två moduler stöder och kompletterar varandra”. Man kan tänka att avsikten med ett dylikt studieavsnitt närmast är att erbjuda en fördjupande möjlighet för de studerande som under gymnasiestudierna önskar fördjupa sig i bioteknik (antagligen med tanke på fortsatta universitetsstudier), och därför betonas det också i beskrivningen att ”en stor del av informationen som gäller bioteknik publiceras på engelska. Därför är det ändamålsenligt att inom studieavsnittet behandla dylika texter och annan media antingen delvis tillsammans eller skilt.” Syftet kan således sägas vara att stärka naturvetenskaplig läskunnighet med tanke på fortsatta universitetsstudier.

Det går att hitta ganska många exempel på att gymnasierna skapat mera sammanhängande avsnitt av de naturvetenskapliga grundkurserna, speciellt modulerna 1 och 2 i fysik och kemi. Kombinationen av de första grundläggande modulerna tenderar att presenteras som ”introduktion till

naturvetenskaper”. Ett annat exempel är studieavsnittet *En hållbar framtid* (2 sp), som utgörs av modulerna två i fysik, FY2: Fysik, miljö och samhälle (1 sp), och i kemi, KE2: Kemi och hållbar framtid (1 sp). I beskrivningen av studieavsnittet betonas bland annat att ”kemin och fysiken i samarbete med andra naturvetenskaper hjälper oss att hitta lösningar till miljö- och samhällsrelaterade problem och utmaningar och ger oss möjligheter till nya innovationer. Genom att diskutera detta utvecklas den tvärvetenskapliga och kreativa kompetensen.”

Alla dessa exempel på ämnesövergripande studieavsnitt tyder på en stark kollegial läroplanskunskap (eng. curriculum knowledge), i enlighet med Niemelä och Tirris (2018) betoning av att ämnesövergripande undervisning kräver helhetsmässig medvetenhet och kunskap om hela läroplanens syfte och innehåll. Det finns dock också exempel på lokala läroplaner där de enda konkreta studieavsnitten är kombinationer av moduler inom ett läroämne. Utifrån en granskning av enbart några läroplaner går det knappast att dra slutsatsen att gymnasier utan ämnesövergripande studieavsnitt saknar beredskap för ett sådant tänkande. Förklaringen kan vara mycket enklare än så och handla om till exempel olika praktiska och strukturella hinder, men frågeställningen i sig är intressant och kräver mera forskning.

Det finns också flera exempel på att temastudier (TS) från GyLP2015 fortfarande hänger med i de nya lokala läroplanerna. Det här gäller troligen främst sådana gymnasier där temastudierna kom att bli en del av verksamhetskulturen från och med 2016, och i vissa fall till och med redan tidigare. En temastudiekurs som explicit nämndes i GyLP2015 är kursen Vardagskompetens, och den är allmänt förekommande också i nya lokala läroplaner. I målbeskrivningen för en av dessa kurser (3 sp) betonas att inhämtande av kunskap ”utanför skolan är värdefullt och leder till fördjupat kunnande på olika områden”. En mera kritisk tolkning av TS-modulen Vardagskompetens kunde vara att det i gymnasierna upplevdes som positivt att utforma en TS-modul som kunde byggas upp av all den verksamhet som många gymnasie studerande sysslar med på fritiden och som de gärna skulle vilja få ”en kurs” eller studiepoäng för (till exempel körkurs, hjälpledarskurs i församling, ledarskurs i scout och tränarutbildningar). Å andra sidan är det förstas som kursbeskrivningen säger, det vill säga att det i verksamheter utanför skolschemat finns mycket värdefull kunskap att lära sig, och den formen av lärdomar är i allmänhet ämnesövergripande.

En annan form av temastudier som är vanlig i många gymnasier är verksamhet som på olika sätt är kopplad till internationell verksamhet, det vill säga allt från utbytesstudier till tematiska kurser som utmynnar i en resa. Denna form av ”reskurser” kunde tidigare vara knepiga att lyfta in i gymnasiet kursstruktur, men den problematiken löstes med TS-kurser. Därför är det lätt att hitta ett innehåll kring internationalism i flera TS-moduler även i lokala läroplaner som bygger på GyLP2019.

Utöver dylika former av ”praktiska lösningar” återfinns också TS-moduler som mera konkret är relaterade till de mångsidiga kompetenserna, och som byggs upp

kring mera komplexa problemområden som kräver ett ämnesövergripande angreppssätt för att bli begripligt. Man brukar ofta lyfta fram exempel som klimatfrågan och andra former av miljöfrågor. Det finns till exempel en temastudiekurs som benämns *Hållbar konsumtion och cirkulär ekonomi* (2 sp), där målet sägs vara att ”studerande skall inse att hållbara lösningar kräver kunskap inom ekonomi, politik, miljö och teknologi”.

Endast utgående från närläsning av lokala läroplaner går det inte att hitta konkreta beskrivningar av hur man inom ett enskilt läroämne kan utforma en mera ämnesövergripande approach genom att koppla undervisningen till någon eller några av de mångsidiga kompetenserna. Det kommer att krävas mera detaljerade fältstudier för att det ska vara möjligt att skapa sig en bild av den formen av undervisningsupplägg, och det är troligt att det dröjer några läsår innan den typen av upplägg hittar sina former.

3. Vilka är morötterna för mera ämnesövergripande undervisning i gymnasierna?

På en samhällspolitisk nivå finns det goda argument för mera ämnesövergripande undervisning, men i motsats till den grundläggande utbildningen grundar sig gymnasiet läroplan endast på frivillighet. Moduler kan utformas till ämnesövergripande studieavsnitt, men det är en möjlighet, inte ett tvång. På samma sätt kan man genomföra ämnesövergripande temastudier, men det krävs inte.

I gymnasiet saknas således piskorna, men vilka är morötterna? En krass och kanske aningen farlig argumentering går ut på att gymnasiernas verksamhet anpassar sig till kraven i studentexamen. Det är i sig ett felaktigt och omvänt resonemang, eftersom studentexamens primära uppdrag är att utvärdera hur gymnasisterna har tillägnat sig gymnasiet läroplan. Det är läroplanen som styr, inte studentexamen. Och eftersom den ämnesövergripande undervisningen betonas i GyLP2019 ännu mera än tidigare, vore det inte förvånande om studentexamen också framöver kommer att testa den ämnesövergripande förmågan mera än tidigare.

Vid sidan om en ny läroplan för gymnasiet fick Finland också en ny lag om studentexamen 2019. I statsrådets förordning om studentexamen (612/2019) fastställs bland annat att ”uppgifter som överskrider läroämnesgränserna ingår i proven”. Det förefaller alltså som om en drivkraft – en morot – kunde vara studentexamen. Möjligen upplever många att det snarast handlar om en piska. Man bör visserligen komma ihåg att en viss grad av ämnesöverskridande betoning har funnits i studentexamensnämndens realprov ända sedan övergången till ämnesrealprov 2006. I den dåvarande förordningen bestämdes att en till fyra frågor i varje ämnesrealprov skulle vara ämnesöverskridande – det var så kompromissen utformades för att dämpa kritiken mot övergången från det breda realprovshäftet till specialiserade ämnesrealprov.

Även om GyLP2019 har tagits i bruk på årskurs 1 under hösten 2021, finns det inte ännu något officiellt utlåtande från Studentexamensnämndens sida om hur de ämnesövergripande aspekterna ska beaktas i studentproven. I förordningen

nämns inte endast realproven, utan avsikten är att kravet på ämnesöverskridande uppgifter ska gälla samtliga studentprov. Det är i vilket fall som helst klart att Studentexamensnämnden inte kommer att kunna ta hänsyn till den disparata uppsättningen av hundratals olika ämnesöverskridande studieavsnitt, utan studentproven bör ta fasta på något som är standardiserat i varje lokal läroplan. Det är alltså inte långsökt att tänka sig att de ämnesöverskridande aspekterna i de framtida studentproven är kopplade till de mångsidiga kompetenserna. Däremot kan man tänka sig att de olika formerna av ämnesövergripande studieavsnitt och temastudier tränar de studerandes färdigheter i ämnesövergripande tänkande.

Är studentexamen den enda moroten? Så illa ska vi inte tro att det är. En större betoning på en ämnesövergripande verksamhetskultur kan i bästa fall få studerande att mera konkret se relevansen med sina gymnasiestudier, och möjligen skapa mera glädje och inspiration i studierna. Ur ämneslärnarnas perspektiv kan en sådan ny verksamhetskultur förstärka den kollegiala identiteten och samhörigheten. I stället för att vara ensam med sin undervisning kan man föra kollegiala diskussioner om både sin egen undervisning och gymnasiets hela verksamhet och målsättning (jfr Elo & Nygren-Landgårds, 2020; Haapaniemi m.fl., 2020). Ämneslärnarnas utbildning och fortbildning i ämnesövergripande pedagogik har professionaliserats under de senaste åren (se artikeln av Björkgren & Gullberg i denna publikation), och i takt med att den professionella medvetenheten ökar kommer också kvaliteten på ämnesövergripande samverkan att höjas. Utifrån nedslagen i några lokala läroplaner förefaller det som att flera lärarkollegier redan gjort mera medvetna bedömningar utgående från teorier om ämnesövergripande pedagogik, som förts fram också av Idemo under de senaste åren. Flera gymnasier har till exempel medvetet skapat ämnesövergripande studieavsnitt, där läroämnena samverkar på varierande sätt i enlighet med Klausens taxonomi (se Mårds artikel i denna publikation). Det kommer att bli intressant att framöver analysera de lokala läroplanerna enligt GyLP2019 med ännu mera teoretisk fördjupning.

Referenser

- Bengelsdorff, A. L. & Gullberg, T. (2007). Specialiseringslinjen – kort parentes men med starka skolhistoriska rötter. *Skolhistoriskt arkiv XXXI. Uppsatser och urkunder utgivna av Svenska Skolhistoriska föreningen i Finland*.
- Doig, B., Williams, J., Swanson, D., Borromeo Ferri, R. & Drake, P. (Red.), (2019). *Interdisciplinary Mathematics Education. The State of the Art and Beyond*. Hamburg: Springer Open. Tillgänglig online: <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/23020/1007141.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Elo, J. & Nygren-Landgårds, C. (2020). Teachers' perceptions of autonomy in the tensions between a subject focus and a cross-curricular school profile: A case study of a Finnish upper secondary school. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09412-0>.

- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. & Palojoki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>.
- Niemelä & Tirri (2018). Teachers' Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers. Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development. I Y. Weinberger (Red.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, (s. 119–132). London: IntechOpen. Tillgänglig online: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/239248/60297.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Niemi, E. (Red.), (2012). *Aihetekonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2019). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Begreppsutredning och teoretiska infallsvinklar på ämnesövergripande undervisning

■ NINA MÅRD

I detta kapitel presenteras de begrepp som används i de finländska läroplanerna för att synliggöra ämnesövergripande strävanden. Begreppen förklaras och diskuteras i förhållande till varandra. Även begrepp som inte används i styrdokument, men som av olika orsaker används inom finländsk utbildning, presenteras och diskuteras. Efter begreppsdiskussionen övergår kapitlet i en teoretisk diskussion om hur ämnesövergripande undervisning kan förstås och genomföras på en praktisk nivå. Där presenteras två olika teoretiska modeller som kan hjälpa lärare att genomföra och reflektera över ämnesövergripande undervisning i den egna verksamheten.

Begrepp som används i läroplanerna för att synliggöra ämnesövergripande strävanden

En utmaning med det ämnesövergripande arbetet är att många närbesläktade begrepp används för att benämna arbetssättet. I grundskolans läroplan, GrLP2014, används två olika begrepp för att åsyfta ämnesövergripande strävanden: *helhetsskapande* och *mångvetenskaplig* undervisning. Den helhetsskapande undervisningen speglar en pedagogisk strävan efter enhetlighet gällande utbildningen i stort, med målet att eleverna bättre ska kunna förstå förhållandet mellan olika fenomen i omgivningen. Helhetsskapande undervisning ska därmed vara en ledstjärna, både inom undervisningen i varje läroämne och i studier över ämnesgränserna. Arbetsperioder där helhetsskapande undervisning särskilt fokuseras kallas i läroplanen för mångvetenskapliga lärområden. Skolorna är skyldiga att erbjuda sina elever minst ett mångvetenskapligt lärområde per läsår. Mål och innehåll för lärområdena preciseras i den lokala läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014; se även Mård, 2021).

I gymnasiets läroplan, GyLP2019, betonas att den studerande ska ”utveckla sin förmåga att behärska helheter och sina ämnesövergripande kunskaper” (Utbildningsstyrelsen, 2019, 19). Det fastställs också att den studerande under gymnasietiden ska ”få mångsidiga erfarenheter av att bygga ny kunskap på olika sätt och över läroämnesgränserna” (Utbildningsstyrelsen, 2019, 60). Att arbeta *ämnesövergripande* och *över läroämnesgränser* är därmed begrepp som används för att åsyfta kunskapsarenor där studerande särskilt utvecklar en förmåga att behärska helheter och tillämpa sina kunskaper i olika sammanhang. I läroplanen stipuleras även att gymnasieutbildningens lärokurs kan omfatta *temastudier* som utvecklar

mångsidig kompetens. Mål och innehåll för temastudierna fastställs i den lokala läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2019).

I både grundskola och gymnasium används *mångsidig kompetens* som en samordnande faktor i utbildningen. I grundskolans läroplan finns sju kompetensområden¹ och i gymnasiet läroplan sex kompetensområden² definierade. Kompetensområdena utgör övergripande målsättningar för undervisningen både inom de enskilda läroämnena och inom studier som överskrider ämnesgränserna. Kompetensutveckling relateras därmed starkt till ett helhetsperspektiv på undervisningen, där eleverna ska få möjlighet att tillämpa sina kunskaper och -färdigheter från olika ämnesområden i relevanta sammanhang.

Vad innebär de olika begreppen egentligen?

Helhetsskapande undervisning

Helhetsskapande undervisning är ett begrepp som används i GrLP₂₀₁₄ för att definiera all slags undervisning som strävar efter att främja helhetsförståelse. Målsättningen är att studera olika företeelser, teman och fenomen som helheter och därigenom relatera olika kunskapsbitar till ett sammanhang (Niemelä, 2019). Helhetsskapande undervisning genomförs därför ofta över ämnesgränser så att man i undervisningen kombinerar flera ämnesperspektiv. Men det är även möjligt att arbeta helhetsskapande inom ett enskilt ämne, genom att undervisningen rör sig från något konkret till något abstrakt och från något känt till något okänt, det vill säga att man bygger på tidigare kunskaper (Lahdes, 1982).

Begreppet helhetsskapande undervisning har diskuterats flitigt inom finländsk utbildning. En del anser det vara ett användbart begrepp som visar på olika möjligheter att arbeta helhetsmässigt i undervisningen. Enligt Niemelä (2019) möjliggör helhetsskapande undervisning en mängd olika arbets- och undervisningsformer. Begreppet kan även syfta på helhetsskapande didaktiska tänkesätt för lärare, och fokuserar därmed inte enbart på undervisning som skapar sammanhang för eleverna (Niemelä, 2019). Kritiska röster har däremot problematiserat begreppet för att skapa en överdriven fokusering på konstgjorda helheter av fenomen som i själva verket är motstridiga och fragmentariska (Cantell, 2015).

Mångvetenskaplig undervisning

Begreppet *mångvetenskaplig undervisning* har en uppenbar betydelse: det handlar om en undervisning med många vetenskapsområden involverade. I min dok-

- 1 De sju kompetensområdena för grundläggande utbildning är: 1) förmåga att tänka och lära sig; 2) kulturell och kommunikativ kompetens; 3) vardagskompetens; 4) multilitteracitet; 5) digital kompetens; 6) Arbetslivskompetens och entreprenörskap; och 7) förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (Utbildningsstyrelsen, 2014, 18–22).
- 2 De sex kompetensområdena för gymnasieutbildningen är: 1) kompetens för välbefinnande; 2) kommunikativ kompetens; 3) tvärvetenskaplig och kreativ kompetens; 4) samhälllig kompetens; 5) etisk kompetens och miljökompetens; och 6) global och kulturell kompetens (Utbildningsstyrelsen, 2019, 62).

torsavhandling (Mård, 2021) använder jag mig av begreppet mångvetenskaplig undervisning när jag undersöker hur klasslärare genomför mångvetenskapliga lärområden. I motiveringen av begreppsval beskrivs i avhandlingen hur det helhetsskapande begreppet inte på samma sätt som mångvetenskaplighet betonar att det uttryckligen är flera eller många läroämnen involverade. Mångvetenskaplig undervisning beskrivs som en arbetsform som placerar sig mellan läroämnen och elevens livsvärld, genom att aktuella fenomen i omgivningen kan undersökas genom olika ämneslinser. Därigenom kan elevens kunskap om fenomenet vidgas. Genom mångvetenskaplig undervisning kan man även åstadkomma ämnesperspektivering, det vill säga att eleven får en djupare insikt i olika läroämnen karaktärer och sätt att skapa kunskap (Stolare, 2019).

Begreppet mångvetenskaplighet kan även problematiseras i ett undervisningssammanhang. I skolan arbetar lärare och elever med läroämnen, som inte är det samma som vetenskapsområden. Ett läroämne innebär en pedagogisk transformering av ett vetenskapsämne. Även om läroämnet naturligtvis bygger på sin motsvarande vetenskapsdisciplin är avståndet mellan vetenskapsämnet och läroämnet betydande, särskilt i skolans lägre årskurser. Begreppet mångvetenskaplig undervisning kan i detta perspektiv ses som lite missvisande och kan kännas obekant för lärare, eftersom det förbigår läroämnen och refererar begreppsligt till de bakomliggande vetenskapsområdena.

Ämnesövergripande och ämnesintegrerad undervisning

Begreppen *ämnesövergripande* och *ämnesintegrerad undervisning* har i det närmaste synonyma betydelser. Bägge åsyftar en undervisningsform där flera läroämnen samverkar kring ett större kunskapsmässigt tema eller fenomen (Olovsson & Näsström, 2018). Begreppen ger inga närmare instruktioner om hur ämnena ska samverka, utan öppnar för olika undervisningslösningar över läroämnesgränserna.

Ibland åsyftar man med begreppen samverkan mellan närbesläktade områden, såsom de naturvetenskapliga ämnena eller de samhällsorienterade ämnena. Men ämnesövergripande och ämnesintegrerad undervisning kan likaväl handla om undervisning där vilka läroämnen som helst kan kombineras på meningsfulla sätt. I ett kommande avsnitt om samverkan mellan läroämnen presenteras olika sätt att kombinera ämnen i undervisningen. Där introduceras begreppet *ämnesöverskridande* (som i sig ligger väldigt nära begreppet ämnesövergripande), som ett begrepp för att åsyfta en djup form av samverkan mellan ämnen (se längre ner, jfr Klausen, 2011). Ett annat sätt att betrakta ämnesövergripande eller ämnesintegrerad undervisning är att ämnen integreras med läroplanens övergripande värdegrundsrelaterade målsättningar. Då handlar det om att värdefrågor som demokrati och jämställdhet behandlas utifrån olika ämnesperspektiv (Björkgren, Gullberg & Hilli, 2014).

I jämförelse med mångvetenskaplig undervisning kan dessa två begrepp sägas ha en styrka i att de tar fasta på läroämnen framom vetenskapsområden. En intressant iakttagelse när man läser de finländska läroplanerna är att grundskolans

läroplan talar om mångvetenskaplig (och helhetsskapande) undervisning medan gymnasiets läroplan talar om ämnesövergripande (och tematiska) studier. I praktiken är det nog så att läroämnena i gymnasiet ligger betydligt närmare vetenskapsämnena än grundskolans ämnen, eftersom eleverna då är yngre och behöver få ämneskunskapen förenklad och pedagogiskt omstrukturerad.

I Idemo-projektet har vi genomgående använt oss av begreppet ämnesövergripande undervisning (och pedagogik/didaktik) för att undersöka strävanden att kombinera olika läroämnena inom både gymnasium och lärarutbildningen. Under projektets gång har vi diskuterat och problematiserat de olika begreppen, och ett av projektets strävanden har varit att bringa reda i det begreppskaos som råder inom såväl styrdokument som forskningslitteratur. Den som är intresserad att fördjupa sig i den begreppsliga diskussionen hänvisas till min doktorsavhandling (Mård, 2021), som skrivits i nära samarbete med Idemo.

Temastudier eller tematisk undervisning

Temastudier eller *tematisk undervisning* utgår från ett tema. Temat kan väljas utifrån läroplanens ämnesinnehåll (t.ex. medeltiden), sociala problem eller frågor (t.ex. konflikt), frågor eller saker ur de ungas egna liv (t.ex. vem är jag?), eller processorienterade begrepp (t.ex. förändring). Beroende på temat kan temastudier omfatta ett eller många läroämnena (Nilsson, 2007). På samma sätt som helhetsskapande undervisning förutsätter tematisk undervisning inte automatiskt samspel mellan flera olika ämnen. Om detta råder dock delade meningar. Lederman och Niess (1997) påpekar att ett viktigt syfte med tematisk undervisning uttryckligen är att synliggöra kopplingarna mellan olika läroämnena och ämnesområdena gällande det studerade temat.

Mångsidig kompetens

Mångsidig kompetens är ett begrepp som införts i de nu gällande läroplanerna från 2014 (grundskola) och 2019 (gymnasium). Syftet bakom läroplansreformererna var att föra tyngdpunkten i finländsk utbildning från frågan om *vad* som ska undervisas till *hur* undervisningen sker, det vill säga att nå pedagogisk utveckling genom att fokusera på elevens lärandeprocess. De olika kompetenserna (se fotnot 1 och 2, ovan) inbegriper tydliga lärandemålsättningar som eleven förväntas nå genom utbildningen (Vitikka, Krokfors & Rikabi, 2016).

De kompetensinriktade läroplanerna avspeglar en samtida global utveckling, där allt fler länder på samma sätt som Finland övergått till att förespråka en kompetensinriktad utbildning. Utvecklingen baserar sig på en syn på kunskap som ett brett begrepp där kunskaper, färdigheter och kompetenser sammanbindas. Kunskapsdimensionen inbegriper både kunskap om ett ämne och en förståelse av det. Färdigheter handlar om vad man kan göra eller utföra. Det kan vara både praktiska, kognitiva, kreativa och kommunikativa färdigheter. Kompetens i sin tur innebär att kunna använda kunskaper och färdigheter i ett givet sammanhang genom att använda etiskt och moraliskt omdöme. Kompetenserna omfattar

därmed både kunskaper, färdigheter och värderingar (Jensen & Østergren-Olsen, 2017).

Kompetensbegreppet och utbildningens kompetensinriktning har, liksom övriga sätt att organisera undervisning, både styrkor och svagheter. Till styrkorna hör möjligheten för lärare att välja innehåll som behövs för att eleverna ska utveckla sina kompetenser inom olika områden. Detta kan bidra till pedagogisk professionsutveckling (jfr Mård, 2021; Vitikka m.fl., 2016). Därtill avspeglar kompetenserna den vidgade synen på kunskap som idag är rådande, det vill säga att kunskap om något inte har så stor betydelse ifall man inte kan använda kunskapen på ett ändamålsenligt sätt i olika sammanhang. Ett problem med kompetenserna är dock att de kan te sig diffusa och svåra att omforma i undervisningspraktik. Detta är något som många lärare upplevt vara en utmaning (Saarinen m.fl., 2019). Likaså kan utbildningens kompetensinriktning problematiseras för att styra lärandet i bestämda riktningar (jfr Willbergh, 2015).

Mångsidig kompetens relaterar på många sätt till ämnesövergripande undervisning. Detta syns bland annat i att läroplanens kompetensområden är mångsidiga och sträcker sig över många olika ämnesområden. I de finländska läroplanerna knyts kompetensmålsättningarna till enskilda ämnesmål för att visa på hur olika läroämnen kan bidra till att utveckla mångsidig kompetens. Samtidigt eftersträvas ämnesövergripande studiehelteter i både grundskola och gymnasium, där syftet är att elever och studerande konkret får tillämpa olika kunskaper och färdigheter i helhetsskapande sammanhang. Tanken är att dessa studier på ett särskilt sätt ska främja mångsidig kompetensutveckling (jfr Mård, 2021).

Vilka övriga begrepp används?

Fenomenbaserad undervisning

Begreppet *fenomenbaserad undervisning* nämns inte explicit i de finländska läroplanerna. Däremot används begrepp som fenomen, teman och företeelser som lämpliga föremål för helhetsskapande och ämnesövergripande studier. Trots att begreppet inte explicit används i läroplanerna har fenomenbaserad undervisning kommit att användas på bred front inom både forskning och media för att beskriva undervisning med kompetensinriktade, ämnesövergripande och helhetsskapande inslag. Exempelvis har lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet en fenomenbaserad inriktning (se Moilanen, 2015; Tarnanen & Kostiainen, 2020). Ett par skolor i södra Finland har likaså offentliggjort att de arbetar fenomenbaserat (se Emtö, 2018; Helsingfors stad, 2020).

Fenomenbaserad undervisning har nära kopplingar till tematisk undervisning. Båda ansatserna utgår från fenomen, problem eller teman som är aktuella och relevanta för eleverna. Ett fenomen kan vara något konkret i form av en sak eller ett ämne, eller också ett abstrakt begrepp eller idémönster (Moilanen, 2015). Ett problem identifieras av lärare och elever tillsammans utifrån det som är aktuellt i elevernas vardag (Tarnanen & Kostiainen, 2020).

Enligt Silander (2015) består fenomenbaserad undervisning av fem dimensioner: holism, autenticitet, kontextualitet, problembaserat lärande och kollaborativa lärandeprocesser. Nedan presenteras de fem dimensionerna närmare:

1. Den holistiska dimensionen åsyftar mångvetenskapligheten inom fenomenbaserad undervisning, eftersom den inte integreras i traditionell ämnesundervisning utan fokuserar på helhetsskapande utforskning av aktuella företeelser i världen. Undervisningen innefattar fakta och färdigheter som relateras till fenomenet eller problemet, och därmed överskrider traditionella läroämnesgränser.
2. Autenticiteten åsyftar användandet av metoder, verktyg och material som behövs för att lösa verkliga problem. En verklig omgivning, i motsats till det traditionella klassrummet, bidrar till att främja den autentiska lärandeprocessen.
3. Kontextualitetsdimensionen refererar till studiet av fenomen som systematiska enheter, vilka blir meningsfulla i dess naturliga sammanhang. Fenomenet kan inte förutbestämmas av läraren, utan identifieras av eleverna i deras observationer av sin omgivning.
4. Genom problembaserat lärande uppställer eleverna egna frågor och konstruerar kunskap. Lärandeprocessen kännetecknas av utvecklande av hypoteser och utarbetande av teorier.
5. Genom samarbete och kollaborativa aktiviteter skapas möjligheter att tillsammans analysera fenomen och problem ur olika synvinklar. Läraren underlättar processen genom att vägleda och uppmuntra eleverna (Silander, 2015; se även Lonka m.fl., 2015; Tarnanen & Kostiainen, 2020).

Även om fenomenbaserad undervisning används på många håll i Finland, har forskare och pedagoger också problematiserat begreppet (se t.ex. Fagerholm, 2021; Niemelä, 2019). Kritiken har bland annat tagit fasta på att det fenomenbaserade arbetssättet har kommit att innefatta en ganska strikt arbetsordning enligt den som beskrivits ovan. Det kan därmed uppfattas utesluta andra undervisningsformer.

Teoretiska modeller som hjälp för reflektion och konkret undervisningsplanering

En didaktisk modell för mångvetenskaplig eller ämnesövergripande undervisning

I syfte att fånga centrala faktorer i en ämnesövergripande undervisningsprocess har jag (Mård, 2021) utvecklat en didaktisk modell för mångvetenskaplig, eller ämnesövergripande, undervisning (se figur 1). I modellen synliggörs dels beslutandefaktorer som bygger upp själva undervisningen, dels kontextuella faktorer som påverkar hur undervisningen genomförs.



FIGUR 1. En didaktisk modell för mångvetenskaplig eller ämnesövergripande undervisning. Utvecklad av Mård (2021).

Modellen tar sin utgångspunkt i det faktum att ämnesövergripande undervisning saknar ett definierat läroplansinnehåll, i motsats till ämnesundervisning. Detta gör att läraren ges en stor betydelse att välja teman och innehåll för ämnesövergripande studier. Lärarens reflektiva förmåga och didaktiska autonomi framhålls därmed. I valet av relevanta teman och ett relevant innehåll bör läraren förhålla sig till de beslutandefaktorer som finns i modellen, nämligen *skolämnena*, *kompetenser*, *undervisningens värden och mål*, *elevens förutsättningar och intressen*, och *aktuella fenomen* i omgivningen. Det är viktigt att reflektera över vilka ämnen som kan relatera till det valda temat och på vilket sätt de kan ingå i undervisningen. I följande avsnitt beskrivs en taxonomi över olika former av samspel mellan läroämnen. Likaså är det viktigt att fundera över vilka av läroplanens kompetenser som tränas, och hur utbildningens övergripande målsättningar och värdegrund beaktas. Ämnesövergripande undervisning erbjuder goda möjligheter att fokusera på värdegrundsteman, såsom demokrati och mänskliga rättigheter, som inte nödvändigtvis har ett givet utrymme i ämnesundervisningen (jfr Niemi, 2012). I valet av tema och innehåll behöver läraren även beakta mer kontextbundna faktorer, som vilka elever som undervisas och vilka fenomen som för tillfället är aktuella i samhället. Genom att utgå från vad som är meningsfullt för eleven kan ämnesövergripande undervisning relatera till livet utanför skolan och synliggöra aktualiteter i omgivningen. Det valda temat och innehållet bör undervisas genom relevanta *undervisningsmetoder*. Till den metodiska faktorn kan även räknas tillgängliga resurser, såsom läromedel, och bedömningsaspekter.

Bedömningen av elevernas lärande i ämnesövergripande studiesammanhang upplevs av många lärare som utmanande (jfr Braskén, Hemmi & Kurtén, 2020).

De kontextuella faktorerna påminner om att undervisningen alltid är situationsbunden (jfr Wahlström, 2015). Hur ämnesövergripande undervisning tar sig uttryck i en enskild skola är alltid beroende av vilken *läroplan* som är i kraft och vilken *skol- och samverkanskultur* som råder. I de nuvarande läroplanerna ges specifika riktlinjer för den ämnesövergripande undervisningens former i grundskola och gymnasium. Som tidigare konstaterats handlar det främst om mångvetenskapliga lärområden i grundskolan samt ämnesövergripande moduler och eventuella temastudier i gymnasiet. Även om dessa riktlinjer är likadana för alla skolor, får undervisningen olika karaktär beroende på lokala skillnader. Detta är något som läroplanerna också öppnar för. Tanken är att lokala behov och resurser ska vara centrala utgångspunkter i det ämnesövergripande arbetet (Utbildningsstyrelsen, 2014; 2019). Den lokala skolkulturen, som omfattar skolans visioner, resurser, individer och traditioner, präglar undervisningen och valet av teman för ämnesövergripande studier. Likaså har skolans samverkanskultur en viktig betydelse. Att samverka över läroämnesgränserna är en central utgångspunkt i alla former av ämnesövergripande undervisning. Forskning har visat att samverkan mellan lärare kan bidra till professionsutveckling och erbjuda nya perspektiv på det egna lärarskapet (se Braskén m.fl., 2020; Haapaniemi m.fl., 2020; Mård, 2021).

Den didaktiska modellen är utvecklad på basen av ett forskningsmaterial om hur klasslärare genomför ämnesövergripande och mångvetenskaplig undervisning. Inte desto mindre öppnar modellen för frågor som är relevanta också för ämneslärare i åk 7–9 och gymnasiet. Utifrån läroplanens riktlinjer bör varje lärare definiera sin egen syn på ämnesövergripande undervisning och vilka syften den uppfyller i det egna läraruppdraget. Frågor att reflektera över utifrån modellen är exempelvis:

- Hur väljs teman och undervisningsinnehåll för ämnesövergripande undervisning i din skola, och hur relaterar de till modellens faktorer?
- Vilka möjligheter till undervisning och lärande erbjuder ämnesövergripande arbete som kan komplettera ämnesundervisningen?
- Vilka betoningar är viktiga med tanke på den egna elev/studerande gruppen?
- Vilken kontext ramar in verksamheten och hur bör den beaktas?
- Vad påverkar hur du förstår och förverkligar ämnesövergripande undervisning?
- Finns övriga beslutandefaktorer eller kontextuella faktorer, förutom de som förekommer i modellen, du upplever som centrala i ämnesövergripande undervisning?

Taxonomi över olika sätt att samverka mellan läroämnena

Den didaktiska modellen som beskrivits ovan (Mård, 2021) skiljer sig från övriga modeller som tidigare utvecklats för ämnesövergripande undervisning, genom att den har ett helhetsperspektiv. Andra modeller har i första hand fokuserat på ämnesfaktorn och den centrala tanken om att ämnesövergripande undervisning bygger på samspel mellan olika läroämnena. Detta in-zoomande perspektiv är också viktigt eftersom det kan hjälpa lärare att reflektera över hur läroämnena kan användas eller ges funktion i undervisningen.

En klassisk taxonomi skiljer mellan fyra grader av samspel mellan läroämnena: användning av hjälpämnen, mångvetenskaplighet, tvärvetenskaplighet och ämnesöverskridande arbete (se tabell 1). Taxonomin är utvecklad på danska av Klausen (2011) och översatt till svenska av Gullberg (2020). Inom Idemo har vi använt denna taxonomi under olika fortbildningar för att ge ett didaktiskt verktyg åt lärare när de planerar ämnesövergripande undervisning. Varianter av taxonomin hittas hos flera andra forskare (se t.ex. Applebee, Adler & Flihan, 2007; Drake & Burns, 2004; Gresnigt m.fl., 2014).

Enligt taxonomin utgör *användning av hjälpämnen* den ytligaste formen av ämnesövergripande undervisning. Det innebär att ett huvudämne bestämmer uppgiften medan andra ämnen löser bestämda deluppgifter och stöder på så vis lärandet i huvudämnet. Exempelvis i studier av temat energi inom fysikämnet kunde historia användas som ett hjälpämne för att ge en bakgrund om olika energiformer, energiproduktion och energianvändning under historiens gång. I denna undervisningsform är hierarkin mellan ämnena tydlig, det vill säga att något ämne kan upplevas som viktigare än andra.

Mångvetenskaplighet innebär enligt taxonomin att flera ämnen arbetar parallellt med en frågeställning eller tema, som belyses ur de olika ämnesperspektiven. Om vi igen använder oss av energitemat så skulle det i en mångvetenskaplig

Grad av samspel	Kännetecken	Fördelar	Nackdelar
1) Använda hjälpdiscipliner	Ett (huvud)ämne bestämmer uppgiften, andra ämnen löser bestämda deluppgifter.	Hjälpdisciplinernas nytta blir tydlig; expertis utnyttjas.	Hierarkisk syn på ämnen – vissa ämnen upplevs som viktigare än andra.
2) Mångvetenskaplighet	Flera ämnen arbetar parallellt med samma frågeställning; belyser ett tema utifrån olika ämnesperspektiv.	Praktiskt genomförbart, många ämnen kan delta. Ger även möjlighet att belysa olika ämnens särdrag.	Samspel för samspelets egen skull – kan upplevas som konstigt av elever?
3) Tvärvetenskaplighet	En gemensam problemställning.	Meningen med samspel blir tydlig; tränar många relevanta kompetenser.	Kräver noggrann planering. Färre ämnen kan delta. Ämnesvalet viktigt.
4) Ämnesöverskridande	Enskilda ämnen träder i bakgrunden.	Temat viktigare än ämnen.	Tematiserar inte ämnen som ämnen.

TABELL 1. Taxonomi över grader av samspel mellan skolämnena. Utvecklad av Klausen (2011) och översatt till svenska av Gullberg (2020).

struktur behandlas parallellt i de olika läroämnena som ingår i helheten. I gymnasiet kunde detta exempelvis ske under en period där temat energi skulle beröras inom alla periodens kurser. En fördel med det mångvetenskapliga arbetssättet är att ämnens integritet bibehålls och att det är möjligt att belysa olika ämnens särdrag i studier av det övergripande temat. Många olika läroämnen kan ingå eftersom undervisningen kan ske separat vid olika tider med olika lärare.

Tvårvetenskaplighet innebär enligt taxonomin att olika läroämnen samspelar kring en gemensam problemställning. I undervisningen är ämnen fortfarande synliga men deras gränser är inte tydliggjorda som i den mångvetenskapliga varianten. Inom denna undervisningsform krävs samplanering och resurserande av gemensam undervisningstid, så att flera lärare tillsammans med en elevgrupp kan arbeta gemensamt kring ett tema. Utifrån exempeltemat energi kunde det på denna nivå handla om att skapa en gemensam problemställning, t.ex. hur det mest energisnåla samhället kunde se ut. Här förstärks vikten av vilka läroämnen som ingår för att arbeta med den gemensamma problemställningen.

Den djupaste formen av ämnesövergripande arbete definieras enligt taxonomin som *ämnesöverskridande arbete*. Det innebär att enskilda läroämnen träder i bakgrunden i arbete kring ett övergripande tema. Ämnen tematiseras då inte längre som ämnen. Utifrån ett tema som energi kunde utgångspunkten här vara att grunda ett gemensamt energibolag. I arbetet med att få verksamheten i energibolaget att fungera är det eventuellt inte relevant att peka ut specifikt vilka ämnen som relaterar till arbetet, utan istället verkar man utifrån det gemensamma temat. En potential med denna undervisningsform är att arbetet kan karaktäriseras av autenticitet och sammanhang. Utmanande är istället att de olika läroämnens identitet riskerar att gå förlorade. Att inte definiera ämnesrelaterade målsättningar för arbetet kan skapa en vaghet i vad som egentligen lärs ut. Det kan också upplevas obekvämt att som ämneslärare gå in i ett ämnesöverskridande arbete och eventuellt behöva undervisa inom områden som går utanför den egna ämnesexpertisen.

Referenser

- Applebee, A., Adler, M. & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction. *American Educational Research Journal*, 44(4), 1002–1039.
- Björkgren, M., Gullberg, T. & Hilli, C. (2014). Mot en ämnesöverskridande helhetssyn – ett digitalt utvecklingsprojekt i finländsk lärarutbildning. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, 170–187.
- Braskén, M., Hemmi, K. & Kurtén, B. (2020). Implementing a Multidisciplinary Curriculum in a Finnish Lower Secondary School – The Perspective of Science and Mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623311>.
- Cantell, H. (Red.), (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylän PS-kustannus.

- Emtö, J. (27 november 2018). ”Kalle behöver en sak och Pelle en annan” – därför behöver skolan både klassisk undervisning och fenomenbaserat lärande säger experter. *Svenska Yle*. Hämtad 11.11.2021: <https://svenska.yle.fi/artikel/2018/11/27/kalle-behover-en-sak-och-pelle-en-annan-darfor-behover-skolan-bade-klassisk>.
- Fagerholm, M. (8 oktober 2021). ”Vi har satt en snöboll i rullning som inte går att stoppa”. *Tidningen Läraren*. Hämtad 19.10.2021: <https://www.lararen.fi/skolan/vi-har-satt-en-snoboll-i-rullning-som-inte-gar-att-stoppa/>.
- Gullberg, T. (2020). *Grader av samspel mellan ämnen. Föreläsning vid en virtuell seminariedag kring ämnesövergripande undervisning*. Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, 29.9.2020. Hämtad 11.11.2021: <https://www.youtube.com/watch?v=wkOb-c9Eochw>.
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. & Palojoki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>.
- Helsingfors stad. (2020). *Fenomenbaserad inläring innebär att man undersöker, fördjupar sig och inspireras tillsammans*. Hämtad 11.11.2020: <https://www.hel.fi/uutiset/sv/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/fenomenbaserad-inlarning-innebar-att-man-undersoker-fordjupar-sig-och-inspireras-tillsammans>.
- Jensen, L. D. & Østergren-Olsen, D. (2017). *Læringsmålorienteret didaktik og dannelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lahdes, E. (1982). *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Keuruu: Otava.
- Lederman, N. & Niess, M. (1997). Integrated, Interdisciplinary, or Thematic Instruction? Is This a Question or Is It Questionable Semantics? *School Science and Mathematics*, 97(2), 57–58.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohta, R., Nuorteva, M., Rainio, A.P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S.K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. I H. Cantell (Red.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 49–76). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Moilanen, P. (2015). A Phenomenon-Based Curriculum for Teacher Education. I G. Pusztai & T. Ceglédi (Red.), *Professional Calling in Higher Education* (s. 12–18). Budapest: Partium Press.
- Mård, N. (2021). *Mångvetenskaplig undervisning i klasslärouppdraget – Mellan autonomi och normativitet*. Doktorsavhandling i pedagogik. Åbo Akademi. Finns tillgänglig online: <https://www.doria.fi/handle/10024/181727>.
- Niemelä, M. (2019). Eheyttäminen koulutyössä – Katsaus käsitteeseen. I M. Rautiainen & M. Tarnanen (Red.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 465–481). Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Niemi, E. (Red.), (2012). *Aihkokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olovsson, T. G. & Näsström, G. (2018). Ämnesövergripande undervisning och betyg i årskurs 4–6 i svensk grundskola i So- och No-ämnen. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018:3, 88–117.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., . . . Viitala, M. (2019). *OPS-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Finns till-

- gänglig online: https://opsarviointi.karvi.fi/app/uploads/sites/28/2019/02/KARVI_OPS_tyo%CC%88n_askaleta_1_2019_web.pdf.
- Silander, P. (2015). Digital Pedagogy. I P. Mattila & P. Silander (Red.), *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland* (s. 9–26). University of Oulu: Center for Internet Excellence.
- Stolare, M. (2019). Ämnen i samspel, interdisciplinartitet och powerful knowledge. I L. Krogager Andersen, P. Hobel & S-E. Holgersen (Red.), *Tværfaglighed og fagligt samspil* (s. 163–177). Danmark: Aarhus universitetsforlag.
- Tarnanen, M. & Kostiaainen, E. (Red.), (2020). *Ilmiömaistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Finns tillgänglig online: <https://www.uuttaluova.fi/ilmioimaista/>.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2019). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Rikabi, L. (2016). The Finnish National Core Curriculum. Design and Development. I H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Red.), *Miracle of Education. The Principles and Practice of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 83–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of *Bildung*. *Journal of Curriculum Studies*, <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112>.

Likabehandling och jämställdhet – verksamhetskultur i förändring

■ ANDERS FRANSEN

Man skulle ju gärna inleda en text kring detta tema med att konstatera att det finns en magisk formel för hur en organisation på ett framgångsrikt sätt kan hantera olika dimensioner av likabehandling och jämställdhetsfrågor. Någon sådan magisk formel finns dessvärre inte. Dyker man djupare i till exempel läroplanstexterna för gymnasiet betonas det i förlängningen hur skolans uppdrag bör innefatta en handledning av studerande till goda, harmoniska och aktiva samhällspåverkare. I sammanhanget utgör välbefinnande och inkludering centrala paraplybegrepp.

Måhända att jag är aningen naiv då jag utgår från att framgång hos de flesta verksamhetsformer får sin början och genomslagskraft i medskapandeprocesser. En sådan princip är enligt min mening helt självskriven då det handlar om frågor som tangerar mobbning, trakasserier, våld och rasism. Hörnstenarna i ett livskraftigt och proaktivt arbete kan spåras till en klar och tydlig kommunikation av gemensam värdegrund, vilka bidrar och stärker ett öppet och delaktighetsfrämjande klimat. Något som i sig ser till att en utvecklingsorienterad ordning råder, och också en positiv kollektivanda.

Rektorn har ett betydelsefullt ansvar när det handlar om personalens professionella utveckling, med allt vad stöd och motivation innebär. För att nu tydligare återkoppla till artikelns kärna om likabehandling och jämställdhet kan man bland annat ringa in vikten av att skolledaren gör sin personal förtrogen med ett normkritiskt förhållningssätt. Varje organisation styrs av visioner, planer och ideal – somliga mer uttalade och uppenbara än andra. Rektorns roll att mobilisera pedagoger och övriga är ingen lätt uppgift, och det förutsätter kontinuerliga och situationsanpassade insatser.

Ett konkret exempel på ovanstående diskussion kan vara att alla i personalstyrkan känner till principerna för och tågordningen vid olika former av agerande då kränkningar eller påhopp skett. En allmän transparens av verksamheten och dess processer är minst lika viktigt som att ingjuta en mentalitet av att inkluderande skolmiljön hör till allas ansvar, och inte bara kan avskrivas med motiveringen att rektorn alltid har det yttersta ansvaret.

De interna processerna gynnas av att det förebyggande och uppföljande arbetet leds och koordineras av ett ansvarigt team – helst bestående av både personal och studerande. En av de främsta uppgifterna för den arbetsgruppen är att skapa legitimitet för likabehandlings- och jämställdhetsarbetet inom den ifrågavarande organisationen. Genom att förankra stöttande normer, handlingsmönster och förhållningssätt på bred front ökar sannolikheten för ett naturligt engagemang. I

BILD 1. Skärmdumpar från Vasa övningsskolas gymnasiums instagramkonto.



likhet med vad som framhålls i skolans styrdokument ska också vårdnadshavare ha en aktiv roll och inflytande i denna del av läroanstaltens verksamhet.

Inom ramen för projektmedverkan i Idemo kan man spåra konkreta satsningar på likabehandling och jämställdhet tillbaka till läsåret 2019–20. Med syftet att förbättra de interna processerna och leda utvecklingsorienterat arbete vid Vasa övningsskolas gymnasium har den tillsatta arbetsgruppen förutom tematräffar (tema 2 har alltid fokus på likabehandling och jämställdhet, se bild 1) och uppdatering av handlingsplanen för likabehandling och jämställdhet också utfört enkäter och uppföljande arbete, innefattande konstruktiva diskussioner på flera nivåer inom organisationen. Enkätbaserade data betraktas numera som en naturlig och viktig del av utvecklingsarbetet inom dessa frågor, både nu och framöver.

Under de samtal och utläggningar som ägt rum i anslutning till det nämnda utvecklingsarbetet med arbetsgruppen vid rodret har en kritisk aspekt identifierats. Ett av de kanske främsta riskmomenten för framgångsrika nulägesanalyser kan vara förekomsten av en utbredd förnekelse eller tystnadskultur. Sådana inslag överskuggar med lätthet möjliga förändringsbehov och diskriminerande strukturer.

Min egen erfarenhet säger att det är viktigt att ta fasta på tillitsaspekten, och då i första hand hur studerande resonerar inom den aktuella läroanstalten. Kännedom om vem ungdomarna helst tyr sig till – vänner, grupphandledare, kurator,

med flera – utgör värdefull information som direkt kan omsättas i strategi- och förnyelsearbete. Tilliten öppnar också upp för möjligheten att aktivera gymnasistuderande i debatter och diskussioner. Riktlinjer för studerandeinput och coaching för krävande reflektion är av stor vikt när man hanterar frågor av känslig natur. Trots den stora potential som återfinns i denna resurs är det sannolikt också den mest problematiska: dels att hantera då det rör sig om fakta, åsikter och känslor i ett enda virrvarr, dels att vidareutveckla då man ser en naturlig rotation i studerandemedlemmarna.

Praktiska tips i ett nötskal

1. Definiera konkreta arbetsuppgifter för ett team som representerar mångfalden i skolkontexten. Realistiska resurser har en direkt inverkan på huruvida gruppens arbete uppnår uppställda mål eller inte beträffande lika-behandling och jämställdhet.
2. Arbetet med anknytning till likabehandling och jämställdhet ska förankras i verksamhetskulturen. Den strategibetonade verksamheten bör vara genomtänkt, mätbar och realistisk. Som en del nätverket för UNESCO-skolor har bland annat arbetet med värdegrundsfrågor och fokusområden vid Vasa övningsskolas gymnasium gått in i en ny fas.
3. Sammanflätning av kort- och långsiktig planering för hållbarhet. Uppföljnings- och utvecklingsarbete bör stå i tät samverkan med varandra, varpå fungerande strukturer och nya arbetsformer utkristalliseras sida vid sida.
4. Lärmiljöer kan till exempel utformas så att dessa inkluderar ”respektvägar” eller andra lösningar som stärker en nyanserad representation. Internationella konventioner och nationell lagtext kan förslagsvis tryckas på matbrickor, vilket förhoppningsvis bidrar till spontana debatter och mer övervägda reflektioner kring matborden. Hit kan man också räkna en systematisk tillämpning av hashtags för likabehandlings- och jämställdhetsrelaterade inlägg på sociala medier. Olika spatiala kodningar och begränsningar kan existera och därför är det betydelsefullt att göra vad man kan för att montera ner barriärer som förstärker dikotomier som vi-de och vem som blir representerad i sammanhanget.
5. Fördjupa ditt eget kunnande genom självstudier och kollegiala fortbildningar. Information och tips hittas bland annat på utbildningsstyrelsens hemsidor. Andra goda exempel är aktuella (akademiska) artiklar eller Ekvalitas mer praxisinriktade boken *Skapa plats – en normutmanande bok för en mer inkluderande skola* (2020). Här kan man bekanta sig med allt från språkbruk till hur digitala verktyg kan bidra till en mer rättvis bedömning.

Somecracy – sosiaalinen media demokratiakasvatuksen välineenä

■ ANNA-MAIJA ARELA, MIKKO HILJANEN, MILLA KAMUNEN, ROOSA KARISTO, JENNY KEIJONEN, TILDA KOUHIA, RITA MUSTONEN, IDA-MARIA MYNTTI, NIILLO OIKARI & PAULIINA RANTA

1 Johdanto

Vuonna 1971 kasvatustieteilijä Ivan Illich unelmoi kirjassaan *Deschooling society* (suomeksi *Kouluttomaan yhteiskuntaan*, suomennettu 1972) yhteiskunnasta, jossa sivistys olisi irrotettu sosiaalisesta kontrollista. Radikaaleimpana vaihtoehtona hän maalaa maailmaa, jossa saman kiinnostuksen kohteeseen jakavat ihmiset pääsisivät vaihtamaan ajatuksiaan ja keskustelemaan toisiinsa kanssa tähän tarkoitukseen suunnitellun verkoston tai palvelun avulla. Illichin mukaan tämä voisi toimia esimerkiksi niin, että ihmiset kirjaisivat kiinnostuksensa tietokoneelle ja muutaman päivän sisällä he saisivat postissa listan henkilöistä, jotka jakavat samat kiinnostuksen kohteet. Tämän jälkeen nämä henkilöt voisivat olla itsenäisesti yhteydessä toisiinsa. Tällainen järjestelmä jättäisi asioihin perehtymisen ja kouluttautumisen yksilöiden hartioille ja tällöin oppiminen irtoaisi instituutioista, jotka koulutuksen lisäksi sosiaalisesti kontrolloivat ihmisiä (Illich, 1971, 16).

Neljäkymmentäkahdeksan vuotta Illichin kirjan julkaisemisen jälkeen paremmin englantilaisena rap-artisti Ali G:nä, kazakstanilaisena uutisankkuri Boratina tai itävaltalaisena muotitoimittaja Brünona tunnettu brittikoomikko Sacha Baron Cohen piti antisemitismiä ja viharikoksia vastustavan kansainvälisen järjestön ADL:n tilaisuudessa puheen, jossa hän käsitteli valeuutisten, vihapuheen ja propagandan kasvua sekä niiden uhkaa demokratialle. Puheessaan hän peräänkuulutti sosiaalisen median yritysten, joita Baron Cohen kutsuu historian suurimmiksi propagandakoneiksi, vastuuta vihapuheen ja valeuutisten levittämisessä. Yritykset, kuten Facebook, Twitter, YouTube ja Google ovat uhka demokratialle, sillä ne sallivat sananvapauden nimissä vihapuheen, valeuutisten ja poliittisen propagandan julkaisemisen sekä levittämisen. Baron Cohen vaatii sosiaalisen median yrityksille samanlaista lakisääteistä vastuuta julkaisuistaan kuin perinteiselle medialle. Mikäli julkaisusäännöt olisivat samat, voitaisiin sosiaalisen median yrityksiä sekä niiden johtoa pitää vastuullisina sisällöstä, jota kanavilla jaetaan (Baron Cohen, 2019).

Illichin maalaamasta 1970-luvun utopiasta, jossa ihmiset voisivat tasavertaisina jakaa tietoa ja ajatuksiaan toistensa kanssa, on sosiaalisen median kehittymisen myötä tullut osa 2020-luvun todellisuutta. Kuitenkin sen sijaan, että lopputuloksena olisi paratiisi ilman tiedon ja koulutuksen sosiaalista kontrollointia, avoimesta verkosta on tullut Sacha Baron Cohenin kuvaama väärään tiedon nimeen

vannova peto, joka uhkaa käyttäjiään jakamalla väärää tietoa ja ajamalla heidät toistensa kimppuun.

Äärimmillään tuo peto uhkaa tuhota demokratian. Moni 1900-luvun demokratiateoreetikko uskoi, että tiedon lisääminen vaikuttaisi positiivisesti demokratiaan, mutta sittemmin tämä usko osoittautunut virheelliseksi. Tiedon ja informaation lisääminen ei ole johtanut valistuneeseen kansalaisosallistumiseen, jonka myötä ihmiset toteuttaisivat paremmin demokraattista, yhdenvertaista ja tasa-arvoista yhteiskuntaa. Sen sijaan informaatioteknologioiden räjähdysmäinen leviäminen lähes kaikkialle maailmaan, on luonut tilanteen, jossa ihmiset ovat tietoisempia maailmasta kuin koskaan ennen, mutta populismi ja silkka virheellinen kuva maailmasta ovat saaneet entistä enemmän jalansijaa. Samaan aikaan kun ihmiset kuluttavat mediaa enemmän kuin koskaan, erilaisten näennäisesti tasa-arvoisten näkökulmien runsauden vuoksi ihmisten huomio hakeutuu sellaisen informaation äärelle, joka parhaiten vastaa jo aiemmin muodostunutta käsitystä vahvistaen ihmisen maailmankuvaa. Ihmisten käsitykset maailmasta tuottavat harhaisia ja suorastaan virheellisiä ”tiedollisia slummeja”, joista on entistä vaikeampi vapautua, sillä erilaiset algoritmit optimoivat sosiaalista mediaa ja hakukoneita näyttämään käyttäjilleen hänen maailmankuvaansa vahvistavaa sisältöä. Algoritmit ohjaavat keräämällä datalla käyttäjiensä maailmankuvaa supistumaan sen sijaan, että avartaisivat ja altistaisivat uudelle (Moisio, 2018).

Baron Cohenin ehdotus lainsäädännön kiristämisestä tai julkaisijan vastuun ulottamisesta myös sosiaalisen median yrityksiin saattaisi tuoda avun tilanteeseen, mutta yhtä vähän kuin yritykset ovat halunneet rajoittaa alustoillaan tapahtuvaa keskustelua, on kansallinen ja kansainvälinenkin lainsäädäntö pystynyt pureutumaan aidosti ongelmaan. Päinvastoin vaikuttaa siltä, että sosiaalisen median areenoista on tullut likapyyttyjä, joissa tavalliset ihmiset, botti- ja trolliarmeijoista puhumattakaan, eivät pysty käymään normaalia keskustelua keskenään loukkamatta toisiaan. Negatiivisista ominaisuuksista huolimatta viimeisten vuosikymmenien aikana sosiaalisesta mediasta on kasvanut elimellinen osa ihmisten – erityisesti nuorten – elämismaailmaa ja identiteettiä sekä keskeinen vaikuttamisen keino. Esimerkiksi vuoden 2018 Nuorisobarometrin mukaan nuoret ovat aiempaa kiinnostuneempia politiikasta, mutta perinteisen vaikuttamisen keinot ovat nuorten mielestä jäykkiä ja hitaita. Niiden sijaan nuorille sosiaalinen media on vaikuttamisareena, jossa voi oppia politiikan sisältöjä ja vaikuttamisessa tarvittavia taitoja (Pekkarinen & Myllyniemi, 2018, 25).

Sosiaalisen median heikkouksista huolimatta sen mahdollisuudet yhdenvertaisen, tasa-arvoisen ja demokraattisen yhteiskunnan vahvistamisessa ovat edelleen olemassa. Sosiaalisen median rajoituksille me, opetusalan ammattilaiset, emme voi paljoakaan. Sen sijaan opettajina ja kasvattajina meillä on sanamme sanottavana siinä, miten nykyiset ja tulevat sukupolvet oppivat käyttämään sosiaalista mediaa niin, että poteroiden syventämisen sijaan käyttö tukee osallisuutta, tasa-arvoa ja demokratiaa. Tehtävä ei ole helppo, mutta se on välttämätön, sillä nuorten totaalinen irtikytkentä sosiaalisesta mediasta ei ole uskottava, eikä välttämättä toivottavakaan vaihtoehto.

Esittelemme tässä kirjoituksessa interventiotokokeilun, joka toteutettiin eräässä lukiossa syyslukukaudella 2019. Interventio oli osa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopintojen kurssia ja sen suunnitteli sekä toteutti yhdeksän syventäviä opintoja tekevää luokanopettajaopiskelijaa. Kurssi, jonka osa kokeilu oli, käsittelee koulu yhteisöä ja yhteiskuntaa ja sen erityinen teema oli demokratiakasvatus. Sosiaalinen media valikoitui interventiota yhteen sitovaksi punaiseksi langaksi, koska interventio haluttiin toteuttaa mahdollisimman lähellä nuorten elämämaailmaa. Sosiaalisen median kautta tavoitteenamme oli pureutua syvälle nuorten kokemuksiin vaikuttamisesta sekä osallisuudesta ja näin toteuttaa demokratiakasvatuksen periaatteita.

2 Demokratiakasvatus ja sosiaalinen media

Demokratiakasvatukselle käsitteenä ei ole tyhjentävää ja yksiselitteistä määritelmää. Sen sijaan terminä se on kokonaisvaltainen ja moniulotteinen. Se käsittelee demokratian ja siihen keskeisesti kuuluvien sisältöjen opettamista sekä demokraattista pedagogiikkaa, joita molempia tarvitaan demokratiaan kasvatamisessa. Yksinkertaisimmillaan demokratiakasvatuksen onnistuessa, oppilas ymmärtää ihmisten kanssa arjessa toimittaessa tarvittavaa ymmärrystä, taitoja ja sääntöjä (Männistö & Fornaciari, 2017, 37).

Keskeisiä käsitteitä demokratiakasvatuksessa on osallisuus ja vaikuttaminen. Vaikuttamisen mahdollisuuksien opettamisella halutaan kannustaa oppilaita osallistumaan yhteiskunnan ja eri yhteisöjen päätöksentekoon, tutustuttaa oppilaat poliittiseen toimintaan osallistumiseen sekä kasvattaa oppilaita aktiivisiksi kansalaisiksi. Osallisuus liittyy vahvasti vaikuttamiseen, mutta sillä tarkoitetaan osallistumisen lisäksi myös laaja-alaista demokraattista toimintakulttuuria. Osallisuus tarkoittaa demokratiakasvatuksessa yhteisöllisyyttä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Demokratiakasvatuksessa osallisuuden tavoitteena on keskusteleva toimintakulttuuri, jossa jokainen oppilas voi kokea tulevaisuutensa kuulluksi ja hyväksytyksi omassa kouluryhmässään, mutta myös yhteisön ja yhteiskunnan tasoilla. On tärkeää saada vietyä demokratiakasvatus oppilaiden oman merkityksensä maailman ja arjen kentälle, jotta nuoret saavat yhteyden vaikuttamisen ja heille itselleen tärkeiden asioiden välille (Junttila-Vitikka & Peitso, 2016).

Demokratiakasvatuksen pedagogiikkaa voi harjoittaa monella eri tavalla. Kokeilumme pedagoginen tausta kumpuaa kokemuksellisesta ja dialogisesta oppimisesta sekä kriittisestä mediakasvatuksesta. Smart ja Csapon (2007) mukaan kokemuksellisessa oppimisessä on neljä hierarkista ulottuvuutta: kokeminen, reflektointi, yleistäminen ja soveltaminen. Kokemuksella viitataan vuorovaikutuksessa tapahtuvaan oppimiseen, jolla pyritään tarjoamaan oppilaille jaettuja kokemuksia. Oppilaat luovat merkityksiä opetukseen liittyvistä aktiviteeteista reflektoinnin avulla. Reflektoinnin jälkeen oppilas siirtyy yleistämisen ulottuvuuteen, johon käsitetään kuuluvan oppilaan aktiivinen rooli tiedon ja omien kokemusten yhdistämisessä ja konstruoimisessa. Viimeinen ulottuvuus, eli soveltaminen, yhdistää nämä ulottuvuudet toisiinsa pyrkien saamaan aiemmin luoduista merkityksistä toteutettavia, jolloin esimerkiksi oppilaan käytös muuttuu.

Dialogisuus voidaan määritellä usealla tavalla, mutta tässä artikkelissa sillä viitataan tapaan olla ja kohdata toinen ihminen vuorovaikutustilanteissa (Burbules, 1993; Buber, 1965; Gerlander & Kostiainen, 2005). Burbules (1995, 80; Gerlander & Kostiaisen, 2005, mukaan) esittää, että dialogisuus muodostuu kolmen eri periaatteen pohjalta, joita ovat:

1. kognitiivinen pyrkimys tavoitella tietoja tai ymmärrystä tai yhteistä näkemystä
2. affektiivinen välittäminen ja sitoutuminen
3. dialogin kyky imaista osallistujat mukaansa ja ylittää yksilölliset intentiot

Nämä elementit ovat toimineet pohjana intervention suunnittelussa. Taustalla ovat vaikuttaneet myös Alexanderin (2005, 14) dialogisen opettamisen 5 periaatetta, jotka tulisi täyttyä dialogisuuden toteutumisessa opetustilanteissa. Näitä ovat: 1) kollektiivisuus, 2) vastavuoroisuus, 3) kannustavuus, 4) kumulatiivisuus, 5) tarkoituksellisuus. Kollektiivisuus viittaa oppilaiden ja opettajan yhteiseen toimintaan ja pohdintaan saman asian ääressä. Vastavuoroisuus viittaa opettajan ja oppilaiden erilaisten näkökulmien ja ajatusten keskinäiseen jakamiseen sekä erilaisten näkökulmien pohdintaan ja huomiointiin, kun taas kannustavuus viittaa turvallisen ympäristön luomiseen tilaan, jotta kukin uskaltaa olla oma itsensä ja jakaa ajatuksiaan sekä kunnioittaa muiden näkemyksiä. Kumulatiivisuus viittaa yhteiseen ajatusten ja ideoiden muokkaamiseen tarkoituksenaan ymmärtää tai luoda jotakin uutta. Tarkoituksellisuus huomioi opettajan roolin ohjaajana dialogin aikana siten, että dialogi etenee tavoitteiden suuntaisesti.

Demokratiakasvatuksen haasteena on löytää keinoja, joilla voidaan ylittää tai purkaa demokraattisten valmiuksien muodostumisen esteitä ja tähän kokeilussamme pureduimme myös kriittisen mediakasvatuksen välinein. Demokratiakasvatus ei onnistu pelkästään tietoa jakamalla vaan olennaista on tiedon lisäksi saada käytännön kokemuksia älykkästä, kuuntelevasta ja argumentoivasta keskustelusta. Nykyään suuri osa julkisesta keskustelusta käydään sosiaalisen median areenoilla, joissa valeuutiset, klikkiotsikot, vihapuhe, populismi ja yksipuolinen argumentointi näkyvät jatkuvasti ja tuovat käyttäjälleen kokemuksia huonosti toimivasta viestinnästä. Kriittisen mediakasvatuksen tavoitteena on luoda keskustelua, joka perustuu huolelliseen arviointiin ja järkipäiseen harkintaan. Koska yksilön taitava ajattelu saa alkunsa ihmisyyhteisön taitavasti ajattelevasta viestinnästä, on tärkeää, että yhteisön jäsenet osaisivat tarkastella mediaa ja viihdettäkin kriittisesti (Tomperi, 2018).

Lopputuloksena kokemuksellisen ja dialogisen oppimisen sekä kriittisen mediakasvatuksen risteykseen syntyi kolmen työpajan kokonaisuus, joissa kussakin sosiaalista mediaa peilattiin suhteessa demokratiaan ja demokratiakasvatukseen eri tavoin. Pajojen lisäksi interventiokeilu koostui ryhmäyttävästä alkujohtannosta, jonka aikana lukiolaisille esiteltiin päivän kulku ja idea. Alkujohtannon aikana päivän teemoihin, eli sosiaaliseen mediaan ja vaikuttamiseen, johdateltiin meemien teon sekä pelin, jossa opiskelijat pohtivat omia vaikutusmahdollisuuksiaan, muodossa. Pajojen jälkeen päivä päättyi yhteiseen Mukbang'iin (ks.

<https://fi.wikipedia.org/wiki/Mukbang>, viitattu 5.2.2020), jossa karkin- ja sip-sinsyönnin sekä limsanjuonnin lomassa keskusteltiin päivän kulusta ja lähetettiin ääniviestejä itselle tulevaisuuteen. Mukbang-videot ovat tällä hetkellä hyvin suosittuja YouTubessa ja koska interventiopäivän teema oli sosiaalinen media, halusimme, että myös purkukeskustelu sivuaa teemaa.

3 Draamapaja

3.1 Draamallisen pajan aloitus

Intervention ensimmäinen paja pohjautui draamapedagogiikkaan ja siinä näytelmän tarkoituksena oli saada lukiolaiset pohtimaan somessa vaikuttamista. Kehitimme tarinan, joka mielestämme on relevantti kuvatessaan ajankohtaista ilmiötä somessa; vaikuttaminen tapahtuu suosittujen ja seurattujen somepersoonien kautta. Näytelmämme lähti liikkeelle pimeästä luokkahuoneesta, jonka keskelle loimme estradin kohdevaloilla. Ensimmäisenä valokeilassa oli keksityn pikamuotiyrityksen edustaja, jonka tarkoituksena oli houkutellessa idolisoitu somevaikuttaja mukaan pikamuotiyrityksen mainostajaksi. Seuraavaksi estradille saapui somevaikuttaja, joka pohti yritykseltä saamaansa rahakasta tarjousta. Somevaikuttaja suostui yhteistyöhön, vaikka hän joutuikin pohtimaan sen aiheuttamaa ristiriitaa omien arvojensa kanssa, mihin pikamuoti ei sopinut. Viimeisenä valokeilaan saapui vaikutettava, eli somevaikuttajan seuraaja, joka ihaili idolinsa kanaviinsa lisäämiä pikamuotiyrityksen kanssa yhteistyössä tehtyjä mainoskuvia. Vaikutettava nuori oli ahdistuneen oloinen, koska hän päätyi suunnittelemaan mainoskuvissa olleiden vaatteiden ostoa siitäkin huolimatta, ettei hänellä ollut niihin rahaa.

Valitsimme sosiaalisen median vaikuttajan draamaan siksi, että somevaikuttajuudesta on tullut uusi ammatti, jota yhä useampi nuori ihailee ja tavoittelee. Tilastokeskuksen (2019) ja Ebrand Group Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden (2019) mukaan Instagram on nuorten eniten käyttämä sosiaalisen median kanava. Samalla se on suosituin media somevaikuttajien keskuudessa sekä suosituin kaupallinen media (Manifesto, 2019). Tämän takia halusimme tuoda draamassa esille myös vaikuttajien taustalla vaikuttavat yritykset. Sosiaalinen media on tänä päivänä yksi yritysten tärkeimmistä markkinoinnin kanavista. Instagramin suosio yritysten keskuudessa selittyy muun muassa sillä, että yritykset tavoittavat nopeasti isonkin määrän potentiaalisia asiakkaita vaikuttajien kautta. Kuluttajansuojalaki määrittelee, että kuluttajalla on oikeus tietää kaupallisesta yhteistyöstä, mutta voidaan kysyä, kuinka hyvin lapsi ja nuori kykenee tunnistamaan markkinointia sosiaalisessa mediassa? Vaikka laki määrää, että kuluttajan tulee tietää, koska häneen yritetään vaikuttaa kaupallisesti, alaikäisen kyky ymmärtää markkinointia ei ole samanlainen kuin aikuisella. Kehitystaso ja ikä vaikuttavat siihen, kuinka ihminen tunnistaa mainonnan. Aikuinen pystyy tietoisesti valitsemaan, tutustuuko mainoksiin, mutta lapsi ja nuori voi tahtomattaankin joutua kaupallisen vaikutuksen piiriin (Kilpailu- ja kuluttajavirasto, 2019).

Vuoden 2018 Nuorisobarometri osoittaa, että ympäristö on yhä vahvemmin tärkeä arvo nuorille. Samalla nuorten vahvistuneeksi arvoksi nousi aineellinen hyvinvointi (Pekkarinen & Myllyniemi, 2018). Arvoristiriitaa on helppo ymmärtää, kun tarkastellaan nyky-yhteiskuntaa: elämme kuluttamisen kulta-aikaa, mutta samalla mediassa kohistaan ilmastomuutoksesta. Tästä syystä halusimme näytelmässämme nostaa esille ristiriidan arvoissamme. Pääasiallisena työnään somea tekevä saattaa suostua sellaisiinkin yhteistyötärjoihin, jotka eivät edusta hänen omia arvojaan, sillä hän tarvitsee kaupallista yhteistyötä elättääkseen itseään.

Vaikutettavan tarkoituksena näytelmässä oli sanoittaa ja tuoda esille keskusteluun sellaisia ajatuksia, joita nuoret sosiaalisen median vaikutuksesta saattavat käydä läpi. Esikuvien ja nuorten ihailemien henkilöiden omaksuminen nuoren käyttäytymiseen ei ole mikään uusi asia, vaan kautta aikojen nuoret ovat ottaneet vaikutteita ja identifioituneet, eli samaistuneet idoleihinsa ja omaksuneet ihaillun tai arvostetun mallin ominaisuuksia itseensä (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2019; Salokoski & Mustonen, 2007, 23; ks. Jarasto & Sinervo, 1999, 34–37). Sosiaalisen median laajentumisen myötä esimerkiksi Instagram ja YouTube tuovat esikuvien ihailuun ja näin ollen vaikutusten ottamiseen uuden aspektin; esikuvien seuraaminen sosiaalisessa mediassa on mahdollista joka hetki.

3.2 Kuuma tuoli -harjoitus

Näytelmän jälkeen toteutimme Kuuma tuoli -harjoituksen, jossa sosiaalisen median vaikuttaja istuu oppilaista koostuvan piirin keskellä vastaten oppilailta tuleviin kysymyksiin roolinsa puitteissa. Prosessidraaman ylläpitämiseksi kuussa tuollissa istunut vaikuttaja oli sama henkilön kuin näytelmässä esiintynyt somevaikuttaja. Valitsimme tämän harjoituksen siksi, että kaikkien oppilaiden oli helppo osallistua toimintaan matalalla kynnyksellä. Harjoituksen avulla pyrimme syventymään sosiaalisen median vaikuttajan elämään, sen eri aspekteihin sekä tuomaan vaikuttajan mahdollista kokemus- ja arvomaailmaa näkyviin. Pyrimme tuomaan esille näkökulmia vaikuttajan omien eettisten arvojen vaikutuksesta siihen, mitä ja miten hän päättää mainostaa sekä mitä sosiaalisessa mediassa esikuvana toimimisen vastuu on.

Kuuma tuoli -harjoitus oli hyvin oppilaslähtöinen, sillä oppilaat saivat vapaasti esittää haluamiaan kysymyksiä. Tämän lisäksi myös me ohjaajat olimme mukana esittämässä tiettyjä kysymyksiä, joiden avulla pystyimme ohjaamaan keskustelua harjoituksen tavoitteen kannalta mielekkääksi. Kuuman tuolin jälkeen purimme harjoituksen ja keskustelimme oppilaslähtöisesti vaikuttamisesta, sosiaalisesta mediasta ja somevaikuttajista. Keskustelussa pyrimme suuntaamaan huomion myös itse oppilaisiin ja heidän somekanaviinsa sekä sen kautta heidän omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa.

3.3 Prosessidraama ja kokemuksellisen oppiminen

Draamakasvatus tarjoaa puitteet kokemukselliseen oppimiseen. Sen kautta voidaan kokea ja oppia asioita erilaisten roolien ja kuviteltujen oppimisympäristö-

jen kautta. Draamakasvatus mahdollistaa yksilön ja yhteisön omien tarinoiden jakamisen ja niiden avulla oman elämän tutkimisen (Heikkinen, 2004, 23–24). Draaman ilmaisullinen luonne mahdollistaa erilaisten lähestymistapojen harjoittamisen erilaisten tilanteiden kohtaamiseen elämässä. Roolien kautta draamalla voidaan auttaa oppilaita käsittelemään asioita ja tunteita, ja oppilaalla on mahdollisuus etäännyttää itsensä turvallisesti omasta elämänsä maailmastaan. Mooren (2004, 5–6) mukaan draama tarjoaa oppijalle mahdollisuuden kokea olevansa joku muu kuin oikeasti on. Sitä voidaan myös toteuttaa milloin vaan ja mistä tahansa aiheesta. Ainoastaan mielikuvitus, osallistujien heittäytymisen taso ja ohjaajan asettamat rajoituksen ovat rajana toteutukselle. Tutkimusten mukaan draaman käyttäminen opetuksessa auttaa oppilasta kehittymään sekä akateemisesti että sosiaalisesti, minkä lisäksi on huomattu, että draama on tehokas keino opettaa oman mielipiteen muodostamista (Moore, 2004, 4).

Koulussa toteutettava draamakasvatus on usein joko osallistavaa tai soveltavaa draamaa, sillä niissä toiminta on yhteisöllistä ja pedagogisesti perusteltua (Rusanen, 2005, 24). Osallistava draama on hyvä keino osallistaa oppilaita yhteiseen draamatoimintaan ja tarjota oppilaalle kokemus myös yhteiseen toimintaan vaikuttamisesta, sillä osallistavassa draamassa toiminta ohjautuu osallistujien mukaan (Heikkinen, 2013, 179). Osallistavaa draamaa on esimerkiksi prosessidraama, jota käytimme omassa työpajassamme. Tässä työtavassa olennaista on osallistujat ja heidän luomansa fiktiivinen maailma, jossa tarkastellaan esimerkiksi erilaisia kulttuurisia merkityksiä. Prosessidraamassa oppiminen on yhteisöllistä sekä sosiokulttuurista ja se tarjoaa osallistujille mahdollisuuden kyseenalaistaa ja tarkastella kulttuurisia kysymyksiä eri näkökulmista (Heikkinen, 2005, 13–14, 22–23).

Prosessidraama on työtapa, jossa käsiteltävänä olevaa aihetta tarkastellaan eri näkökulmista fiktiivisen tarinan kautta. Teema voi olla hyvinkin universaali tai esimerkiksi koulussa johonkin opetettavaan aineeseen kuuluva aihe. Prosessidraama etenee ilman käsikirjoitusta, joten tuotos, joka prosessista syntyy ei ole ennalta tiedossa tai toistettavissa. Ennen työskentelyä prosessidraamaan kuitenkin rakennetaan jonkinlainen pohjateksti, ”pre-text”, joka antaa aiheelle raamit ja auttaa ymmärtämään käsiteltävää asiaa (Asikainen, 2003, 66). Prosessin on tarkoitus herättää kysymyksiä ja keskusteluja sekä havaita ongelmia. Prosessidraamassa opettaja ja osallistujat luovat kokonaisuuden yhdessä, mikä tekee siitä heille itselleen merkityksellisen (Asikainen, 2003, 66; Howell & Heap, 2005, 13). Siksi se myös soveltui meidän pajaamme ja päivän teeman käsittelyyn todella hyvin. Prosessidraaman toteutuksessa olennaista on oikeanlaisen ilmapiirin luominen. Niin ikään tärkeää on, että jokainen osallistuja kokee mielipiteensä olevan arvokas ja kokee mahdollisuuden vaikuttaa asioiden käsittelyyn ja etenemiseen. Draamasopimuksen tekeminen on yksi tärkeä osa toteutusta ja auttaa ilmapiirin luomisessa. On tärkeää, että opetustilanne koetaan keskustelevana ja tasavertaisena (Asikainen, 2003, 68).

3.4 Prosessidraamapaja demokratiakasvatuksen ja vaikuttamisen opettamisen välineenä

Prosessidraamapajamme pääasiallisena tarkoituksena oli yhtenä osana toteutettua projektia vahvistaa oppilaiden vaikuttamiseen liittyviä taitoja. Projektimme keskittyi sosiaalisessa mediassa vaikuttamiseen ja tavoitteenamme oli lähestyä somevaikuttamista monipuolisesti erilaisista näkökulmista. Työskentelymuotona prosessidraama tarjosi mahdollisuuden pureutua ilmiöön avoimesti ja matalalla kynnyksellä kokemuksellisen oppimisen ja draaman keinoin. Näiden opetusmenetelmien tuomat hyödyt kokemuksen ja tunteiden tuonnista osaksi oppimista ja oppimisprosessia ovat merkittäviä ja palvelivat puolestaan työpajamme tarkoitusta onnistuneesti. Verrattuna perinteiseen opetukseen, on kokemuksellinen oppiminen mieleenpainuvampaa ja sillä on tutkitusti positiivisia vaikutuksia oppimiseen (Hackathorn et al., 2011; Moon, 2004; Smart & Csapo, 2007; ks. Moore, 2004).

Työpajamme taustalle päätimme ottaa soveltuvin osin Smart ja Csapon (2007) kokemuksellisen oppimisen neljä hierarkiaa: kokemuksen, reflektoinnin, yleistämisen ja soveltamisen. Tarjosimme lukiolaisille kokemuksen draamallisella osuudellamme, joka toimi samalla mielenkiinnon ja tunteiden herättäjänä. Reflektoinnin taso toteutui onnistuneesti Kuuma tuoli -harjoituksessa sekä myös keskustelussa, jossa oppilaat kykenivät jakamaan omia sisäisiä kokemuksiaan (Moon, 2004, 23). Emme kuitenkaan päätyneet tässä kokemuksellisen oppimisen hierarkiassa aivan soveltamisen ulottuvuudelle pajalle varatun ajan rajallisuuden takia.

Tiukasta aikataulusta huolimatta olemme sitä mieltä, että valitsemamme työskentelymuodot tukivat mielekkäiden keskustelujen syntymistä. Oppilaat toivat rohkeasti esille omia ajatuksiaan ja näkemyksiään sosiaalisesta mediasta. Yhtenä merkittävänä keskustelunaiheena oli nuorten huoli siitä, ettei somessa välttämättä voi esiintyä täysin omana itsenään. Heidän mukaansa etenkin pienemmissä kaupungeissa ongelmana on se, että massasta eroavat mielipiteet tai ulkoinen habitus voi aiheuttaa syrjintää. Pelko kiusatuksi tulemisesta varmasti haastaa nuorten innostusta käyttää sosiaalista mediaa vaikuttamiseen. Onkin mielestämme aiheellista miettiä, kuinka kouluissa voitaisiin tukea nuorten somevaikuttamista ja ehkäistä sen mahdollisia negatiivisia puolia.

Voidaan siis väittää, että työpajamme onnistui herättämään lukiolaisissa uusia ajatuksia ja sai heidät pohtimaan sosiaalista mediaa vaikuttamisen ja vaikuttamisen näkökulmasta. Jos aikaa olisi ollut enemmän, olisimme lisänneet pajaan konkreettisia somessa vaikuttamisen harjoituksia. Kuitenkin tärkeintä työpajan onnistumisen kannalta oli aikaansaatu avoin ja keskusteleva ilmapiiri, johon myös lukiolaiset itse olivat saamamme palautteen perusteella tyytyväisiä.

4 Podcast-paja

4.1 Pajan toteutus

Päivän toisessa työpajassa tehtävänä oli laatia yhdessä opiskelijoiden kanssa podcast, joka ottaa kantaa johonkin yhteiskunnalliseen asiaan. Tavoitteena oli herä-

tellä lukiolaisia yhteiskunnallisiin asioihin, harjoitella oman mielipiteen ilmaise-
mista ja yhteistä keskustelua. Podcastin tallentaminen oli hyvä keino kannustaa
lukiolaisia keskusteluun, sillä keskustelulla oli selkeä päämäärä, tässä tapauksessa
podcastin valmistuminen. Toisaalta podcastin nauhoittamisen tarkoituksena oli
muuttaa tavallinen parin kanssa tai pienryhmissä tapahtuva keskustelu uudenvai-
kantaottavaan muotoon. Kun keskustelu taltioitiin, ainakin periaatteessa
on mahdollista jakaa se ryhmää suuremmalle joukolle ja näin vaikuttaa muihin
ihmisiin.

Aloitimme työpajan kertomalla, että meillä on vajaa tunti aikaa tehdä yhdes-
sä podcast-keskustelu jostakin tärkeästä aiheesta. Pyysimme oppilaita kirjoitta-
maan post-it lapuille heidän mielestään hyviä aiheita. Myös me ohjaajat kirjoi-
timme muutamia aiheita. Lukiolaisilta tuli kaikilta hyviä ja tärkeitä aiheita, joista
lähdimme sitten yhdessä rajaamaan aihetta, joka kiinnostaisi kaikkia. Jaoimme
ensin aiheet Suomen sisäisiin ja koko maailmaa koskeviin. Pyysimme lukiolaisia
äänestämään käsiäänestyksellä silmät kiinni heidän mielestään parempaa vaihto-
ehtoa. Rajasimme aiheita tätä menetelmää hyödyntäen, kunnes päädyimme
aiheeseen ”Perussuomalaisten nuorten julistautuminen sosiaalisessa mediassa
antifeministiseksi järjestöksi.” Emme olleet osanneet odottaa tätä aihetta, mutta
se oli todella ajankohtainen ja selvästi nuoria puhutteleva, sillä muutamaa päivää
aiemmin Perussuomalaiset nuoret todella olivat julkaisseet ulostulon, jossa he
julistautuivat antifeministiseksi järjestöksi. Mielestämme aiheen valintaprosessi
onnistui hyvin ja toteutti ajatusta siitä, että demokratia on opetuksemme tavoite
sekä metodi.

Seuraava vaihe oli tiedonhaku. Olimme alun perin ajatelleet, että jokainen saisi
hetken selata YouTubea, minkä jälkeen katsomme jonkun aiheesta informoivan
videon. Aiheesta oli kuitenkin niin paljon tekstiä internetissä, että koimme tär-
keämmäksi käydä porukalla läpi Perussuomalaisten nuorten julistuksen sanasta
sanaan. Meillä oli samalla auki google slide, johon kasasimme ajatuksia tulevaa
podcastia helpottamaan. Jos aikaa olisi ollut enemmän, niin olisi ehkä kannat-
tanut etsiä vielä tietoa feminismistä ja oikeistopopulismista. Oli kätevää, että
lukiolaisilla oli kaikilla omat älypuhelimet käytössä ja he pääsivät välittömästi
tiedonhakuun. Näytti myös siltä, että koska aihe oli lähtöisin heiltä itseltään, he
olivat motivoituneita työskentelemään aiheen parissa.

Viimeisessä vaiheessa kävimme vielä nopeasti läpi, miten aloitamme pod-
castin, mistä se koostuu ja miten olisi hyvä, jos jokainen kertoisi ajatuksiaan.
Aikaa podcastille oli varattu 10 minuuttia, mutta sen kokonaispituudeksi ve-
nyi noin 14 minuuttia, koska emme halunneet keskeyttää hyvää keskustelua.
Keskustelimme tasa-arvo kysymyksistä ja erityisesti feminismistä. Kävimme
läpi Perussuomalaisnuorten somepäivitystä ja sen argumentointia kriittiseen
sävyyn. Lukiolaiset pohtivat naisten tasa-arvon toteutumista sekä Suomessa
että globaalisti. He myös määrittivät feminismin ja miesvihan eroavaisuuksia.
Podcastissa pohdittiin myös Perussuomalaisten nuorten motiiveja tällaisen
julistautumisen tekemisestä ja mietittiin, mitä julkaisusta saattaa seurata. Pod-
castin toteutus sujui hyvin ja lukiolaiset olivat enimmäkseen äänessä, mutta
myös me vetäjät osallistuimme tasavertaisina keskustelukumppaneina. Kaikki

muut paitsi yksi lukiolainen osallistuivat keskusteluun, mutta myös hän oli aktiivisesti mukana kuuntelemassa, emmekä halunneet pakottaa ketään puhumaan nauhalle.

Varsinainen paja päättyi äänitykseen, jonka jälkeen pidimme ruokatauon, jossa keskustelimme työpajan vetäjien kesken podcastista. Meitä jäi hieman häiritsemään se, miten annoimme omien mielipiteittemme värittää keskustelua ja kaiken kaikkiaan podcastissa keskustelua käytiin vahvasti siitä näkökulmasta, että Perussuomalaiset nuoret ovat väärässä. Toisaalta olimme saaneet luotua niin tasa-arvoisen ympäristön, että emme kokeneet keskustelun aikana olevamme opettajan roolissa vaan yhtenä tasavertaisista keskustelijoista, jolloin annoimme herkemmin oman mielipiteemme tulla esiin. Mielestämme emme kuitenkaan tuoneet omaa mielipidettämme esiin mitenkään jyräävästi vaan kaikilla keskustelijoilla oli hyvin pitkälti samanlaisia näkemyksiä. Pohdimme myös voiko podcastia julkaista sellaisenaan ja tulimme siihen tulokseen, että ei ainakaan julkiseen levitykseen, kuten koulun radioon. Päätimme myös, että palaamme lukiolaisten kanssa podcastin sisältöön ruokatauon jälkeen ja keskustelemme hetken sisällön ja äänitystilanteen ongelmallisuudesta. Näin tehtiin ja näytti siltä, että lukiolaiset ymmärsivät asian eikä kukaan tullut loukatuksi, vaikka puhuimmekin todella negatiiviseen sävyyn Perussuomalaisista nuorten ulostulosta.

4.2 Podcast -paja ja kriittinen mediakasvatus

Kriittisen mediakasvatuksen päämääränä on lisätä oppilaiden aktiivisuutta yhteiskunnallisina toimijoina. Aktiivisuus voi näkyä lisääntyvänä kiinnostuksena politiikkaa tai kansalaistoimintaa kohtaan sekä kulutus- ja muiden valintojen tarkempaan pohdintaan, mutta näiden lisäksi se voi näkyä myös yksittäisissä puheissa ja teoissa. Tänä päivänä aktiivisuus voi näkyä myös käyttäytymisessä sosiaalisessa mediassa, kuten siinä, millaista sisältöä sosiaalisessa mediassa jakaa tai millaista sisältöä kuluttaa. Kriittisen media-kasvatuksen ajatuksena on herättää ihminen huomaamaan, miten media ja viihde vaikuttavat hänen ajatteluunsa, jotta hän oppisi toimimaan itsenäisenä ja aktiivisena kansalaisena (Herkman, 2008). Kriittistä mediakasvatusta lähdimmekin purkamaan vaikuttamisen kautta, dialogin periaatteita seuraten ja soveltaen.

Vaikuttamisen muodoksi valitsimme podcastin, jonka nuoret kokoaisivat yhdessä tehdyn taustatyön pohjalta. Halusimme podcastin työmuotona ottavan huomioon vaikuttamisen näennäisyyden, sillä se on usein läsnä nuorten vaikuttamisesta keskusteltaessa. Pyrimme pohtimaan tapoja, joilla pystyisimme luomaan nuorille oikean ”vaikuttamisen” kokemuksen sekä kunkin äänen merkitykselliseksi tekemisen. Tarkoituksena oli täten myös luoda jokin valmis ”tuote”, joka myös voitaisiin jakaa laajemmalle yleisölle esimerkiksi kouluradion tai paikallisradion kautta. Pohdittaessa nuoria ja heidän kanaviaan olla yhteydessä yhteisöön, päädyimme rajaamaan aihetta sosiaaliseen mediaan, sillä se on keskeinen osa nuorten elämää, minkä lisäksi sosiaalisen median kautta vaikutusmahdollisuudet ovat lähes rajattomat. Esimerkiksi lukuisat suositut podcastit leviävät somejakojen ja tykkäysten kautta ja näin saavat lukuisia kuulijoita.

Sosiaalisen median yhteys vaikuttamiseen sekä aktiivisuuteen niin yksilö- kuin yhteisötasolla on tunnistettu useissa organisaatioissa (Bennett & Segerberg, 2012). Lisäksi sosiaalinen media vaikuttaa sekä nuorten liikehdintään ja aktiivisuuteen ryhtyä erilaisiin toimiin maailmanlaajuisesti sekä toimii välineenä politiikkaan osallistumiselle (Enjolras, Steen-Johnsen & Wollebæk, 2013). Toisin sanoen, perinteinen vaikuttaminen on saattanut vähentyä nuorten keskuudessa, mutta uusi väylä vaikuttamiselle, sosiaalinen media, on tullut tilalle (Gerodimos & Ward, 2007). Harlow ja Harp (2012, Velasquez & LaRosan, 2014, mukaan) ovat todenneet Yhdysvaltoja ja Latinalaista Amerikkaa koskevassa tutkimuksessaan, että aktivistiryhmiin osallistuminen sosiaalisessa mediassa saattaa johtaa myös toimiin sosiaalisen median ulkopuolella. Lisäksi erilaiset tavat hyödyntää ja käyttää sosiaalista mediaa vaikuttavat yhteisölliseen toimintaan osallistumiseen. Esimerkiksi Chilessä nuoret, jotka hyödynsivät Facebookia sosiaalistumiseen sekä informaation lisäämiseen, eivätkä viihdetarkoituksessa, olivat aktiivisempia osallistumaan protesteihin (Valenzuela, Arriagada & Scherman, 2012). Lisäksi, nuorten sosiaalisen median poliittinen käyttäminen korreloi positiivisesti poliittisen toiminnan kanssa sosiaalisen median ulkopuolella, toisin kuin aikuisilla, joihin sillä ei ollut erityistä merkitystä (Hirzalla, van Zoonen & de Ridder, 2011). Näin ollen sosiaalisen median rooli vaikuttamisen kenttänä on merkittävä varsinkin nuorten keskuudessa ja lisäksi sillä saattaisi olla voimistava vaikutus nuorten aktiivisuuteen ja vastuullisuuteen yhteiskunnassa myös somen ulkopuolella. Nuoret näkevät sosiaalisen median kanavana vaikuttaa ja jotta pystyisimme tavoittamaan heidät omalla kentällään, on some erinomainen keino päästä lähelle nuoren elämismaailmaa keskustelemaan sekä vaikuttamaan heidän kanssaan.

4.3 Opettajuuden syvä pää – ajatuksia pajan onnistumisesta

Podcast-paja ja erityisesti nuorten valitsema keskusteluaihe ja keskustelun kulku pohditutti meitä pajan jälkeen. Mietimme omaa rooliamme (neutraalina) kasvattajana sekä opettajana, mutta myös tavoitettamme olla helposti lähestyttäviä. Lisäksi pohdimme dialogisuuden periaatteita, kuten tiedon jakamista ja yhteistä pohtimista opiskelijoiden kanssa. Näiden välillä tuntuu olevan ratkeamaton riskiriita. Freire (Bartlett, 2005) korostaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen merkitystä dialogiselle oppimiselle, mutta tiedostaa myös vallan jakauman opettajan ja oppilaan välillä, mikä johtuu opettajan jo hallitsemista tiedoista ja taidoista sekä erilaisista vastuista (Moilanen, 2005), joita opettajan tulee ottaa huomioon kasvattajana.

Tätä vallan suhdetta sekä opettajan roolia, mietimme paljon jälkikäteen, sillä vaikkakin keskustelumme olivat hyviä, meiltä jäi kuitenkin hieman puutteelliseksi ohjaajan roolin edellyttämä neutraalius ja oppimistavoitteiden mukainen ohjaaminen. Tällä tarkoitamme sitä, että olisimme voineet ohjata keskustelua monipuolisemmaksi sekä moninäkökulmaiseksi, sillä tiedostamme erilaisten näkemysten merkityksen niin dialogisuudelle kuin ylipäätään oppimiselle. Näin ollen, dialogi ei onnistunut ehkä ihan toivotulla tavalla, vaikka keskustelu olikin hyvää.

Edellisen lisäksi pohdimme jännitettä opettajan roolin sekä opettajan oman persoonan ja mielipiteiden sekä niiden julki tuomisen välillä. Opettajan odotetaan tekevän työtään koko persoonalla sekä olemaan sellainen kuin on. Toisaalta opettajan vastuut ja vapaudet ovat osaltaan sidoksissa yhteiskuntaan sekä odotuksiin, joita opettajuutta kohtaan asetetaan läheltä ja kaukaa (Lapinoja, 2006). Koemme kuitenkin, että opettajalta edellytetään myös neutraaliutta sekä omien asenteiden tietoista pohdintaa varsinkin tiettyjä teemoja, kuten poliittista tai uskonnollista vakaumusta, kohtaan. Opettajan tulisi huomioida oma vaikutuksensa nuoriin ja lapsiin näissä teemoissa ja opetuksen tulisi olla tunnustuksetonta. Kuitenkin lähtökohtana on se, että opettajalla on korkeampi ”valta-asema” jo pelkästään tiedollisiin sekä vastuisiin liittyvien asioiden seurauksena sekä myös siinä, mitä hän näkee kasvatuksensa ja opetuksensa tavoitteina, arvoina ja moraalisisina kenttinä yhteiskunnassa ja toisaalta yksilön kohdalla (Lapinoja, 2006).

Podcastin aihe oli voimakkaasti poliittisesti jakava ja keskustelussa esitetyt mielipiteet vaikuttivat varsin yksipuolisilta, eikä kriittistä lähestymistapaa saavutettu tarpeeksi tai pyritty löytämään moninäkökulmaisuuutta ja ymmärtämään sitä. Poliittisen aiheen ottaessa voimakkaasti yksipuolisen kannan myös me ohjaajat hämmennyimme kovin. Halusimme noudattaa lapsilähtöisyyttä sekä puhua aiheesta, joka heitä oikeasti kiinnostaa, mutta emme ehkä olleet varautuneet tarpeeksi kyseisen aiheen käsittelytapoihin. Yhtäältä se ei ollut tarkoituksenakaan ja toisaalta se mahdollisti dialogin syntyminen. Tärkeää kuitenkin tällaisen aiheen käsittelyssä olisi ollut moninäkökulmaisuuuden esille tuominen sekä riittävä aika aiheen syvällisempään käsittelyyn. Ohjaajina olisimme voineet tukea käsitteiden avaamisessa ja laajemmassa ymmärtämisessä sekä tuoda myös median roolia tiettyjen teemojen värittämisessä enemmän mukaan. Varsinkin ryhmän kanssa, joita ohjaajat eivät vielä tunne, olisi ensisijaisen tärkeää olla ohjaajina antamassa neutraalimpia sekä monipuolisempia näkemyksiä aiheista, jotka puhuttavat. Näin ohjaaja voi luoda ymmärryksen ja suvaitsevaisuuden ilmapiiriä kaikkien keskustelijoiden välille, jolloin myös erilaisia näkemyksiä kunnioitetaan ja ilmiötä ymmärrettäisiin paremmin (Alexander, 2005). Varsinkin kyseessä olevassa tilanteessa, jossa enemmistö saattaisi jättää alleen yksilön eriävän mielipiteen ja aiheuttaa voimakkaita syrjinnän tai turvattomuuden tunteita, jotka ovat täysin demokratiakasvatuksen sekä dialogisuuden periaatteita tai pahimmillaan yksilön oikeuksia vastaan, näkökulmien avaaminen ja suvaitsevaisuuden ilmapiirin luonti ovat tärkeitä. Koemme, että emme onnistuneet siinä täysin. Toisaalta tällaiset tilanteet ja niiden pohdinta kuuluvat opettajan etiikan kehitykseen (Moilanen, 2005) ja se, että pystyimme huomaamaan tilanteen ja oman toimintamme ristiriitaisuuksia, kehittää meitä jatkossa toimimaan toisin samankaltaisissa tilanteissa.

Pohdimme myös opettajan oman arvomaailman, yhteiskunnan ja universaalien arvojen sekä oppilaiden omien kokemusten ja ajatusten sekä kotoa tulevan vaikutuksen ristipainetta, johon myös Moilanen viittaa (ks. Moilanen, 2005). Opettajan tulisi pohtia, onko olemassa asioita, jotka ovat eettisesti yhteiskunnassamme arvoja vastaan? Entä onko opettajilla joitakin tiettyjä jaettu arvoja, joita tulisi noudattaa ja kannattaa? Pohjimmiltaan kuka opettaja on kertomaan, mikä asia on oikein ja mikä ei?

Opettajan kasvatuskäsitys sekä maailmankatsomus vaikuttavat välttämättä opettajan tapaan tehdä työtä ja kääntäen opettajan työ heijastelee hänen käsityksiään hyvästä ja oikeasta toimintatavasta sekä koulu yhteisöstä (Moilanen, 2005). Opettaja ei voi irrottaa itseään tekemästään työstä ja olemisesta vaan hänen arvo-maailmansa tulevat väistämättä olemaan osa opetusta ja hänen läsnäoloaan, mikä on toisaalta realistista havaita ja myöntää, mutta myös todella tärkeää niin työssä jaksamisen kuin esikuvana olemisen kannalta. Esimerkiksi Ylivainio (2004) toteaa, että opettajan esikuvallisuus voi osaltaan tarkoittaa eettisesti hyvää opettajaa, mikä viittaa esimerkiksi opettajan kykyyn olla oma aito itsensä sekä kertoo halusta moraaliseen pohdintaan. Näin ollen, opettajan minuus on tärkeää, välttämätöntä ja mahdollistaa opettajan auktoriteetin oppilaiden silmissä sekä edustaa heille ihmisenä olemisen aitoutta ja erilaisuuden ymmärtämistä.

Opettajan tehtävä olisikin huomioida oppilaiden erilaiset taustat ja arvomaailmat, sekä osaltaan ohjata heitä rakentamaan omaa ajatusmaailmaansa, moraalialia ja identiteettiään, ohjata heitä kriittisyyteen ja ottaa huomioon yhteiskunnan odotukset sekä kodin merkitys – olemalla samaan aikaan oma itsensä. Tämä kenties on yksi haastavimmista asioista opettajuudessa – kuinka painotella omien arvojen, yhteiskunnan arvojen ja oppilaiden yksilöllisen tukemisen ristipaineessa?

5 Musiikkipaja

5.1 Pajan toteutus käytännössä

Musiikkipajassa lähtökohtanamme oli nuorten osallisuus ja toimijuus. Musiikkipajan tavoitteena oli vaikuttaminen musiikin kautta sekä nuorten äänen saaminen kuuluviin paikkakunnan päättäjille. Tätä lähdettiin toteuttamaan oman rap-kappaleen tekemisen kautta. Tutkimusten mukaan sanoitusten tekeminen nuorten ideoista ja ajatuksista voi olla hyvinkin hyödyllinen työtapana. Sen kautta esille tulleita asioita voidaan tuoda luovasti yhtenäiseen ja käsiteltävään muotoon (Baker & Wigram, 2005, 68). Halusimme kuulla nuorten ajatuksia omasta kotikaupungistaan ja siitä, kannattaako nuoren muuttaa sinne. Tarkoituksena oli saada nuoret pohtimaan, mitkä asiat paikkakunnalla ovat heidän näkökulmastaan hyvin ja minkä asioiden tulisi muuttua, jotta he voisivat kuvitella jäävänsä kotikaupunkiinsa asumaan lukion jälkeen. Musiikkipajassa tavoitteenamme oli tuoda esiin luovuus ja musikaalisuus vaikuttamisen välineinä sekä musiikin voimaannuttava vaikutus. Laulun tuottaminen voi tarjota todellisen tunteen siitä, että on saavuttanut jotain (Baker & Wigram, 2005, 71).

Rap-sanoitusten inspiraation lähteenä oli tarkoituksena hyödyntää nuorten ajatuksia kotikaupungistaan. Olimme jo aiemmin päivän aikana saaneet kuulla nuorten mielipiteitä ja ajatuksia paikkakuntaan liittyen ja pajan aluksi oli mielenkiintoista kuulla, millaisia asioita vielä nuorilta nousisi. Pyrimme jatkamaan työskentelyä avoimessa ilmapiirissä, jotta jokainen kokisi, että he voisivat tuoda omia ajatuksiaan esille. Nuoret kirjoittivat kotikaupunkiinsa liittyviä ajatuksia post-it -lapuille. Ohjeistimme nuoria kirjoittamaan asioista, joita tulisi muuttaa tai kehittää heidän kotikaupungissaan tai mistä se tunnetaan. Tässä vai-

heessa opiskelijat eivät vielä tienneet, että ajatuksia tulnaisiin käyttämään oman kantaottavan kappaleen sanoituksessa. Keskusteleavuus oli tärkeässä roolissa tässäkin tehtävässä ja nuorilta tuli hyvin laajasti erilaisia näkökulmia esille. Keskustelun pohjalta huomasimme, että ryhmän nuoret olivat tietoisia, millaisia haasteita sekä kehityksen kohteita kaupungissa on ja millaisia tekijöitä niiden taustalta löytyy.

Suunnitellessamme orientaatiota musiikkipajalle tulimme siihen tulokseen, että haluamme herätellä keskustelua musiikin asemasta ja voimasta yhteiskunnallisessa keskustelussa. Ajatuksena oli lyhyesti keskustella pajan alussa musiikista osana yhteiskuntaa historiassa ja nykypäivänä. Keskustelulle ei valitettavasti ollut kovin paljoa aikaa, mutta jonkin verran sivusimme aihetta. Puhuimme esimerkiksi musiikin tyylilajeista, kuten kuinka kirkollinen musiikki muuttui populaarimusiikiksi ja kuinka rock-, pop- ja muut musiikkigenret sekä niiden yhä avoimempi ja rajoittamattomampi lyriikka ovat vaikuttaneet yleisiin keskustelunaiheisiin ja sitä kautta yhteiskuntaan ja politiikkaan. Mielestämme kaikki musiikki on kantaottavaa, ja koska sitä käytetään niin monissa paikoissa ja sen vaikutus on alitajuntaistakin, sillä on mahdollisuus vaikuttaa ajatuksiimme ja siihen, mihin asioihin kiinnitämme huomiota ja suuntaamme energiaamme.

Ajatuksena oli ensin orientoitua puhumalla lyhyesti musiikin historiasta, ja sen eri tyylilajeista menneisyydestä nykyaikaan ja musiikin vaikutuksesta yhteiskuntaan sekä musiikin sanomasta. Tarkoituksena oli herättää ajatuksia musiikin voimasta ja siitä, kuinka lyriikoilla voidaan ilmaista vahvojakin sanomia, käsitellä vaikeita aiheita ja herättää tunteita kuulijassa. Tämän oli tarkoitus myös motivoida tehtävään.

Rap-sanoitusten varsinainen tuottaminen alkoi sillä, että otimme esiin ison paperin, johon kaikki saivat alkaa kirjoittaa ideoitaan riimeiksi. Tarkoituksena oli, että paperiin saa kirjoittaa yksittäisiä sanoja tai yksittäisiä lauseita mahdollisimman matalalla kynnyksellä. Luimme ääneen nuorten aiemmin esiin nostamia asioita kotikaupungistaan, jotta niistä voisi keksiä riimejä. Tässäkin vaiheessa keskustelu oli runsasta, mikä johti siihen, että lopulta sanoitusten tekemiseen oli vain noin 15 minuuttia aikaa. Keskustelun pohjalta saimme kuitenkin muodostettua riimejä, jotka kuvasivat nuorten tärkeinä pitämiä asioita kotikunnastaan.

Kun riimit oli saatu tehtyä, harjoittelimme muutaman kerran esittämään rap-kappaleemme. Tämän jälkeen äänitimme rap-kappaleen kitarasäestyksen kanssa ja kuuntelimme sen. Kappaleesta tuli siihen käytetty aika huomioon ottaen todella hyvä. Lähetimme kappaleen päivän jälkeen myös nuorille. Vaikka alun perin tarkoituksena oli, että kappale julkaistaisiin laajemmalle yleisölle, esimerkiksi päättäjille, tästä ajatuksesta luovuttiin.

5.2 Paja kokemuksellisen oppimisen viitekehityksessä

Kokemuksellinen oppiminen voidaan nähdä tapana tai työkaluna, jota opettaja sisällyttää opetukseen, jotta tietyt opetukselliset asiat voitaisiin kohdata ja käsitellä monipuolisemmin (Roberts, 2012, 4). Kokemuksellinen oppiminen oli osana työskentelyämme ja oppilaiden kokemukset toimivatkin työskentelyn lähteenä.

Moonin (2005, 21) mukaan ihmiset luovat merkityksiä kokemusten kautta ja kokemuksellisessa oppimisessa painotetaan merkitysten luomista oppimisessa.

Deweyn (1966, 274) mukaan kokemuksellisuus muodostuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta, joka pajassamme toteutui lukiolaisten peilatesa omia kokemuksiaan ympäristöstään suhteessa paikkakunnalla harjoitettuun politiikkaan. Opiskelijat olivat oppimistilanteessa aktiivisia toimijoita, mikä tarkoittaa sitä, etteivät he ainoastaan passiivisesti ottaneet tietoa vastaan, vaan osallistuivat tiedon luomiseen ja ottivat itse vastuuta oppimisestaan (Coban & Dubaz, 2011, 684). Tämä oli mahdollista, sillä ”kuihtuva kaupunki” oli heille oma-kohtaisesti tuttu aihe; keskusteluissa kävi nopeasti ilmi heidän halukkuutensa muuttaa pois kotikaupungistaan. Cobanin ja Dubazin mukaan (2011, 684–685) omaan ympäristöön liittyvä aihe motivoi ja auttaa aktiivisessa oppimisessa. Opiskelijat ymmärsivätkin tiedon kytkemisen todellisen elämän kontekstiin sekä vaikutusmahdollisuutensa koskien kaupungin toimintaa. Kokemuksellisuuuden kautta opiskelijat luovat merkityksiä oppimastaan ja omaan elämäänsä, ja merkityksellisyyden kautta oppiminen tehostuu (Coban & Dubaz, 2011, 685).

Työpajassamme kokemuksellinen oppiminen näkyi musiikin hyödyntämisenä työvälteenä. Musiikki on tapa vaikuttaa ja musiikilla on ollut tärkeä rooli yhteiskunnassa, sillä se tuo esille ihmisten kokemusten syvyyttä, laajuutta ja erilaisuutta (Kratus, 2016, 60). Siksi koimme, että aihetta ja kohderyhmää voisi hyvinkin lähestyä musiikin näkökulmasta ja se voisi tarjota monipuolisen oppimiskokemuksen. Moonin (2005) mukaan opimme asioita sen hetken ja menneiden kokemusten suhteesta, sillä aiemmat kokemukset ohjaavat meitä, miten vastaamme kuluvan hetken tapahtumiin. Vaikka kokemukset ovat yksilöllisiä, niitä syntyy sekä muotoutuu sosiaalisissa ympäristöissä (Moon, 2005 21–22). Siksi oli mielenkiintoista päästä kuulemaan nuorten kokemuksia omasta kotikaupungistaan sekä näkemään millaisia asioita he haluaisivat tuoda esille rap-sanoitusten kautta.

Kommunikointia sanoitusten kautta voidaan pitää yhtenä tapana ilmaista itseä (Baker & Wigram, 2005, 70). Historiassa musiikilla on voitu tuoda esille ja vaikuttaa yhteiskunnan epäkohtiin sekä tuoda luovalla tavalla omia mielipiteitä ja näkemyksiä kaikkien tietoisuuteen. Bakerin & Wigramin (2005) mukaan sanojen muuttaminen laulun muotoon voi olla helpompi ja vähemmän vastakkainasettelua aiheuttava tapa käsitellä asioita verrattuna keskusteluun etenkin silloin, jos aikomuksena on jakaa vaikeita ajatuksia ja ongelmia. Näitä näkökulmia pohdimme pajamme toteutusta liittyen vaikuttamiseen sekä siihen, että nuorilta voi nousta epäkohtia ja haasteita liittyen kotikaupunkiinsa. Tuntemusten ja ajatusten sanoittaminen laulun muotoon voi myös inspiroida kertomaan asiat kriittisesti, mutta asiallisesti (Baker & Wigram, 2005, 70–71).

Sanoitusten tekeminen nuorten ideoista ja ajatuksista voi olla hyvinkin hyödyllinen työtapana. Sen kautta esille tulleita asioita voidaan tuoda luovasti yhtenäiseen muotoon (Baker & Wigram, 2005, 68). Musiikin tuottaminen on työskentelytapana luo merkityksiä ja yhdistää paljon erilaisia ulottuvuuksia oppimisen näkökulmasta. Esimerkiksi Hogenes et al. (2016) tuovat tutkimuksessaan esille, kuinka musiikin tuottaminen mahdollistaa akateemisten taitojen hyödyntämistä luovasti, korostaa ryhmän yhteistyön ja osallisuuden sekä luo työskentelyyn

sitoutuneisuutta (Hogenes et al., 2016, 40–45). Opettajalta vaaditaan erilaisia pedagogisia, didaktisia, reflektiivisiä sekä organisointitaitoja, kun otetaan työskentelyyn osaksi musiikin tuottaminen (Hogenes et al., 2016, 36). Tunnistimme näiden taitojen tärkeyden, kun suunnitelimme työskentelyä. Siksi pyrimme siihen, että tuotos saataisiin aikaan selkeillä ja yksinkertaisilla menetelmillä ja suuri merkitys oli myös keskustelulla, jonka pohjalta rap-sanoitukset luotiin. Keskustelun aikana meidän tuli olla sensitiivisiä ja valppaita siitä, mihin suuntaan nuoret lähtivät keskustelua viemään ja mitkä asiat he halusivat tuoda lopulliseen tuotokseen esille.

Jos oppilaat johdattaa heti keskittymään lyriikkojen tuottamiseen, he todennäköisemmin vierastavat enemmän ideaa laulun sanojen kirjoittamisesta (Baker & Wigram, 2005, 72). Siksi jo suunnitteluvaiheessa päätimme, että lähdemme toteuttamaan sanojen tuottamista kertomatta päätavoitetta eli kappaleen tuottamista liittyen nuorten kotikaupunkiin. Tämän myötä sanoitusten ja kokonaisuuden tuottamiselle luotiin matala kynnyks. Sen lisäksi itse sanojen ja niiden taustalla olevien tekijöihin liittyvää keskustelua ja prosessointia halusimme pitää yhtä lailla tärkeänä osana ja tavoitteena meidän työpajassamme.

Lähtökohtana tällaisessa työskentelyssä on tärkeää, että osallistujia rohkaistaan kertomaan valitusta teemasta tai haasteista ja niiden pohjalta lähdetään luomaan sanoituksia (Baker & Wigram 2005, 72). Koimme, että nuoret toivat esille kokemuksiaan ja vaikeitakin asioita sekä haasteita, joita asumiseen ja olemiseen heidän kotikaupungissaan liittyy. Baker ja Wigram (2005, 73) kertovat, kuinka ohjaajan tulee roolissaan kuunnella ja ottaa osaa keskusteluun huomioiden aiheen sensitiivisyys, kun oppilaat kokoavat annetusta aiheesta ajatuksia. Teemasta puhuminen ja ohjaajan omien pohdintojen esille tuominen osana keskustelua auttaa oppilaita keskittymään aiheeseen. Myös ohjaaja voi tuoda esille erilaisia ideoita, jotka voivat auttaa oppilaita jäsentämään tuotosta ja tukea prosessia (Baker & Wigram, 2005, 73).

Opiskelijat olivat oppimistilanteessa, jossa he toimivat aktiivisia toimijoita. Sanoitusten tuottamiselle ryhmässä on tärkeää luoda turvallinen ilmapiiri, jossa voidaan avoimesti tuoda esiin luovat ja humoristisetkin ideat ilman, että kenenkään tarvitsisi tuntea painostusta ympärillä olevasta ryhmästä (Baker & Wigram, 2005, 71). Yksi tapa rakentaa luottamusta ja turvallisuutta työskentelyilmapiiriin on, että opettaja itse jakaa omia laulujen sanoituksia (Kratus, 2016, 62). Ajattelimmekin, että sanojen tuottamiselle asetetaan avoimempi ilmapiiri, kun esitimme oppilaille meidän sanoittamamme osuuden rapista. Mielestämme onnistuimme luomaan päivän aikana sellaisen ilmapiirin ryhmään, että jokainen oppilas sekä ohjaaja pystyi osallistumaan ajatustenvaihtoon ja sanojen työstämiseen.

5.3 Musiikki demokratiakasvatuksen välineenä – ajatuksia pajan onnistumisesta

Koimme luokkahuoneen soveltuneen oivasti pajan työskentelyn toteuttamiseen. Jokaisella oli mahdollisuus osallistua omien tuntemuksiensa ja tilanteessa vallinneen olotilansa mukaisesti. Ollessamme ympyrässä rennosti lattialla istuen, oli

jokainen mukana fyysisesti toiminnassa, mutta ketään ei pakotettu puhumaan. Halusimme toimia tuttavallisina ohjaajina. Sen sekä rennon lattiatyöskentelyn kautta pyrimme luomaan turvallisen ilmapiirin, joka tukisi luovaa prosessia. Koimme tämän onnistuneen hyvin, sillä sanojen tuottaminen sujui nopeasti ja suhteellisen vaivattomasti ryhmältä. Tähän vaikutti myös hyvä pohjustus aiheille aiemmin päivällä.

Ryhmässä oli henkilöitä, jotka eivät tunteneet ketään ja toisia, jotka tunsivat yhden tai kaksi henkilöä. Tämä varmasti vaikutti osallistumiseen ja tunnelmaan, jota pyrimmekin omalla tuttavallisuudellamme sekä kevennyksillä – esimerkiksi alun musiikkiesitys – rentouttamaan. Saattaa silti olla, että osa ryhmäläisistä olisi voinut osallistua avoimemmin tai rohkeammin pajassa työskentelyyn, jos ryhmän jäsenet olisivat olleet entuudestaan tuttuja. Hyvä ryhmäyttäminen onkin erittäin tärkeä asia luovan prosessin toimimiselle. Koemme, että onnistuimme suhteellisen hyvin rennon ilmapiirin luomisessa. Palaute opiskelijoilta viittasi siihen, että he olivat pitäneet työskentelymuodoista ja niiden monipuolisuudesta. Bakerin ja Wigramin (2005, 86) mukaan usein kaikki nuoret pystyvät jollain tasolla samaistua musiikkiin ja musiikin tarjoamiin ominaisuuksiin. Vaikka musiikin tuottaminen työskentelymuotona voi aluksi tuntua haastavalta, koemme silti, että musiikillisen tuotoksen tuottaminen loi merkityksellisyyttä nuorten esille tuomiin ajatuksiin ja kokemuksiin.

Pohdimme pajaa suunniteltaessa paljon sitä, että pystymmekö toteuttamaan tällaisen luovan prosessin niin lyhyessä ajassa kohderyhmä huomioiden. Pajatyöskentelyyn oli varattu hyvin rajallinen määrä aikaa, joten se vaikutti toimintaamme, vaikka olikin etukäteen tiedossa. Mahdollisesti osa ryhmän jäsenistä olivat vasta pääsemässä vauhtiin ideoinnissa, kun jouduimme lyömään riimejä lukkoon. Olisimme käyttäneet mielellämme paljon enemmän aikaa, sillä usein luova prosessi vaatii aikaa ilman tunnetta siitä, että olisi kiire saada tuotos aikaiseksi. Toisaalta näimme, ja lukiolaisetkin toivottavasti saivat kokemuksen siitä, että nopeallakin aikataululla voi saada vaikuttavan tuotoksen aikaan. Se myös kertoi siitä, että onnistuimme luomaan luovalle prosessille tarpeeksi matalan kynnyksen.

Ahosen (2004, 168) mukaan etenkin musiikin oppiaineen yhteydessä hyödynnetään oppilaan luovaa aktiivisuutta, jonka hyötyjä oppimiselle ovat esimerkiksi subjektiivisen tietämyksen muodostaminen opittavasta aiheesta, oppimisen tehostuminen, ongelmanratkaisutaidot, opitun soveltaminen. Musiikkipajassa nämä toteutuivat erinomaisesti, sillä koko pajan toiminta perustui luovalle aktiivisuudelle, jossa sovellettiin päivän aikana keskusteltuja aiheita sekä harjoiteltiin ongelmanratkaisutaitoja muodostamalla ehyt kokonaisuus säkeistöjen ja riimien avulla.

6 Päätäntö – demokratiaa somettaen

Kuten niin monet muutkin ihmisen kehittämistä teknologioista, myös sosiaalinen media on hyvä renki, mutta huono isäntä. Ilman kontrollia se on osoittautunut tehokkaaksi propaganda-aseeksi, joka pahimmillaan vapaana on uhka

yhteiskunnille ja demokratialle. Kansalliset tuomioistuimet ja kansainvälinen laki on osoittanut toistaiseksi kyvyttömäksi sosiaalisen median yritysten kontrollointiin. Sitä odotellessa valta ja vastuu laskeutuvat epäreilusti sivistyneiden ja sofistikoituneiden käyttäjien hartioille. Voidaan ajatella, että sosiaalinen media on nykyään tärkeä yhteiskunnallinen taito sekä erottamaton osa lasten ja nuorten elämää ja siksi kieltävälle ”luddiittimentaliteetille” ei ole perusteita. Sen sijaan koska koulu on paikka opetella erilaisia elämässä ja yhteiskunnassa tarvittavia taitoja, tulisi sosiaalinen media ottaa oppimisen kohteeksi, oppimisvälineeksi sekä keinoksi pureutua nuorten elämään ja kokemuksiin.

Yllä olemme kuvanneet yhden tavan opettaa sosiaalisessa mediassa sekä demokratiassa tarvittavia taitoja, erityisesti vaikuttamista ja osallistumista. Kokeilun pohjavireenä on ollut suhtautua sosiaaliseen mediaan sellaisena kuin se on: erottamaton osa nuorten, ja siksi myös koulujen, tavallista elämää. Tästä näkökulmasta se on ollut sekä keino ymmärtää nuoria ja heidän elämäänsä kotikaupungissaan (sen sosiaalisessa, taloudellisessa ja kulttuurisessa viitekehyyksessä) että väline, jonka käytöllä nuoret voivat osallistua kotikaupunkinsa yhteisten asioiden hoitoon itselleen ominaisella tavalla.

Kokeilun päätteeksi voimme sanoa, että sosiaalinen media on osoittanut hedelmälliseksi ja tärkeäksi oppimisen välineeksi demokratiakasvatuksen näkökulmasta. Esimerkiksi draamapajassa kokeiluamme osallistuneet nuoret kuvasivat avoimesti ja raadollisestikin (ulkonäkö- ja muita) paineita, joita eläminen pienehköllä paikkakunnalla aiheuttaa ja joita sosiaalinen media kovaäänisen tavoin kaiuttaa laajalle ja lähes jatkuvasti. Silti samaan aikaan, kun sosiaalisen media synnyttää painetta mukautua ja sopia yhteen muottiin, saattaa se toimia välineenä oman persoonan ilmaisemiselle tai yhdyslankana kulttuureihin, joita omalla paikkakunnalla ei ole. Tällaisena se toimii esimerkiksi keinona osallistua ja kuulua (ala)kulttuuriin, johon osallistuminen konkreettisesti on mahdotonta.

Vastaava dualistisuus suhteessa sosiaalisen median hyviin ja huonoihin puoliin on havaittavissa myös muissa työpajoissa. Lukiolaiset valitsivat podcastin aiheeksi sellaisen, joka herätti heissä kysymyksiä ja keskustelua, ja joka mitä luultavimmin oli tullut suuren osan tietoon juuri sosiaalisen median kanavien kautta. Tässä korostuu sosiaalisen median voima tiedonvälittäjänä. Sen kautta eri toimijat saavat välitettyä viestiään nopeasti ja laajalle. Pajassa varsin selväksi tuli se, että lukiolaisilla ei ole riittävästi tietoa ja osaamista kaikkien sosiaalisen median viestien käsittelyyn. Toisin sanoen Perussuomalaisten nuorten ulostulo herätti opiskelijoissa ajatuksia ja tunteita, joita pajassa pystyttiin käsittelemään sekä tarjoamaan yleisesti välineitä sosiaalisen median käyttöön. Kuitenkaan tässä tapauksessa meillä ohjaajina ei välttämättä ollut tarpeeksi aikaa ja osaamista asian monipuoliseen ja syvälliseen käsittelyyn.

Vaikka musiikki kenties on lähtökohdiltaan kaukana sosiaalisen median ja kenties myös demokratiakasvatuksen lähtökohdista, käsiteltiin musiikkipajassa aitoja yhteiskunnallisia ongelmia, jotka koskettavat nuorten elämää, esimerkiksi paikallisia sosiaalisia ja taloudellisia haasteita. Pajan lähtökohta eli musiikki yleensä ja rap-sanoitusten suunnittelu erityisesti, osoittautuivat hyviksi menetelmiksi nuorten ajatusten ja kokemusten esiin saamiseksi. Heti pajan alussa kävi

ilmi, että lukiolaiset olivat tietoisia kotikaupunkinsa sosiaalisista ja taloudellisista ongelmista ja toivat mielellään käsityksiään julki. Yhteiskunnallisista kysymyksistä lukiolaiset nostivat esiin esimerkiksi sen, maksavatko kaikki paikkakunnan ravintolat veroja, koska ne myyvät tuotteitaan niin halvalla.

Yhteiskunnallisten ongelmien lisäksi nuoret toivat esiin myös omaa, eli nuorten kokemusmaailmaa, jossa he elävät. Opiskelijat esimerkiksi kuvasivat kokemuksiinsa siitä, että kaupungin sosiaalitoimea ei kiinnosta nuorten asiat. Kiinnostavasti nuorten oma kokemusmaailma yhtyi toisinaan laajempiin taloudellisiin tai yhteiskunnallisiin muutoksiin. Yhdistymistä tapahtui esimerkiksi silloin, kun nuoret riimittelivät suuryritysten vetäytymisestä paikkakunnalta ja siitä seuranneesta kaupungin kuihtumisesta, jonka vuoksi myös McDonald's lakkautti toimipisteen paikkakunnalta. Käytännössä nuorille tämä merkitsee sitä, että jos heidän tekee mieli yrityksen hampurilaisia, on heidän matkattava yli 50 kilometriä suurempaan kaupunkiin.

Yksittäisten rap-riimien keksiminen ja niiden muokkaaminen kokonaiseksi kappaleeksi puolestaan osoittautui oivaksi ja voimauttavaksi tavaksi yhteiskunnallisten asioiden käsittelyyn. Kappaleen tekeminen opiskelijoiden ja ohjaajien yhteistyössä osoittautui tasa-arvoiseksi: lukiolaiset omaksuivat asiantuntijaroolin, josta käsin he kuvasivat sukupolvelleen merkityksellisiä yhteiskunnallisia asioita. Ohjaajat puolestaan pystyivät käsitteellistämään ja yhdistämään nuorten esiin nostamia seikkoja. Lopputuloksena syntyi aitoa keskustelua, jossa ohjaajat saivat tietoa nuorten elämästä ja opiskelijat kenties kokemuksen kuulluksi tulemisesta. Aito, kuunteleva ja molemminpuolinen keskustelu avasi oven sille, että käsillä olevia ongelmia ratkottiin – tai vähintään yritettiin ratkoa – demokratian periaatteiden mukaisesti yhdessä.

Kokeilua voi, ja sitä tulee, tarkastella myös opettajankoulutuksen näkökulmasta, sillä se suoritettiin osana opettajankoulutuslaitoksen opintoja. Demokratiakasvatuksen linssein katsottuna pääasiallinen huomio on se, että opettajien on helppo yhtyä teoriassa demokratiakasvatukseen ja sen periaatteisiin, kuten tasa-arvoon, suvaitsevaisuuteen ja opiskelijoiden osallisuuteen sekä näihin kasvamiseen, mutta käytännössä asia ei ole näin yksinkertainen. Opettajat tekevät työtään persoonallaan ja oman maailmankatsomuksensa kautta, mutta samaan aikaan koulutuksen historiallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen perinne, yhteiskunta, koulu ja oppilaat sekä heidän vanhempansa rajaavat ja asettavat vaatimuksia opettajan työlle. Tällainen vaatimus voi olla esimerkiksi se, että opettajan tulisi olla neutraali. On helppo sanoa ”paperilla” olevansa neutraali, mutta harvemmin pohditaan ja keskustellaan siitä, mitä se käytännössä tarkoittaa? Toisin sanoen, opettajuuden ideaalin ja arkitodellisuuden sekä opettajan oman maailmankatsomuksen ja yhteiskunnan odotusten välillä saattaa olla ristiriitoja, jotka hämmentävät (nuoria) opettajia.

Tässä kokeilussa ristiriitaisuutta kohdattiin eritoten podcast-pajassa keskustelun aihevalinnan yhteydessä. Toistamatta liiaksi yllä kirjoitettua pajassa vastakkain kamppailivat kokemus dialogin luonnin onnistumisesta ja keskustelun yksinäpaisuus. Tilanteessa särkyi ideaali käsitys opettajan neutraaliuudesta, sillä ohjaajina otimme vahvan kannan toiseen suuntaan kenties oman maailmankat-

somuksemme ohjaamana. Samaan aikaan koimme, että tilanne eteni tavoitteidemme mukaisesti: saimme opiskelijat muodostamaan mielipiteensä ja keskustelemaan itselleen tärkeästä aiheesta.

Jokainen opettajantyötä tekevä tietää, että päivät ovat täynnä vastaavia ”harmaita” hetkiä, joissa ideaalit eivät käytännössä päde. Tällaisissa hetkissä opettajan etiikka tulee mitatuksi ja siksi niiden avulla voi edesauttaa opettajaksi kasvamista. Meidän tapauksessamme ”harmaa hetki” herätti havaitsemaan sen, että vaatimusta opettajan neutraalisuudesta on hankala joissain tilanteissa noudattaa. Osalle meistä se toimii avainkokemuksena opettajaksi kasvussa.

Uskomme, että opettajuuden enemmän tai vähemmän harmaita hetkiä tuli esiin kokeilussamme siksi, että valitsimme teemaksi sosiaalisen median. Paradoksaalisesti sosiaalinen media on tehnyt koulusta, yhteiskunnasta ja näiden välisestä suhteesta samaan aikaan huokoisen ja betonoidun. Huokoisen siinä mielessä, että sosiaalisen median kautta erilaiset – yleensä negatiiviset – asiat koulusta nousevat julkiseen keskusteluun kenties aiempaa herkemmin. Toisaalta, kuten kokeilussamme huomattiin, sosiaalisen median kautta yhteiskunnalliset asiat vaikuttavat aiempaa nopeammin ja vahvemmin opiskelijoihin, heidän elämäänsä sekä tietysti myös kouluihin. Betonoitumisella tarkoitamme sitä, että sosiaalinen media kaikkine puolineen tuntuu ajavan ihmiset yhä syvemmälle omien mielipiteidensä ja oletustensa bunkkereihin, joista kyllä huudellaan toisiin bunkkereihin, mutta harvoin keskustelussa syntyy sellaista yhteisymmärrystä, joka vähentää vastakkainasettelua ja tukee demokratiaa.

Silti kokeilumme perusteella voimme sanoa, että sosiaalinen media tarjoaa erinomaisen välineen, jonka avulla pääsee käsiksi opiskelijoiden kokemusmaailmaan ja käsityksiin. Tämän lisäksi koska se on erottamaton osa nuorten elämää sekä tärkeä vaikuttamisen keino sekä väline, jota kautta nuoriin vaikutetaan, voi sen avulla opettaa käytännössä yhteiskunnallista vaikuttamista. Kaikkiaan demokratiakasvatuksen näkökulmasta sosiaalinen media on liian voimakas väline huomiotta jätettäväksi. Se tarjoaa lupauksen keskustelelevasta sekä ajatuksia jakavasta ja siksi demokraattisesta yhteiskunnasta, mutta käytäntö on osoittanut, että lupaus ei lunastu itsekseen vaan vaatii työtä ja sitä työtä me opetusalan ammattilaiset olemme valmiita tekemään.

Lähteet

- Ahonen, K. (2004). *Jobdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Alexander, R. (2005). *Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy*. Education, Culture and Cognition: intervening for growth International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference, University of Durham, UK, 10–14 July 2005.
- Asikainen, S. (2003). *Prosessidraaman kehittäminen museossa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Baker, F., & Wigram, T. (2005). *Songwriting : Methods, Techniques and Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Baron Cohen, S. (2019). *Keynote*. Viitattu 4.2.2020. Saatavilla: <https://www.adl.org/news/article/sacha-baron-cohens-keynote-address-at-adls-2019-never-is-now-summit-on-anti-semitism>.
- Bennett W. L. & Segerberg A. (2012). The logic of connective action. *Information, Communication & Society* 15(5), 739–768.
- Bowell, P. & Heap, B. (2005). *Prosessidraama – polkuja opettamiseen ja oppimiseen*. Helsinki: Draamatyö.
- Buber, M. (1965). *Between man and man*. New York: Collier Books.
- Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York Teachers College Press.
- Burbules, N.C. (1995). Authority and the tragic dimension of teaching. Teoksessa J.W. Garrison & A. G. Jr. Rud (toim.), *The educational conversation. closing the gap* (29–40). Albany: State University of New York Press.
- Coban, S. Dubaz, I. (2011). The relationship between active learning models in music lessons in elementary schools and multiple intelligence area. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 684–690.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the Philosophy of education*. New York: Free Press.
- Ebrand Group Oy & Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. (2019). *Suomessa asuvien 13–29 -vuotiaiden nuorten sosiaalisen median palveluiden käyttäminen ja läsnäolo*. Viitattu 11.12.2019. Saatavilla: <https://wordpress.ebrand.fi/somejanuoret2019/>.
- Enjolras B., Steen-Johnsen K. & Wollebæk D. (2013). Social media and mobilization to offline demonstrations: transcending participatory divides? *New Media & Society* 15(6), 890–908.
- Gerlander, M., & Kostiainen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. *Prologi: publievistinnän vuosikirja 2005*, 68–87. Saatavilla: <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>.
- Gerodimos, R. & Ward, J. (2007). Rethinking online youth civic engagement: Reflections on web content analysis. Teoksessa: B. D. Loader (Ed.), *Young citizens in the digital age: Political engagement, young people and new media* (114–126). Routledge.
- Hackathorn, J. Solomon, E. Blankmeyer, K. Tennial, R. & Garczynski, A. (2011). Learning by Doing: An Empirical Study of Active Teaching Techniques. *The Journal of Effective Teaching* 11(2), 40–54.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisyyys – draamakasvatuksen perusteita opettajille*. Helsinki: KVS.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Heikkinen, H. (2013). Oppimista draaman keinoin. Tutkimuskohteena prosessidraama. Teoksessa: A. Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Helsinki: SKS.
- Herkman, J. (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hirzalla F, van Zoonen L. & de Ridder J. (2011). Internet use and political participation: reflections on the mobilization/normalization controversy. *Information Society*, 27(1), 1–15.
- Hogenes, M., van Oers, B., Diekstra, R. F. W., & Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi-experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32–48. <https://doi.org/10.1177/0255761415584296>.

- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. London & New York: Marion Boyars.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. (1999). *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino OY.
- Junttila-Vitikka, P. & Peitso, V. (2016). *Sinä olet demokratiakasvattaja. Opa demokratiakasvatukseen*. Oulu: Koordinaatti – Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus.
- Kilpailu -ja kuluttajavirasto. (2019). *Vaikuttajamarkkinointi sosiaalisessa mediassa*. Viitattu 13.12.2019. Saatavilla: <https://www.kkv.fi/ratkaisut-ja-julkaisut/julkaisut/kuluttaja-asiamiehen-linjaukset/aihekohtaiset/vaikuttajamarkkinointi-sosiaalisessa-mediassa/>.
- Kratus, J. (2016). Songwriting: A New Direction for Secondary Music Education. *Music Educators Journal*, 102(3), 60–65. <https://doi.org/10.1177/0027432115620660>.
- Lapinoja, K. P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä* (No. 2/2006). Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Manifesto (2019). *Etusivu*. Saatavilla: <https://manifesto.fi/>.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2019). *15–18-vuotias ja median käyttö*. Viitattu 15.1.2020. Saatavilla: <https://www.mll.fi/vanhemmille/lapsen-kasvu-ja-kehitys/15-18-v/15-18-vuotias-ja-median-kaytto/>
- Moilanen, P. (2005). *Opettaja kasvattajana. Johdatusta opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin*. Opetusmoniste. OKL. Jyväskylän yliopisto.
- Moisio, O.-P. (2018). *Kunnon perusta vai valuvikoja?: Demokratia koetuksella*. Teoksessa: Rautiainen M. (toim.), *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Moon, J. A. (2005). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: Taylor & Francis Group.
- Moore, M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. Senior Honors Theses.
- Männistö, P & Fornaciari, A. (2017). Demokratiakasvatuksen lähtökohdat ja peruseriaatteet. Teoksessa Männistö, P. Rautiainen, M. Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.), *Hyvän lähteillä – demokratia -ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.), (2018). *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018*. Nuorisotutkimusseura.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing: Theoretical currents in experiential education*. New York: Routledge.
- Rusanen, S. (2005). Osallistavan teatterin lajeista. Teoksessa P. Korhonen & R. Airaksinen (toim.), *Hyvä hankaus – teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Teatterikorkeakoulu.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. (2007). *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sätelyn käytäntöihin*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 7/2017. Mediakasvatusseura ry.
- Smart, K. & Csapo, N. (2007). Learning by Doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business communication quarterly* 70(4), 451–457.
- Tilastokeskus. (2019). *Suomen virallinen tilasto: Vapaa-ajan osallistuminen* [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 11.12.2019. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/vpa/index.html>.

- Tomperi, T. (2018). Demokraattisen keskustelun ja kriittisen ajattelun taidot. Teoksessa: Rautiainen M. (toim.), *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Valenzuela S., Arriagada A., & Scherman A. (2012). The social media basis of youth protest behavior: the case of Chile. *Journal of Communication*, 62(2), 299–314.
- Velasquez, A., & LaRose, R. (2015). Youth collective activism through social media: The role of collective efficacy. *New Media & Society*, 17(6), 899–918.
- Ylivainio, J. (2004). *Elät niin kuin opetat. Opettaja eettisenä esikuvana ja moraalisen auktoriteettina arvojen murroksessa*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Suomen historiaa demokratiapainotteisesti

■ TIINA PARKKILA, LAURA NIEMI,
TOPIAS PANKKONEN & ESA VESALA

Yksi lukiokoulutuksen ja myös historiaoppiaineen keskeisiä tavoitteita on kasvattaa nuoria aktiivisiksi kansalaisiksi demokraattiseen yhteiskuntaan. Tämä luku toimii apuvälineenä toteuttaa lukion 3. pakollinen moduuli (HI3 – Itsenäisen Suomen historia) demokratiakehityksen näkökulmasta. Toisin sanoen vastata kysymykseen: mitkä asiat käytännön tasolla ovat johtaneet suomalaisen demokratiaan siihen, miten me sen tiedämme sekä tunnemme. Seuraavilla sivuilla esitettävät ideat ja materiaalit on testattu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opinnoissa ja harjoittelussa normaalikoululla keväällä 2021.

Kokonaisuuden kantavana teemana oli tuoda demokratiakehitys lähemmäs oppilaita ja käsitellä Suomen historian virstanpylväitä, jotka ovat vaikuttaneet suomalaiseen demokratiaan sitä vahvistavasti, että heikentävästi. Kurssin tarkoituksena oli laittaa opiskelijat pohtimaan demokratian sisältöä kriittisesti: mitä se oikeastaan tarkoittaa, ja miten Suomessa on päädytty nykymuotoiseen demokratiaan. Kurssin tehtävissä annettiin painoarvoa opiskelijoiden omille mielipiteille sekä pohdinnoille. Kurssi toteutettiin COVID19- pandemian aikana, joka vaikutti merkittäväällä tavalla kurssin toteutusmuotoihin, tehtäviin sekä itse arviointiin. Aineisto sopii siis mainiosti pandemian jälkeiseen hybridi-aikaan.

Pääpainotus kurssin arvioinnissa perustui viikoittain annettaviin viikkotehtäviin, joita tuli yhteensä kuusi kappaletta. Viikkotehtävät summasivat yhteen viikolla käsitellyjä aiheita, sekä kiteyttivät yhteen myös demokratiakehitystä. Tehtävien tekeminen vaati opiskelijoilta laajempaa katsantoa viikon aiheisiin, kriittistä otetta sekä myös empatiakykyä. Jaksolla painotettiin paljon myös vuorovaikutusta, joka pyrittiin hoitamaan järjestämällä kurssin aikana opiskelijat ryhmiin, jotka olivat samat koko kurssin ajan. Joka tunnin aikana pyrittiin järjestämään ainakin yksi työ, jonka ideana oli ryhmän sisäinen vuorovaikutus, jotta opiskelijat itse pääsisivät ääneen sekä aktivoitumaan.

Laatimaamme kokonaisuutta voi hyödyntää eri tavoin kurssin runkona. Se on jaettu jaksoihin sekä kappaleisiin, jotka noudattelevat Sanoma Pron oppikirjaa *Historia ajassa 3*. Näin siksi, että kyseinen oppikirja oli käytössä kokeilussamme normaalikoululla.

Autonomian aika

2. Maakunnasta Suurruhtinaskunnaksi

Tehtävä: Keskusteluvartti – Mitä Ruotsin aikakauden perintöjä Suomeen jäi ja miksi Suomi sai autonomisen aseman?

Tehtävä: Porvoon valtiopäivät vai maapäivät – Mitä eri tulkintoja Porvoon valtiopäivistä/ maapäivistä löydät?

4. Suomalaisuuden ja kansalaisyhteiskunnan synty

Tehtävä: Miksi Topeliuksen runoa voi pitää vertauksena Suomalaisesta yhteiskunnasta? Mitkä kohdat runossa pistävät silmään?

Aineisto: Zachris Topelius: Jäänlähtö Oulunjoesta (alkup. Islossningen i Uleå älf, 1856).

Suomen demokratiakehitykseen vaikuttaneet tekijät

- Porvoon maa/valtiopäivät 1809
 - o autonominen asema
 - o Suomen hallinnollisen kehityksen alkutaival
- Sääty-yhteiskuntaan teollisuuden kehittyessä
 - o naiset pääsivät tehdastöihin
 - o kierto säädystä toiseen oli aiempaa helpompaa
- Nationalistiset aatteet heräävät Suomessa
 - o suomen kieli saatetaan tasavertaiseksi ruotsin kielen kanssa
 - o kansalaisuuden ja suomalaisuuden ihannointi
 - kulttuurinen eriytyminen Venäjältä ja Ruotsista
- Kansanliikkeet yleistyvät
 - o kansa tuli tietoisemmaksi siitä, mitkä asiat vaativat parannusta
 - o loivat kansallistunnetta sekä opettivat yhteiskuntaa hoitamaan yhteisiä asioita

VIKKOTEHTÄVÄ 1: Kansanliikkeet (yksilötyö)

Tee selkeä ja tiivis, 3–5 dian esitys TAI puolen sivun essee (n. 250 sanaa) yhdestä seuraavasta kansanliikkeestä:

- osuuskuntatoiminta
- fennomaanit
- svekomaanit
- työväenliike
- raittiusliike
- naisasialiike

Apukysymyksiä:

- Kerro valitsemasi kansanliikkeen perustamisesta.
- Oliko valitsemallasi kansanliikkeellä ideologiaa (mitä kannattaa, mitä vastustaa)? Millainen ideologia?
- Nosta esille yksi tunnettu kansanliikkeen edustaja (jos löydät), kerro hänen panoksestaan kansanliikkeessä sekä laajemmin suomalaisessa yhteiskunnassa.
- Kuinka valitsemasi liike liittyy suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen? Vai liittyykö ollenkaan? Pyri perustelemaan väitteesi ja esittämään argumentteja puolesta tai vastaan

Hyvän vastauksen piirteitä: sisältö (olennaisten asioiden käsittely), loogisuus ja tehtävän rakenne (pyri rakentamaan eheä kokonaisuus), argumentointi (väitteiden esittäminen ja niiden perustelu).

Suomi irtautuu Venäjältä

5. Venäläistämistä, sortoa vai yhtenäistämistä?

Tehtävä: Keskusteluvartti – Miksi Suomessa toteutettiin eduskuntauudistus? Uudistus oli koko maailman mittakaavassa radikaali – mikä siinä oli merkittävää? Pohtikaa vielä, mitkä asiat suomalaisessa yhteiskunnassa mahdollistivat yleisen ja yhtäläisen äänioikeuden toteuttamisen?

Tehtävä: Tutkikaa vaalimainoksia vuodelta 1907.

- Mitkä asiat vaalimainoksessa kertovat puolueen omasta kannasta?
- Millä keinoin niissä pyritään vetoamaan äänestäjiin?
- Mikä vaalimainoksessa kiinnittää sinun huomiosi?
- Missä mainos/ilmoitus on julkaistu.

Aineisto: Löydät vuoden 1907 vaalijulisteita Finna.fi-sivustolta, tekemällä haun ”vaalimainos 1907” ja valitsemalla aineistotyypin ”Kuva”.

Tehtävä: Mitä puoluetta äänestäisit vuoden 1907 vaaleissa, jos olisit...

- ...25-vuotias suomenkielinen piika Vaasasta
- ...40-vuotias suomenkielinen rovasti Petäjäviedeltä
- ...30-vuotias yksin asuva tehdastyöläismies
- ...60-vuotias maatilalan omistaja, jolla on paljon vuokraviljelijöitä maallaan
- ...ruotsia äidinkielenään puhuva tehdastyöläismies
- ...Suomenkielinen varakkaan perheen kotiäiti, jolla on 4 lasta
- ...vaneritehtaalla työskentelevä ruotsinkielinen mies
- ...helsinkiläinen virkamies, joka puhuu äidinkielenään suomea

Suomen demokraatiakehitykseen vaikuttaneet tekijät

Heikensi:

- Helmikuun manifesti: poisti suomalaisilta mahdollisuuden säätää kaikki omaa maata koskevat lait
- Oma postin ja sen myötä postimerkin lakkautus, ne olivat olleet tärkeitä erillisyyden ja erillisaseman merkkejä
- Asennevelvollisuuslaki -> Suomen oman armeijan lakkautus, ei voida puolustaa omaa maata -> Haasteet yhteiskuntarauhan säilyttämisessä

Vahvisti:

- Suurlakko ja sitä seurannut sortotoimien keskeytys
- Maaliskuun manifesti perui kaikki venäläistämistoimet
- Suomi saa eduskunnan: Yleinen ja yhtäläinen äänioikeus ja vaalikel-
poisuus, säädyn ulkopuoliset ja naiset pääsevät vaikuttamaan asioihin
- Venäjän sisäiset levottomuudet johtavat Suomen itsenäistymiseen
- Jääkäri liikkeen synty -> Suomen puolustuksen parantaminen

VIKKOTEHTÄVÄ 2: Historia on tulkintaa (yksilötyö)

Miten perusteltua on puhua 1880-luvulta alkaneesta aikakaudesta sortokautena, venäläistämispolitiikan kautena tai yhtenäistämisen aikakauteksi? Mikä sinun mielestäsi olisi sopivin nimitys? Sisällytä vastaukseen seuraavia näkökulmia: mitä perusteita eri nimityksille on niiden puolesta, entä vastaan? Liitä aikalais-
tapahtumiin, huomioi eri näkökulmat. Perustelee väitteesi. Kirjoita n. 200–300
sanan teksti

6. Suomi itsenäistyy

Tehtävä: Keskusteluvartti – Pohtikaa seuraavia kysymyksiä:

- Mitä motiiveja aktiiveilla oli lähteä hakemaan sotilaskoulutusta Saksasta?
- Mikä oli jääkärien suhtautuminen Venäjään?
- Mikä oli jääkärien suhtautuminen Saksaan?
- Mistä syystä jääkärien matka Saksaan toteutettiin salassa?

Aineisto: Jääkärit -dokumentti (ensimmäiset 12 min) <https://areena.yle.fi/1-2816588>; Jääkärien kartta <https://imgur.com/f9a7YrB>

Tehtävä: Analysoi Itsenäisyysjulistus vastaamalla seuraaviin kysymyksiin:

- Mihin hallitusmuotoon itsenäisyysjulistuksessa päädyttiin?
- Mitä julistuksessa toivotaan Venäjän kansalta?
- Minkälaisia haasteita itsenäistynyt Suomi kohtasi?
- Voidaanko lähteessä havaita kehitystä demokratian puitteissa?

Aineisto: Suomen itsenäisyysjulistus: https://fi.wikipedia.org/wiki/Suomen_itsen%C3%A4isyysjulistus

7. Sisällissota ja sen jälkiselvittelyt

Tehtävä: Lue ylipäällikön kuulutus helmikuulta 1918 ja vastaa seuraaviin kysymyksiin.

- Mikä on kuulutuksen keskeinen sanoma?
- Millaisissa oloissa kuulutus annettiin?
- Minkälaisen kuvan päiväkäsky antaa Suomessa vallinneesta tilanteesta sisällissodan aikana?
- Minkälaisia määräyksiä julistuksissa annettiin vankien kohtelun suhteen?
- Pohdi kahta edellä mainittua kysymystä ja niiden vastauksia. Onko käsky mielestäsi laillinen/hyväksyttävä näissä oloissa? Miksi on/miksi ei ole?

Aineisto: Ylipäällikön kuulutus 25.2.1918 <https://histdoc.net/historia/1917-18/mannerheim1918-02-25.html>

Tehtävä: Sisällissodan monet nimet. Vapaussota, punakapina, vallankumous, luokkasota, kansalaisota, veljessota, sisällissota... Sisällissodalla on vuosikymmenien aikana ollut käytössä monta nimitystä, sillä suomalaisilla ei ole ollut yhdenmukaista käsitystä siitä, mitä vuonna 1918 tapahtui. Pohtikaa ryhmissä näitä eri nimityksiä ja miettikää, kenen näkökulmasta nimitys on lähtöisin, ja miksi sotaa kutsuttiin tällä nimellä.

Nuori tasavalta eheytyy

8. Kansanvallan haasteet ja vakiintuminen 1920–1930-luvuilla sekä 9. Vaurauden ja pulan 1920–1930-luvut

Tehtävä: Itsenäisyyden alusta 1930-luvulle säädettiin paljon yhteiskuntaa kehittäviä lakeja, kuten

- 1918 Lunastuslaki (torpparilaki)
- 1919 Kieltolaki
- 1921 Yleinen oppivelvollisuus
- 1922 Laki maan hankkimisesta asutustarkoituksiin (Lex Kallio)
- 1922 Köyhäinhuoltolaki
- 1922 Uskonnonvapauslaki
- 1923 Naiset pääsivät valtion virkoihin
- 1929 Avioliittolaki
- 1937 Lait äitiysavustuksesta
- 1937 Kansaneläke

Keskustelkaa ryhmittäin, mitä oikeuksia/ velvollisuuksia nämä lait toivat ja valitkaa yhdessä kolme mielestänne tärkeintä lakia yhteiskunnallisesta näkökulmasta sekä perustelkaa vastauksenne.

Suomen demokratiakehitykseen vaikuttaneet tekijät

Vahvisti:

- Suomen itsenäistyminen
- Suomesta tulee tasavalta ja se saa ensimmäisen oman presidenttinsä
- 1920- ja 1930-luvun kehitystä edistäneet lait
- 1930-luvun myönteinen taloudellinen kehitys ja elintason nouseminen

Heikensi:

- 1918 sisällissota ja sen jättämät arvet
- Kiista valtiomuodosta
- Poliittisesti kahtiajakautunut kansa (punaiset – valkoiset; äärioikeisto – äärivasemmisto)
- Presidentin laajat valtaoikeudet

VIKKOTEHTÄVÄ 3: Rakas päiväkirja...

Eläytymistehtävä: Kuvitelkaa olevanne jokin seuraavista henkilöistä. Kirjoittakaa ½-1 sivun mittainen päiväkirjamerkintä.

Henkilö 1: Pohjanmaalainen suoran toiminnan Lapuanliikkeen kannattaja Mäntsälän kapinan aikaan.

Henkilö 2: 14-vuotias punaorpo sisällissodan loppumisen aikaan. Vanhempasi menehtyivät valkoisten ylläpitämällä Lahden Hennalan vankileirillä, jonne he joutuivat ollessaan punaisten puolella sisällissodan aikaan.

Henkilö 3: Punaisten puolella taisteleva sotilas keskellä sisällissotaa.

Henkilö 4: Valkoisten puolella taisteleva sotilas keskellä sisällissotaa.

Mitä ajattelisitte hänen kirjoittavan päiväkirjaan? Minkälaisia kokemuksia ja tunteita henkilöllä voisi olla? Mitä henkilö esim. toivoo, pelkää, uskoo?

Suomi toisessa maailmansodassa

10. Suomen vaikea asema Neuvostoliiton rajanaapurina

Tehtävä: Viron ja Suomen asemaan liittyvä vertailutehtävä. Pohdi seuraavia kysymyksiä.

- Liitettiinkö Viro Neuvostoliittoon väkisin vai liittyikö se vapaaehtoisesti? Mitä mieltä olette?
- Vaikka Viron eduskuntavaaleja lienee manipuloitu 1940, monet virolaiset todella äänestivät kommunisteja. Miksi? Pohtikaa heidän mahdollisia motiivejaan.

- Oliko Virolla vaihtoehtoja ulkopoliitikkassaan vuonna 1939–1940?
- Suomalaiset eivät myöntyneet Neuvostoliiton aluevaatimuksiin syksyllä 1939. Pohdi, olisiko kehitys Suomessa ollut samankaltainen kuin Virossa, jos vaatimuksiin olisi suostuttu. Entä miten Suomen ja Viron lähtökohdat neuvottelupaineessa erosivat toisistaan?

Tehtävä: Kirjeitä sodasta: Lukekaa talvisodan kirjeitä ja pohtikaa seuraavia kysymyksiä:

- Miten isänmaallisuus näkyy kirjeissä?
- Miten viholliseen suhtaudutaan kirjeissä?
- Miten miehet tuntuvat suhtautuvan tehtäväänsä?
- Miten kirjeissä näkyy sodan tilanne ja sen kehittyminen?

Aineisto: Taina Huuhtanen: Talvisodan kirjeet. Otava 1984.

Tehtävä: Moskovan rauhansopimus 1940. Lue aineistot ja vastaa kysymyksiin:

- Mitä tulkintoja voidaan tehdä vallitsevasta tilanteesta lainausten puitteissa?
- Miten lainauksissa käy ilmi eri tahojen suhtautuminen rauhansopimukseen?
- Mistä syistä erilainen suhtautuminen voisi johtua?

Aineisto:

Tasavallan presidentti Kyösti Kallion radiopuhe 14. Maaliskuuta 1940: <https://histdoc.net/historia/kallio1940-03-14.html>.

Helsingin sanomat 16. Maaliskuuta 1940: <https://www.hs.fi/aikakone/> (vaatii tunnukset)

Suurlähettiläs Paasikiven raportti ulkoministeriölle 14.5.1940: https://um.fi/opendata/raporttiarkisto/1940/#Moskova_1940&gid=1&cpid=1458

Suurlähettiläs Kivimäen raportti ulkoministeriölle 14.3.1940: https://um.fi/opendata/raporttiarkisto/1940/#Moskova_1940&gid=1&cpid=325

Suomen demokratiakehitykseen vaikuttaneet tekijät

Vahvisti:

- Punamultayhteistyö ja sen aikaansaamat muutokset.
- Säilyminen itsenäisenä talvisodan jälkeen.
- Kansanvaltaisen hallitusmuodon säilyminen (kaikesta huolimatta).

Heikensi:

- Epäsuorasti heikensi Suomen päätymisen Neuvostoliiton etupiiriin salaisessa lisäpöytäkirjassa.
- Neuvostoliiton puuttuminen Suomen presidentin vaaleihin ilmoittamalla ei-toivottuja ehdokkaita.

- Aluemenetykset ja niiden luoma uhka uudesta hyökkäyksestä ja päätymisestä Neuvostoliiton hallintaan.
- Kansalta ja hallitukselta salassa tehty sopimus Saksan ja Suomen välillä: Suomen alueen käyttäminen kulkureittinä.

VIKKOTEHTÄVÄ 4: Ajopuu vai koskivene?

Etsi lähteitä ja materiaalia ”ajopuuteoriasta” sekä ”Koskiveneeteorias-
ta” ja vastaa seuraaviin kysymyksiin.

- Mitä tarkoitetaan, kun puhutaan Suomesta ”ajopuuna” tai ”koskiveneenä”?
- Miten kurssin pääaiheen (demokratia) voidaan nähdä olevan sidoksissa näihin teorioihin?
- Valitse toinen teoria ja perustele, miksi sitä voidaan pitää sopivampana teorianäkökulmana tarkastellessa Suomen kehitystä?

12. Jatkosota päättyy katkeraan rauhaan

Tehtävä: Selvitä Suomen rauhanehdot sodan jälkeen ja pohtikaa ryhmissä

- Mitkä ehdoista olivat kovimpia ja vaikeampia hyväksyä Suomen kannalta ja miksi?
- Millaisia vaikutuksia rauhalla oli Suomen demokratialle?

Suomi idän ja lännen välissä

13. Tasavallan uusi suunta

Tehtävä: Tutustutaan ryhmissä sodan jälkeiseen poliittiseen tilanteeseen Suomessa. Kukin valitsee kiinnostuksensa mukaan yhden aiheen ja ryhmät muodostuvat kiinnostuksen mukaisesti. Ryhmät esittelevät parhaaksi katsomallaan tavalla työnsä muille.

Ryhmä 1: Vaaran vuodet ja asekatkenta:

- Mikä on valvontakomissio ja mikä sen tehtävä oli?
- Mitä tarkoitetaan vaaran vuosilla?
- Mitä tarkoitetaan asekatkennällä? Mitä seurauksia sillä oli?
- Mikä oli pitkä parlamentti? Miten Suomen poliittinen kenttä muuttui sen jälkeen?
- Mitä vaikutuksia vaaran vuosilla ja sitä seuranneella politiikalla oli Suomen demokratialle?

Ryhmä 2: Sotasyllisyysoikeudenkäynti

- Mitä sotasyllisyysoikeudenkäynnit olivat ja miksi niitä pidettiin?
- Ketä Suomessa tuomittiin ja miksi?
- Millaisia tuomioita jaettiin?
- Mitä vaikutuksia niillä oli Suomessa?
- Miten niihin suhtauduttiin?
- Erosivatko Suomen sotasyllisyysoikeudenkäynnit muusta Euroopasta? Miten erosivat?

Ryhmä 3: Pula-aika ja sotakorvaukset

- Miksi koettiin pula-aika? Mitä seurauksia sillä oli?
- Kerro pula-ajan elämästä, esimerkiksi säännöstelystä
- Mikä oli maanhankintalaki ja Karjalan evakot? Miten ne tähän liittyvät?
- Saatiinko sotakorvauksia maksettua? Miten?
- Mitä positiivista vaikutusta sotakorvauksien maksamisella oli?

Ryhmä 4: Suomen suhde Neuvostoliittoon ja YYA-sopimus

- Mikä oli YYA- sopimus? Mitä se sisälsi? Ketkä sen laati? Mitä vaikutuksia sillä oli ja miksi se tehtiin?
- Minkälainen oli Suomen ja Neuvostoliiton (poliittinen) suhde 2. maailmansodan jälkeen?
- Mikä oli presidentti Paasikiven rooli suhteiden luomisessa Neuvostoliittoon?
- Mikä oli Marshallin suunnitelma? Miten se vaikutti Suomen ja Neuvostoliiton suhteeseen (entä Suomen ja Yhdysvaltojen)

14. Kylmän sodan Suomi

Tehtävä: Keskusteluvartti: Minkälaisia ajatuksia herää Kekkosesta ja Suomen politiikasta 1960-luvulla?

Tehtävä: Valitkaa ryhmissä jokin aihe (politiikka, kirjallisuus, viihde, koulutus yms.) ja pohtikaa, miten suomettuminen näkyy valitsemassanne aiheessa?

Suomen demokratiakehitykseen vaikuttaneet tekijät

Vahvisti:

- Suomen säilyminen itsenäisenä ja demokraattisena jatkosodan jälkeen
- Kommunistisen puolueen salliminen

Vahvisti sekä heikensi:

- Paasikiven linja
- Sodan johdon tekemät päätökset toisaalta ilman koko hallitusta ja kansalle kertomista, toisaalta näiden toimien vuoksi saatiin mm. Saksalta apua

Heikensi:

- Rauhanehdot
- Valvontakomissio: Hallituksen ja viranomaisten valvonta ja niiden toimintaan puuttuminen
- Uhka kommunistien vallankumouksesta 1944–48
- Neuvostoliitto ei hyväksynyt tiettyjä henkilöitä Suomen johtoon

VIKKOTEHTÄVÄ 5: Kirjeiden tulkintaa

Lukekaa Rytin ja Mannerheimin lähettämät kirjeet Adolf Hitlerille ja vertailkaa kirjeiden sisältöä toisiinsa: mitkä seikat vaikuttivat niiden eroavuuksiin? Vastauksen pituus 200–250 sanaa

Aineisto: Tasavallan presidentti Risto Rytin kirje Saksan valtakunnan johtajalle Adolf Hitlerille 16.6.1944: https://www.histdoc.net/pdf/Petri_Juuti_Ryti_1991.pdf

Tasavallan presidentti C. G. E Mannerheimin kirje Saksan valtakunnan johtajalle Adolf Hitlerille 2.9.1944: <https://www.histdoc.net/historia/1941-1948/mannerheim1944-09-02.html>

15. Kekkonen Suomesta Euroopan unionin jäseneksi

Tehtävä: Keskusteluvartti – Minkälaisen perinnön Kekkonen Suomelle jätti?

Tehtävä: Ennen vuotta 1994 presidentinvaalit Suomessa toteutettiin valitsijamiesten kautta. Tämän jälkeen presidentti on valittu suoralla kansanvaalilla. Pohdi, miten siirtymä suoraan kansanvaaliin vaikutti Suomen demokratiakehitykseen. Mitä positiivista ja negatiivista siinä voidaan havaita valitsijamiesjärjestelmään verrattuna?

Tehtävä: Tarkastele Euroopan unionin jäsenyyteen liittyvää keskustelua seuraavien kysymysten avulla.

- Miten eri puolueet äänestivät Suomen EU- jäsenyydestä? Miksi?
- Mitkä olivat pääsyyt siihen, miksi jäsenyyttä vastustettiin eduskunnassa (esim. Paavo Väyrysen mukaan)
- Mistä videoiden mielenosoitukset jäsenyyttä vastaan johtuvat? Miksi ne kuitenkin olivat tehottomia jäsenyyden estämiseksi?

Aineisto:

Ylen Elävä arkisto ”EU:ta vastustettiin 1990-luvulla haloin ja palavin heinäpaalein”: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2009/05/28/euta-vastustettiin-1990-luvulla-haloin-ja-palavin-heinapaalein>

Ylen Elävä arkisto ”Suomen EU-ratkaisua hoputettiin ja jarrutettiin eduskunnassa”: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/02/26/suomen-eu-ratkaisua-hoputettiin-ja-jarrutettiin-eduskunnassa>

Eduskunnan äänestystulos EU-jäsenyydestä puolueittain: https://www.eduskunta.fi/pdf/sekalaiset/aanestystulos_EUjasenyys_19941118_aanestys_6_puolueittain.pdf

Suomen demokratiakehitykseen vaikuttaneet tekijät

Joka viikko on tehty ”demokratiakehitystä heikentävät ja vahvistavat asiat” -koonti. Pohtikaa ryhmässä, mitkä ovat tämän päivän Suomen demokratiaa uhkavia ja heikentäviä tekijöitä. Entä demokratiaa edistäviä ja ylläpitäviä?

VIKKOTEHTÄVÄ 6: Suomen demokratiakehitys

Tarkastele Suomen demokratiakehitystä vuosina 1807–1990. Valitse mielestäsi kolme tärkeintä tekijää tai tapahtumaa tältä aikaväliltä, jotka ovat Joko luoneet tai vahvistaneet demokratiaa Suomessa TAI uhanneet tai heikentäneet demokratiaa Suomessa

Perustele valintasi ja esittele nämä tekijät tai tapahtumat. Voit käyttää apukysymyksiä:

- Mitä tapahtui?
- Miksi tämä tapahtui?
- Mihin tapahtuma johti?
- Mitä tapahtumasta seurasi?
- Miten tapahtuma vaikutti demokratiakehitykseen Suomessa

Kokoa havainnoistasi n. 400–600 sanan koonti, jossa esittelet valitsemasi aiheet.

Hållbart företagande

■ ANDERS FRANSÉN

Bakgrund

Under två på varandra följande läsår har jag tillsammans med kollegorna Mikael Lax och Moja Ladvelin hållit i trådarna för en ämnesöverskridande och kompetensbetonad kurs på gymnasienivå. Under den tid jag arbetat vid Vasa övningsskola har jag i flera etapper hållit kurser och föreläsningar i och om företagsamhet. Men förrän samarbetet med ovannämnda kollegor inleddes har jag varken lyckats frammana en liknande betoning på färdigheter eller motsvarande synergieffekter på studerandes lärande och motivation.

Innan jag närmare går in på själva kursupplägget är det ändamålsenligt att klargöra en rad eventuella frågetecken kopplade till kursen i sig, samt de olika syften som funnits med verksamheten. I det kursformat som beskrivs närmare i denna text har gymnasiekursen Hållbart företagande ordnats läsåren 2019–20 och 2020–21. Även detta läsår ordnas kursen enligt samma struktur och mål.

Först och främst är det säkert bra att känna till min egen bakgrund, som dels utgörs av pedagogiska studier och fördjupningar i allmän historia, statskunskap och filosofi. Dels har jag också en magisterexamen i entreprenörskap och företagsledning sedan 2017. Redan innan dess, men framför allt med utgångspunkt i den sistnämnda, har jag intresserat mig för företagsamhetsfostran och pedagogik som stärker drag som i första hand sammankopplas med det så kallade inre entreprenörskapet.

För det andra har det också genomgående funnits en ambition att orientera sig mot samhället utanför, både med avseende på utbildningar och olika samhällsaktörer inom näringsliv, beslutsfattande och tredje sektorn. Likt den första upplever jag mig också ha kunnat nå denna målsättning på egen hand, allt emedan genuin mångvetenskaplighet och fördjupningar i färdigheter som framtidens arbetsliv avkräver dagens ungdomar ingalunda nått lika långt. Där kommer kollegorna i modersmål och litteratur samt psykologi och religion in.

Att få samundervisa är en lyx på många sätt, medan erfarenheten av detta sällsynta inslag säger att det tyvärr är en underutnyttjad resurs i de flesta lärarkolleger ute på fältet. Inte nog med att vi som lärare erhållit värdefulla erfarenheter av att lyssna in varandra och ta vara på pedagogiska knix, har studerandes lärmiljö i större utsträckning präglats av utvecklingsfrämjande och sporrande inslag. Liknande resultat har framkommit i forskning om samundervisning bland lärare och lärarstuderande (se t.ex. Sundqvist, 2021; Sundqvist, Björk-Åman & Ström, 2021).

Samtidigt som artikeln härnäst berör de olika lektionsteman som aktualiserats under kursen kommer jag ytterligare att försöka åskådliggöra vilka specifika

infallsvinklar och beröringspunkter som stått i centrum för planeringen. Längre fram i texten kommer de studerande till tals, utgående från den input som samlats in efter avslutade kurser 2020 och 2021. Men låt oss ta en närmare titt på kursinnehållet för SL6 Hållbart företagande.

Kursens innehåll

Kursens utformning har grundat sig på en företagsam pedagogik och en mångvetenskaplig ambition – där ämnen som till exempel samhällslära, filosofi, matematik, modersmål, engelska och psykologi sammanstrålar. Utöver detta fanns en strävan att samarbeta med näringsliv och andra samhällsaktörer (t.ex. tredje stadiets utbildningar). Nämda inslag kan tydligt kopplas till bland annat kompetensmålsättningarna i gymnasiets nya läroplan GyLP2019.

Mer konkret uttryckt har vi under kursen bekantat oss bland annat med betydelsen av ekonomiskt kapital vid företagsstart, samt en förståelse för hur man beräknar lönsamhet och begriper ekonomi. Fördjupningar i förhållandet challenge – solution – practice finns också med gällande hur man bör lära sig att använda jordens resurser på ett hållbart sätt; vilket i viss mån kan uppfyllas genom användning snarare än ägande (cirkulär ekonomi).

Kursens olika delmoment var:

1. Företagsstart
2. Finansiering
3. Strategi och produktutveckling
4. Hållbarhet och värdegrund
5. Arbetsplatspsykologi och ledarskap
6. Redovisning
7. Försäljning, kommunikation och marknadsföring

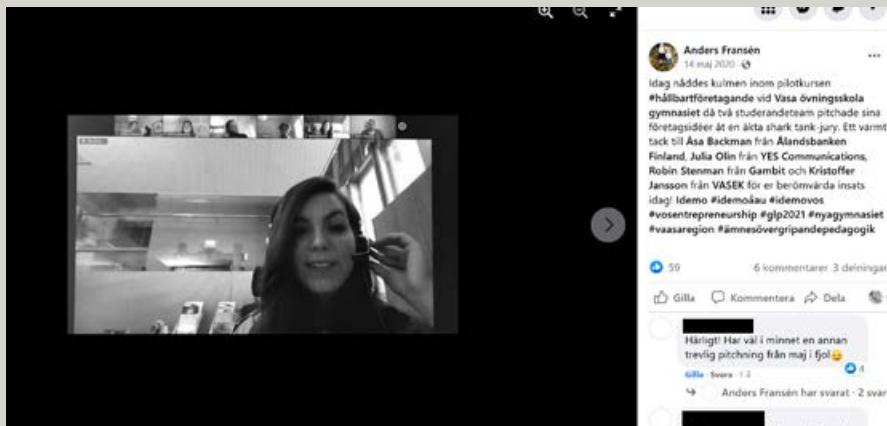


BILD 1. Skärmdump från Idemos facebook-sida.

Det praktiska inslaget var tydligt inom kursen. Kursexaminationen byggde vid sidan om aktivt deltagande och närvaro på presentationen av en företagsidé och/eller en prototyp. Kursen kulminerade således i en shark tank-inspirerad tillställning, där experter från olika näringsgrenar och organisationer gav feedback på studerandes input (se bild 1). Allt utgående från en fastställd utvärderingsmatris. Jämsides med utvärderingsmatrisen vägde jurymedlemmarna också in aspekter som jämställdhet, etik, teknik och kreativitet, lite beroende på vilket läsår som står i fokus. Studerande utvärderade dessutom både sina egna och kurskamraternas insatser mot samma bedömningsgrund.

Precisering av kursmålen

- Att den studerande har vetskap om vilka steg som är centrala i anslutning till företagsstart och ökat kunnande om planering av aktiviteter kopplade till företagsamhet
- Att den studerande erhåller kunskap om olika finansieringsmöjligheter och för vilka ändamål företag behöver finansiering
- Att stärka den studerandes förmåga att bedöma ett företags förmåga att leverera resultat samt en vidare förståelse för lönsamhetsfaktorer
- Att öka den studerandes medvetenhet om jordens begränsade resurser och utveckla färdigheter hos denne att identifiera nya affärsmöjligheter i en global verksamhetsmiljö
- Att göra den studerande förtrogen med attityder och värderingar där man själv uppfattas som en ansvarsfull aktör.
- Att den studerande får ökad förståelse för komplexiteten hos ekonomiska begrepp så som tillväxt, välfärd och resurser
- Att förbättra den studerandes insikter i hur mångfald och jämställdhet utgör framgångsfaktorer för affärsverksamhet
- Att den studerande får större förståelse för marknadsföringens delområden och möjligheterna som följer med en digital omvärld
- Att bana väg för den studerandes möjligheter att tillämpa ett nationellt business-perspektiv på aktuella fenomen
- Att den studerande tar till sig färdigheter, metoder och processer som stöder säljarbete
- Att sänka tröskeln för studerande att ta kontakt med aktörer utanför skolkontexten
- Att främja den studerandes förmåga att självständigt planera och ta ansvar för relevanta uppgifter
- Att öka den studerandes vetskap om ämnesövergripande pedagogik och få denne att inse fördelarna med dylika tillvägagångssätt

Kompetensutveckling

- Kritiskt tänkande – utvärdera hållbara alternativ
- Kreativitet – innovation, cirkulär ekonomi och hållbarhetskriterium

- Digitala färdigheter – t.ex. programmering, hemsidor, digitala informationskanaler
- Kommunikativa färdigheter i tal och skrift
- Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid
- Hantering av osäkerhet och komplexitet

Reflektioner ur ett lärarperspektiv

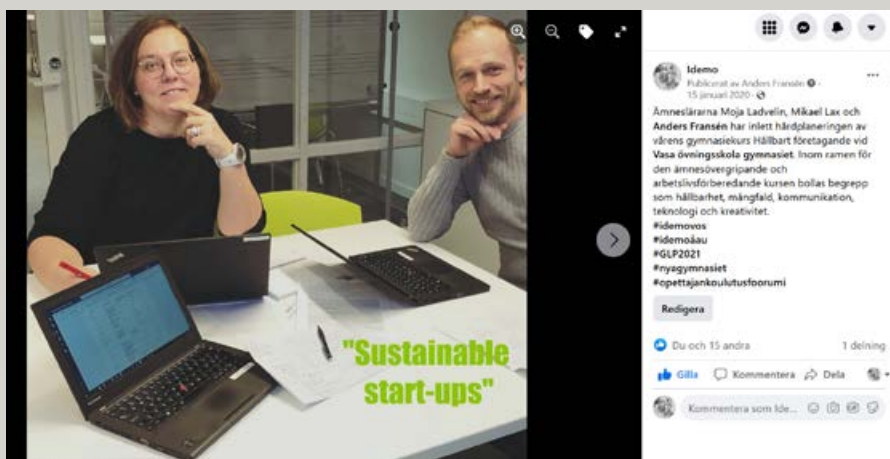
En rad fördelar har redan presenterats i texten ovan, men det tåls också att ta fasta på ett antal övriga. I mån av möjlighet var vi kursdragare alltid på plats i vår trikonstellation, vilket innebär att såväl planering som genomförande genomströmdes av samarbete och samförstånd. Under vissa lektioner fungerade ingen av oss som en lektionsdirigent, utan mer som studerandementorer som agerade on-demand. Under andra lektioner var strukturen mera klassisk, där någon av oss delade med sig av sin expertis i mer av ett föreläsningsformat. Förutom våra egna expertis- och intresseområden utnyttjade vi också språkliga färdigheter till gymnasisternas fördel. Däribland kan nämnas att Moja Ladvelin undervisat på finska medan undertecknad hållit lektioner på engelska. Gästföreläsare har talat antingen svenska, finska eller engelska.

Lika lite som man ska förneka att kursen haft många fördelar ska man glömma bort de utmaningar eller direkta problem som kan uppenbara sig i motsvarande sammanhang. För det första kan man inte bortse från den digra planeringen och lärarinsatsen för att genomföra en dylik kurs på motsvarande sätt. Inte nog med att arbetet sjösatts flera månader i förväg, så har det kontinuerliga utvecklingsarbetet varit resurskrävande i vardagen. I viss mån avhjälpes detta då alla tre kursdragare hade relativt få kurser i samma period, och två av dem samarbetat inom ramen för ett tidigare företagsamhetsprojekt *Hacking the 6th Wave* under åren 2017–2019. Själv hade jag redan avlagt magisterexamen i ekonomi, medan Ladvelin inlett sina ekonomistudier vid Svenska handelshögskolan.

För det andra kan man peka på kursens placering i en period som både en styrka och svaghet parallellt. De främsta styrkorna kan säkert ses i det engagemang och driv man lyckas frammana då tidtabellen är snäv och fokus är klart. Å andra sidan finns det en viss risk att man inte klarar av att mobilisera sina tankar och resurser på bästa sätt. Det gäller både lärare och studerande. Kunde man slå ut kursen under ett helt läsår hade man bättre möjligheter att schemalägga studiebesök samt delta i event av olika slag. En mer begränsad tid medför inte bara eventuell avsaknad av externa samarbetsmöjligheter, utan berövar också studerande tid att processa sina idéer.

För det tredje måste man också beakta lärarnas styrkor och samarbete. Kursen möjliggjordes i första hand av vår vilja att samarbeta och tänka nytt i vår reformiver. Våra ämneskombinationer visade sig vara ganska lyckade, i synnerhet med tanke på att jag tack vare ekonomistudierna har viss kläm på ekonomisk matematik och redovisning. En uppenbar svaghet i vår trio kan dock anses vara att vi saknade en naturvetares eller matematikers perspektiv. Vårt kunnande och våra individuella färdigheter (till exempel Moja som finsktalande, jag som IB-lärare

BILD 2. Skärmdump från Idemos facebook-sida.



och Mikael som projektvan och doktorand i psykologi) bidrog i högsta grad till kursens utformning och utfall. Det är säkert svårt att repetera konceptet med en annan konstellation. Men likaväl kan ju det visa sig vara än mer fruktbart än våra kursrelaterade utvecklingsförsök.

Avslutande tankar

Sist men inte minst behöver studeranderösten också få ett utrymme. Rent allmänt kan konstateras att majoriteten uppfattat de två på varandra följande kurshelheterna som utmanande, avvikande, lärorika och arbetslivsorienterade. Känsleregistret har rört sig mellan hopp och förtvivlan, och avhopp har skett under båda åren. En stor stressfaktor har varit svårigheterna att formulera en företagsidé som faktiskt är hållbar och värd att sätta ner energi och tid på, utifall de i slutändan skulle gå vidare med företagsstart. I ungefär samma kategori kan man också placera studerandes periodvisa uppgivenhet över att det inte finns färdiga svar eller något facit. Väl i mål med uppgiften har man retrospektivt konstaterat att det är just resan som i många avseenden varit målet med kursen. Tron på den egna förmågan har stärkts i likhet med nya intressen och kunskaper.

Referenser

- Sundqvist, C. (2021). *Den samarbetande läraren: lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C. & Ström, K. (2021). Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648>.

Livskunskap: Vasa gymnasium erbjuder studerande färdigheter för livet

■ ANNE LEVONEN & TOMAS BRÄNNKÄRR

Bakgrund

Ett centralt motto för oss på Vasa gymnasium (VG) är att VG är en trygg skola med studerande i centrum. Inom gymnasieutbildningen erbjuds idag studieavsnitt i de olika skolämnena men även studieavsnitt som överskrider ämnesgränser, så kallade tvärvetenskapliga studieavsnitt. Vi har alla ett gemensamt ansvar för fostran och studerandevård. Programmet för studerande är ofta späckat och varje termin är även fokus satt på studentskrivningarna. Studerande gör sina egna val, vilket sedan utmynnar i personliga planer för hur man önskar förverkliga sina gymnasiestudier. Hur då få in mera ”allmännyttiga” teman utan att det är bort från t.ex. matematik, modersmål eller historia?

Introduktion 1 och introduktion 2

På Vasa gymnasium valde vi att skapa två studieavsnitt som ingår i gymnasiestudierna, *Introduktion till gymnasiestudierna* för nybörjare samt *Livskunskap* för andra årets studerande. *Introduktion till gymnasiestudierna* tar fasta på bl.a. rutiner som behövs i gymnasiet. Vi presenterar även studerandevårdspersonalen samt stödtjänster som är av betydelse för en ny studerande. I studieavsnittet introduceras även alla IT-program och licenser som används vid Vasa gymnasium. Detta läsår ingick också ett moment där studerande mottog läromedel och egen laptop. Tutorerna har en central roll eftersom de under flera lektioner får planera program så att de nya studerande skall lära sig att känna varandra. Vi har ordnat detta studieavsnitt ett antal år och insåg att det behövs en fortsättning. Vi döpte först studieavsnittet till introduktion 2. Vi insåg ändå att benämningen *Livskunskap* bättre motsvarar innehållet och också bättre beskriver syftet med detta studieavsnitt.

Koppling till den nya läroplanen

Gymnasieutbildningens uppdrag är att ge de studerande en bred allmänbildning samt att fostra studerande till kritiskt och självständigt tänkande individer. Gymnasietiden ska handleda de studerande att göra egna framtidsplaner och utveckla hens livskompetens och färdigheter för arbetslivet. Gymnasiestudierna bygger på en värdegrund som betonar demokrati, det finländska bildningsidealet, omsorg, tolerans och en strävan efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa

och fred (Utbildningsstyrelsen, 2019). Vid Vasa gymnasium har vi strävat efter att erbjuda de studerande olika studieavsnitt i gymnasiestudierna som uttryckligen har fokus på dessa viktiga teman.

Innehåll i studieavsnittet *Livskunskap*

Studieavsnittet *Livskunskap* planeras så att avsnittet finns i vår kursbricka i en egen sträng. Studerande kan inte välja något annat studieavsnitt just i den strängen. Detta medför att studerande inte har annat i sitt schema just då. Inga lektioner från andra studieavsnitt faller bort t.ex. på grund av gästföreläsningar eller temadagar. Vi har planerat studieavsnittets innehåll så att olika moment stöder både innehållet i vår läroplan samt värderingar och värdegrunden för vår skola. Studerandevårdsgruppen innehar planeringsansvaret. Nedan presenterar vi i stora drag upplägget för studieavsnittet *Livskunskap*.

Introduktion samt föreläsning om stresshantering och sömnens betydelse

Studerande samlas till en gemensam introduktion där studieavsnittet presenteras. Kursinnehållet går igenom och syftet med studieavsnittet klarläggs. Vid första träffen deltar också en inbjuden gästföreläsare. Mental coach Christoph Treier fungerar som inspiratör och föreläsare. Han fokuserar på elementära och relevanta aspekter som dagens studerande bör känna till. Treier lyfter fram viktiga bitar om t.ex. stresshantering och hur sömnen eller brist på sömn påverkar vår mentala hälsa och vår ork. Treier bjuds även in i slutet av studieavsnittet, och då går han igenom hur man presterar bra i en stressad situation, t.ex. i studentproven. Målet är bland annat att studerande skall prestera på sin egen nivå och därmed få goda realistiska resultat.

Träna din mentala flexibilitet

Psykolog Oscar Damen fortsatte med temat ”Träna din mentala flexibilitet”. Oscar presenterade verktyg och metoder för hur vi kan träna och lära oss hantera vårt mentala välmående. Han lyfte fram olika sätt att tänka och vända på saker så att vi bättre lär oss utnyttja vår mentala kapacitet. Inom detta moment föreläser även vår skolpsykolog och vår kurator. Det är viktigt att studerande känner till stödtjänster som erbjuds.

Studieteknik

Det är viktigt att vi bejakar studerandes olika inlärningsstilar. Vi lär oss på olika sätt och når bästa resultat genom att anpassa inlärningsituationer till det som passar en bäst. Inom momentet studieteknik jobbar vår studiehandledare med just olika inlärningsstilar. Centrala frågor är: Hur skall jag läsa till prov för att få uppnå ett bra resultat? Hur skall jag jobba i en kurs för att orka och må bra?

Vett och etikett

Inom detta moment jobbar en inbjuden föreläsare, ofta Annika Tidström, med bland annat hyfs och pli, vett och etikett samt hur vi uppträder och bemöter varandra. Vi jobbar med sociala färdigheter som är så viktiga både i och utanför skolan.

Källkritik

Att kunna söka fakta och förhålla sig kritiskt till olika källor är ytterst viktigt i dagens gymnasium och samhälle. Det är viktigt att studerande förstår skillnaden mellan fakta, åsikt och propaganda. När information finns lättillgängligt t.ex. på internet behöver dagens studerande känna till både juridiska, moraliska och etiska regler för informationssökning på nätet.

Att göra en CV och video-CV

Då studerande t.ex. söker ett sommarjobb eller skall presentera sig själv för ett uppdrag är det av stor betydelse hur man framställer sig själv och sina meriter. En CV är ett måste för att söka ett jobb, och en video-CV kan vara det som avgör om du får ett jobb! Vi går igenom innehållet samt tränar att skapa en egen video-CV.

Kursval

Tillsammans med studiehandledaren gör alla studerande sina kursval eller av studieavsnitt. Under första studieåret läser studerande ofta obligatoriska studieavsnitt, men redan under slutet av första läsåret ingår valfria avsnitt. För studerande är det av central betydelse att känna till vilka studieavsnitt som erbjuds samt vilka studieavsnitt som bäst stöder studerandes framtida studieplaner. Då man gör sina kursval kan det vara bra att ställa sig frågan ”Vad gör jag efter gymnasiet?”

Föräldranel

Ett populärt inslag i studieavsnittet har alltid varit att bekanta sig med olika yrken. Detta tema kulminerar i en paneldiskussion med föräldrar. I panelen representerar föräldrarna olika yrken och utbildningar. Föräldrarna presenterar hur de tänkte när de själv studerade samt vägen till den nuvarande arbetsplatsen. Ofta har det varit intressant att lyssna till olika karriärstigar samt hur egentligen icke till synes relevanta aspekter ändå varit avgörande faktorer när det gäller t.ex. att få ett arbete eller att bli vald till ett uppdrag.

Första hjälp

De elementära färdigheterna i första hjälp är en viktig del av medborgarfärdigheter. Vilket ansvar har var och en om man kommer först till en trafikolycka? Hur skall jag skydda mig om hot föreligger? Dessa frågor är stora och viktiga frågor som berörs i detta moment. Givetvis är det inte alls tillräckligt, men ändå en introduktion. En del studerande önskar även vidareutbildning i dessa viktiga frågor.

Avslappning och andningsövningar

I studieavsnittet finns många moment som tar fasta på välmående. I den hektiska vardagen behövs stunder då man får slappna av och njuta. Det är viktigt att vi erbjuder just sådana stunder och att studerande då erbjuds möjligheter till reflektion och att eventuellt skapa nya rutiner i sin vardag.

Hur får jag hjälp i en kris-situation?

Diskussionen om ungdomars mentala hälsa/ohälsa är en central fråga i detta studieavsnitt. Hur kan man få hjälp? Vart kan man vända sig? Anne Salovaara-Kero har gästat Vasa gymnasium vid ett flertal tillfällen. I studieavsnittet lyfter hon fram hur man i olika krissituationer kan få hjälp. Föreningen FÖREGÅNGARNA bidrar även med att berätta om sina stödtjänster. Unga som inte orkar med sin vardag kan vända sig till Föregångarna för att få råd och hjälp. En del studerande kan även under en viss tid helt och hållet studera på distans med stöd just från Föregångarna.

Massage och ergonomi

Centrala teman vid Vasa gymnasium är också ergonomi, pausgymnastik och en god arbetsmiljö. Via projektet "Aktivitet ger energi" får samtliga studerande och personalen ta del av olika arbetssätt som främjar välmåendet. Pausgymnastik hör till vardagen vid Vasa gymnasium. I kursen *Livskunskap* har vi även ett moment som fördjupar just ergonomins betydelse. Inbjudna sakkunniga från folkhögskolan Norvalla, lärare och blivande massörer, introducerar olika sätt hur vi kan slappna av och också t.ex. massera varandras nackar.

Sexualrådgivning

Sexualhälsa och sexualrådgivning är viktiga teman för oss alla. Dessa teman behandlas även i olika studieavsnitt i hälsokunskap och biologi. Vi valde ändå att ta in detta viktiga tema i vår studiehelhet. Sexualrådgivare Eva-Maria Rajamäki lyfter på ett konstruktivt sätt fram olika problem, alternativ och lösningar. Att dessutom kunna diskutera känsliga frågor med en professionell sakkunnig är alltid en fördel för alla.

Anti-droginformation

Hur skall man informera om droger så att det inte lockar till missbruk eller att man vill prova på? Det finns många olika typer av anti-drogkampanjer. Det är svårt att avgöra vad som är det bästa sättet att närma sig detta tema. I vårt studieavsnitt samarbetar vi med projektet KRAFT. Personer berättar om sitt missbruk och hur de kommit ur sitt missbruk. Under detta moment tittar vi även på statistik och kopplingen mellan missbruk och olika brott.

Vasa stads ungdomsavdelning informerar om bl.a. sommarjobb

Många studerande önskar få sommarjobb. I Vasa erbjuder ungdomsavdelningen olika tjänster för att stöda ungdomar som söker sommarjobb. Ungdomsledare Annika Honka-kangas presenterade Vasa stads sommarjobb men även andra sommarjobb och hur man hittar sommarjobb t.ex. via olika plattformar på internet.

Hur använder jag mina egna pengar?

Många ungdomar behöver råd och hjälp med att planera sin privatekonomi. Marthaförbundet anlitas ofta som stöd och hjälp. Förbundet har ett bra material som lyfter fram viktiga frågor gällande vardagsekonomi.

Grupphandledarlektioner

I studieavsnittet finns även inplanerat lektioner som grupphandledarna ansvarar för. Vid Vasa gymnasium ansvarar t.ex. åk 2 för skolans lucia-program. Eftersom studieavsnittet planeras till period 3, kan även grupphandledarna tillsammans med studerande öva till lucia. Detta kan då genomföras utan att studerande går miste om undervisning i ett annat studieavsnitt. Luciafirandet infaller just i period 3. Grupphandledaren erbjuds möjlighet att också planera andra inslag med sin egen grupp.

Avslutning och utvärdering

Studieavsnittet avslutas med en gemensam träff där studerandes åsikter om kursinnehållet diskuteras. Studerande ger även feedback genom att svara på enkät om studieavsnittet *Livskunskap*. Dylika studieavsnitt har sin plats i dagens gymnasium. Utöver att vi lär för den kommande karriären lär vi oss även för livet.

Referens

Utbildningsstyrelsen. (2019). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Demokratiakokeiluja

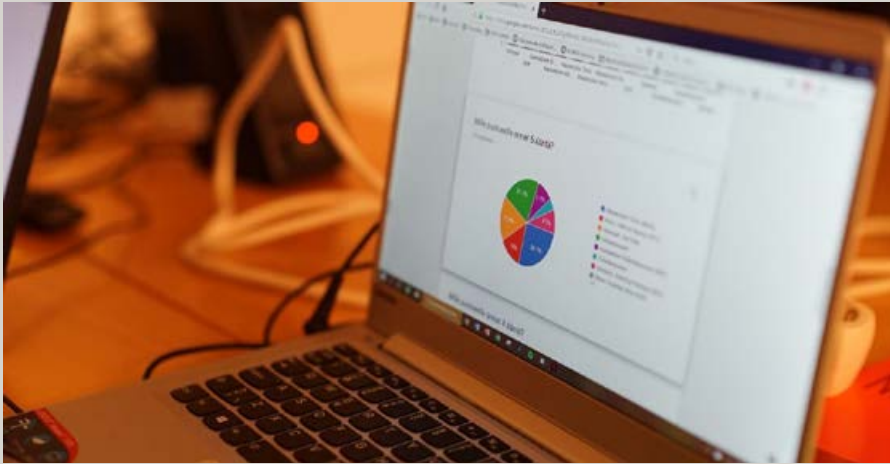
■ MATTI RAUTIAINEN & MIKKO HILJANEN

DEMOKRATIAKOKEILU: Iitti (2019)

Hyvinvointia osallisuudesta ja vaikuttamisesta

School Day on mobiilisovellus, jonka tarkoitus on paitsi tehdä näkyväksi opiskelijoiden hyvinvointia, myös lisätä sitä. Yhteistyössä School Dayn kanssa toteutimme keväällä (huhti-kesäkuu) 2019 Iitin lukiossa pilottikokeilun, jossa School Day-sovelluksen hyvinvointikysymysten yhteyteen lisättiin 18 uutta kysymystä, jotka käsittelivät opiskelijoiden asemaa, osallisuutta ja vaikuttamisesta lukioarjessa. Ideana pilotissa oli tarkastella osallisuuden ja hyvinvoinnin välistä suhdetta. Tarkoituksena oli myös, että kun osallisuuden kysymykset ovat esillä tasaisin väliajoin sovelluksen kautta, tulevat ne näkyväksi ja niitä voidaan myös pyrkiä muuttamaan.

Kokeilun tulokset olivat ristiriitaiset. Esimerkiksi opiskelijoiden kokemus siitä, että lukiossa voidaan keskustella avoimesti kaikista asioista, kasvoi tutkitulla ajanjaksolla. Toisaalta opiskelijoiden kokemus siitä, että he ovat jättäneet sanomatta oman mielipiteensä, koska he pelkäävät mitä muut ajattelevat, ei muuttunut pilottikokeilun aikana. Opiskelijoiden kokemus siitä, että oppitunneilla tehtiin paljon asioita yhdessä ja yhteistyössä, puolestaan väheni. Tuloksissa on otettava huomioon kokeilun lisäksi lyhyt tarkasteluajanjakso ja pieni osallistujamäärä. Siitä huolimatta kokeilu kannustaa siihen, että opiskelijoiden hyvinvointia ja sen lisäämistä lähestytään myös osallisuuden ja opiskelijoiden aseman kautta.



DEMOKRATIAKOEILU: Iitti (2019)

Vaalipeliä

Varma kevään merkki Iitin lukiossa on huhtikuun alkupuolella järjestettävä yökoulu. Keväällä 2019 yökoulun teemaksi valikoitui demokratia ja vaalit. Perjantain ja lauantain välisenä yönä opiskelijat perustivat ensin puolueen, ja koettivat sitten hankkia kannatusta erilaisin keinoin, kuten posterein ja videoin. Yön pikkutunneilla toiminta tiivistyi itse vaaleihin ja hallitustunnusteluun, kun eri puolueet koettivat saada aikaan hallituksen, joka olisi arvoiltaan mahdollisimman ristiriidaton ja toimintakykyinen.

Useiden vuosien ja yökoulujen kokemus näkyi vaalipelissä ja sen toteutuksessa. Iitin lukion lehtorit Matti Rantonen ja Lasse Alinen nostivat onnistumisena esiin sisältöjen oppimisen lisäksi kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin lisäämisen sekä yhteisöllisyyden ja ryhmätyötaitojen lisääntymisen. Pelillisenä toteutuksena vaaliteemainen yökoulu motivoi opiskelijoita. Kuitenkin tätä tärkeämpää on rento, mutta samaan aikaan asiaan keskittynyt yhteiselo nuorten lukiolaisten kanssa.

Katso lisää yökoulun tunnelmista: <http://demokratiakasvatus.fi/materiaalit/>.

DEMOKRATIAKOKEILU: Ulvila ja Huittinen (2019–2020)

Vaikuttamista kunnan sisällä

Uvilan ja Huittisten lukioissa aktiivisten opiskelijoiden ryhmä lähti tavoittelemaan maksuttoman uimahallin ja kuntosalin käyttöä lukio-opiskelijoille koulupäivän ajalle. Projektin taustalla oli opiskelijoiden keskuudessa virinnyt halu käyttää koulupäivän hyppytunteja aktiiviseen liikkumiseen. Projektia aloitettiin lukioden yhteisellä tilaisuudella Ulvilassa. Yhteisen tapaamisen aikana käytiin läpi opiskelijoiden tavoitteen taustojen perustelemista, että tavoitteeseen liittyvän kunnallisen päätöksenteon prosessia ja siihen vaikuttamista. Tämän jälkeen opiskelijat ryhtyivät toimeen eli valmistelivat esityksen perusteluineen ja esittelivät sen kaupungin sivistystoimen johdolle. Tämän jälkeen ryhmät jäivät odottamaan päätöstä, joka oli molemmissa tapauksissa positiivinen. Sekä Ulvilassa että Huittisissa opiskelijat saivat oikeuden käyttää liikuntapalveluja koulupäivän aikana.

Kokoonnuimme uudelleen yhteen syksyllä 2020 jakamaan ja keskustelemaan projektin kokemuksista Huittisiin. Opiskelijoiden tyytyväisyys oli korkealla, kuten heidän yllätyksensä siitä, kuinka vähän vastustusta heidän ehdotuksensa oli kohdannut. Opiskelijat olivat varautuneet erityisesti taloudellisiin vasta-argumentteihin, mutta tällä kertaa niitä ei ainakaan opiskelijoiden korviin ollut kantautunut.

Uintietu Ulvilan kaikille toisen asteen opiskelijoille

Porissa ryhdytään seuraamaan Ulvilan kokeilua kiinnostuneena. Toistaiseksi Porissa on käytössä nuorisopassi.

Ville Memmarberg
Ulvila

Uvilan sivistyslautakunta näytti vihreää valoa maksuttomille ”hyppyuntuihinneille” uimalialla Kaskelolassa.

Uimasta tehtiin alustoen uvvilalaiset lukolaiset, joiden opiskelupäivälle osuu opetus-tunti eli niin sanottu hyppytunti. Ulvilan sivistyslautakunta päätti laajentaa maksuttomia hyppytuntiaintia myös Sataedun ja Winnovan Ulvilan oppilaitoksissa opiskeleville.

Ilmaistila uimella on tarkoitua ehkäistä nuorten liikumattomuutta. Lukiolaiset arvelevat aloitteen toteuttamisen tuovan Ulvilalle myös positiivista pr-kuvaa.

Hyppytuntien maksuiron uienti olisi voimassa kokeilu-na kauset 2020–2021 koulukau-hun saakka.

ULVILAN PÄÄTÖS herätti kiin-nostusta myös Porissa.
–Ajatus on positiivinen.

Seuraamme mielenkiinnolla Ulvilan kokeilua saastava tu-loksia, totesa liikunta- ja nuori-soisokkion päällikkö Petteri Lahti.

–Vihän liikkuvien nuorten aktivoiminen on tärkeä asia ja pohdimme jatkuvasti keinoja tähän yhdessä opetusryhmän kanssa.

Porissa on entuudestaan käytössä nuorisopassi, joka tarjoaa perusopetuksen vii-dennestä seitsemänneen luok-kiän oppilaille 43 tuntikertaa hakuvuoden aikana. Passi on laajennettu koskemaan hie-man vähäisemmässä määrin myös kahdeksaluokkalaista.

–Passin sisältöä kehitetään kuko ajan ja jatkossa toisel-le astelle laajennuksen oppi-velvollisuuden mukana tulee varmasti pohdintaa se, miten passia saadaan hyödynnettyä myös toisen asteen opiskel-jioiden liikkuttamiseen. Toistai-keksi tuo Ulvilan kokeiluun mu-kaisten malli ei ole kuitenkaan ollut pohdintoissa, sanoo Lah-ti ja jää pohtimaan Porin toi-sen asteen oppilaitosten etäi-syyttä ”hyppytuntiainten” kanssa.

Winnovan oppilaat olisivat eri asemassa keskustan oppi-laitoksin verrattuna kampuk-sen etäisyyden takia.

Satakunnan kan-
sa 27.2.2020



*Yksityiskohta
yhdestä lukion
posterista.*

DEMOKRATIAKOEILU: Kuopio (2020)

Tasa-arvon kipukohtia

Kuopion lyseon 1. ja 2. vuoden opiskelijoille järjestettiin demokratiateemapäivä, joka tarkentui tasa-arvon, ja erityisesti epätasa-arvon kysymyksiin. Teemapäivän suunnittelivat ja toteuttivat eri aineiden aineenopettajaksi opiskelevien ryhmä. Kuuden tunnin mittainen päivä koostui työpajoista, joissa katsottiin muun yksi Yksittäistapaus -sarjan lyhytelokuvista ja keskusteltiin sukupuolistuneesta väkivallasta sekä keskityttiin taloudelliseen epätasa-arvoon. Loppuvaiheessa opiskelijat siirtyivät itse tasa-arvon epäkohtiin vaikuttajiksi ja heidän tuli tehdä muun muassa posterit, jolla vaikutetaan johonkin epätasa-arvoa rakentavaan ilmiöön.

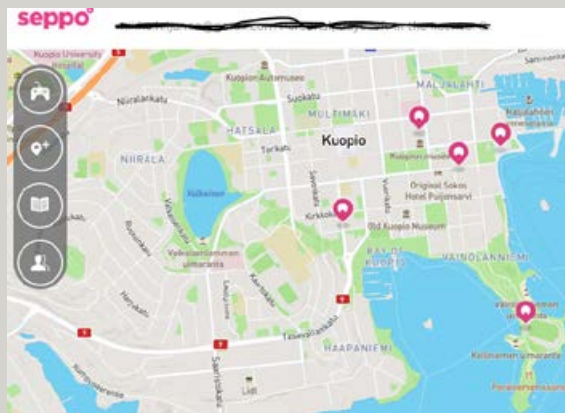
Lukio-opiskelijoiden palautteen mukaan päivä toi esille tasa-arvon eri puolia, ja erityisesti varjopuolien käsittely tarjosi opiskelijoille uusia oivalluksia. Opiskelijat korostivatkin palautteessaan, että tämänkaltaiset teemapäivät ovat tärkeitä ilmiöistä, jotka ovat yhteiskuntamme ”syvää virtausta”. Opiskelijoiden mukaan tasa-arvo on suomalaisen yhteiskunnan perusta, joka otetaan koulussa annettuna niin, että sitä käsitellään syvemmin yllättävän vähän.

DEMOKRATIAKOKEILU: Kuopio (2020)

Demokratian tulevaisuus uhattuna?

On vuosi 2030. Suomi on kaaoksessa. Hallituksia kaatuu toisensa jälkeen, kansanryhmät tappelevat keskenään ja yhteiskunta on sekaisin. Henrik Korhonen, Suomen kiistellyin kiinteistömoguli ja tosi-TV-tähti, on ostanut lähes kaikki Suomen lehdet ja mediat, joten sananvapaus on menneisyyttä. Huonot päättäjät toistensa jälkeen ovat ajaneet vähemmistöt ahtaalle. Suomen kansa on juuri äänestänyt Fixitin eli EU:sta lähtemisen puolesta. Suomen sijoitukset onnellisuutta, rikollisuutta ja korruptiota mittaavissa tutkimuksissa ovat romahtaneet. Suomen hallituksessa ei ole enää montaa päättäjää jäljellä, ja tunnelma on erittäin epätoivoinen. Näyttää siltä, että Suomen taru on ohi. Te olette päättäneet tehdä asioille jotain. Suomen hallituksen pyynnöstä ryhmä tiedemiehiä kehitti aikakoneen, jotta menneisyyden huonoja päätöksiä voitaisiin muuttaa. Nyt teidät lähetetään takaisin vuoteen 2020, jolloin ehditte vielä tehdä asioille jotain. Onnea matkaan. Tulevaisuutemme on teidän käsissänne.

Näin alkoi toinen aineenopettajaopiskelijoiden suunnittelema ja toteuttama demokratiakokeilu Kuopion lyseolla. Seppo.io-pohjaisessa kaupunkiseikkailussa lukiolaisille arvottiin ensin arvoperusta, jonka kautta he paneutuivat eri rasteilla lehdistön vapauden, yhteiskunnan jakautumisen, vähemmistön tasa-arvon, sananvapauden, tasa-arvon ja mielenosoitus oikeuden merkitykseen ja pyrkivät muuttamaan maailmaa niin, että taustatarinan tulevaisuuskuva ei toteutuisi. Lukiolaisten mukaan kaupunkiseikkailu oli motivoiva, vaikka helmikuun kipakka pakkanen hyydytti sekä osallistujia että heidän kännyköitään. Toisaalta he olivat sitä mieltä, että ratkaisuja olisi ollut kiinnostava hakea oman arvopohjan eikä heille pelin alussa arvotun arvopohjan mukaisesti. Seuraavalla kerralla ehdottomasti näin, sillä ulkopuolelta tulleiden arvojen kautta eri ilmiöitä pohtiessa on helppo syllistyä stereotyyppioihin sen sijaan, että asioita todella katsoisi toisen silmin.



Kaupunkiseikkailun ympäristö ja rastipaikat.

DEMOKRATIAKOEILU: Iitti (2020)

Myrkkymysteeri

Kun joesta löytyy myrkkyä, median katse kääntyy etsimään syyllisiä. Mutta onko katseen ensisijainen tehtävä saada ympäristörikoksen tekijät vastuuseen, vai jokin muu? Myrkkymysteeri on kuuden tunnin mittainen kokonaisuus, joka suunniteltiin Iitin lukiolaisille yökoulun opetuskokonaisuudeksi. Myrkkymysterissä pienryhmät muodostavat mediataloja, joilla kullakin on oma agenda uutisoida tapausta ja opiskelijoiden tehtävä on noudattaa mediatalon roolia mysteerissä mahdollisimman hyvin. Käsikirjoitettu mysteeri etenee pelinjohtajan avulla kohti ratkaisua, mutta opiskelijaryhmien on itse tehtävä ratkaisunsa siitä, kuinka he uutisoivat tapauksen ympäriltä paljastuvia uusia asioita. Tämä tapahtuu viestimällä mysteeriä varten luoduissa sosiaalisen median kanavissa, että varsinaisen lehtijutun äärellä. Kokeilun tavoitteena oli kehittää ymmärrystä median toiminnasta ja sekä kriittistä suhtautumista medioiden tuottamaan uutisointiin.

Myrkkymysteeriä ei koskaan toteutettu Iitissä. Covid-19 pandemia alkoi hetki ennen suunniteltua yökoulua ja kokeilu muuttui opetusmateriaalin työstämiseksi. Iittiin lähdössä ollut luokanopettajaopiskelijoiden ryhmä työsti aineiston oppimateriaaliksi XXX. Se on ladattavissa osoitteessa demokratiakasvatus.fi.



DEMOKRATIAKOKEILU: Keuruu (2020)

Päätäjät

Kokeilu oli alun perin otsikoitu demokratiaviikoiksi, jossa demokratiaa koskevat sisällöt läpäisevät kolmen oppiaineen opiskelua – historia, yhteiskuntaoppi ja ruotsi – kahden viikon ajan Keuruun lukiolaisten arjessa. Perusideana oli integroida oppiaineiden opiskelu toisiaan tukevaksi ja syventäväksi, laaja-alaiseksi demokratiakokeiluksi. Kokonaisuuden suunnittelivat Vaasan ja Jyväskylän opettajaopiskelijat yhteistyössä, ja he olisivat myös toteuttaneet sen yhdessä, mutta Covid-19 pandemia esti sen toteutumisen. Kokeilu muuttui peliksi, jonka jväskyläläiset opettajaopiskelijat suunnittelivat ja sen visuaalinen ilme toteutettiin yhteistyössä Omituinen Designin kanssa. Pelissä harjoitellaan keskustelutaitoja, hyvinvoinnin eri osa-alueiden vertailua ja pohtimista, demokraattista päätöksentekoa sekä aktiivista kansalaisuutta. Se on myös innostava oppimisolusta kokouskäytäntöjen harjoitteluun.

Peliä on testattu useissa lukioissa. Sen toteuttaminen vaatii riittävästi aikaa, vähintään 90 minuuttia, jotta opiskelijat pääsevät harjoittelemaan pelille asetettuja tavoitteita. Pelistä on myös valmisteilla pro gradu -tutkielma (Niilo Oikari), joka ilmestyy vuoden 2022 aikana.

DEMOKRATIAKOEILU: Lauttasaari (2020)

Demokratiatekoja

Lauttasaaren Kansainvälisen liiketoiminnan lukiossa järjestettiin Poliittikkakurssi, jonka yksi keskus käsitteistä oli demokratia. Kurssin runko perustui vierailuille sekä omakohtaiselle projektille, joka sidottiin demokratian edistämiseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Teimme lukiolaisille lyhyen johdannon demokratiin toimintana ja taitoina, jonka jälkeen heidän tuli toteuttaa Poliittikkakurssin aikana jokin yhteiskunnallinen teko omista lähtökohdistaan käsin. Koronarajoitusten ollessa tiukimmillaan keväällä 2020, olosuhteet haastoivat opiskelijoiden tekojen toteuttamista, mutta eivät estäneet niitä. Kurssin aikana perustettiin muun muassa poliittikkasivusto nuorille sekä nuorille tekemistä -alusta, järjestettiin keskusteluapua vanhuksille ja julkaistiin mielipidekirjoitus Helsingin Sanomissa (29.4.2020).

Kurssilla toteutettu johdanto – teko – yhteinen koonti -malli toimi hyvin. Opiskelijat olivat kehittäneet korona-ajan tiukimman sulun aikana luovia ratkaisuja. Mallia on mahdollista soveltaa erilaisina versioina osana yhteiskuntaopin opetusta laajemmin, aina yhden oppitunnin aikana toteutetuista kokeiluista läpi kurssin ulottuvaan kokeiluun.



Piirros: Linda Saukko-Rauta

DEMOKRATIAKOEILU: Laukaa (2020)

Arvomarkkinat

Laukaan lukiossa on viime vuosien aikana panostettu yhteisöllisyyteen ja arvopohjan jäsentämiseen ja sen näkyväksi tekemiseen koulun arjessa ja toimintakulttuurissa. Opettajat olivat käsitelleet omaa ja yhteisönsä arvomaailmaa aikaisemmin syksyllä ja nyt oli opiskelijoiden vuoro tuoda oma näkemyksensä yhteisön arvokeskusteluun. Arvoihin keskittyneen päivän olivat suunnitelleet Derby-ryhmän (esitely omalla kokeilunsa tässä kirjassa) opiskelijat. Työskentely eteni kolmessa osassa, joissa ensimmäisessä paneuduttiin siihen, mitä arvot ovat ja mitkä arvot opiskelijoille ovat henkilökohtaisesti tärkeitä. Toisessa osiossa omia arvoja reflektoitiin yhteisön arvoihin ja pohdittiin yhtäläisyyksien lisäksi ristiriitoja. Kolmannessa vaiheessa opiskelijat priorisoivat ryhmässä kouluyhteisön arvoja ja erityisesti työstivät asioita, joita yhteisössä tulisi parantaa. Näistä ryhmät laativat erilaisia tuotoksia, kuten videoita, postereita ja kuvia.

Opiskelijat toivoivat arvojen käytäntöön viemisessä enemmän huomioita toisten huomioon ottamisessa, keskustelukulttuurissa ja laajasti siinä, että kaikki tuntisivat kuuluvansa yhteisöön ja tuntisivat olonsa turvalliseksi muun muassa ilmaista mielipiteitä. Opiskelijat olivat kokonaisuutena tyytyväisiä mahdollisuuksiinsa vaikuttaa ja tulla kuulluksi koulussa. Suurin huoli heillä oli se, tuntevatko kaikki näin.





Piirros: Linda Saukko-Rauta

DEMOKRATIAKOKEILU: Laukaa (2021)

Demokratiaolympialaiset

Derby-ryhmä, joka oli käynyt marraskuussa 2020 pitämässä arvomarkkinoita lukiolaisille, palasi jatkamaan kokeilujaan demokratiaolympialaisten merkeissä huhtikuussa 2021. Nimensä mukaisesti kyseessä oli 2-päiväiset kisat, jossa miteltiin demokratiataitojen ja -tietojen saralla. Toisena päivänä suoritettujen, demokratiaan eri tavoin liittyvien rastiensa taustalla olivat Euroopan neuvoston demokratiakompetenssit ja niiden tavoitteet. Ensimmäinen päivä käytettiin joukkueiden ryhmäytymiseen, ryhmän erilaisten logojen suunnitteluun ja yhteisiin avajaisiin. Olympialaisten tavoin toinen päivä päättyi päättäjäisiin, jossa parhaat suoritukset palkittiin.

Olympialaiset olivat menestys. Leikkimielisesti, mutta yhteistä elämää rakentaen, olympialaiset toivat konkreettisesti esiin, miksi muun muassa yhteistyötaidot, kriittinen ajattelu ja kuunteleminen ovat demokratiassa tärkeitä. Demokratiaolympialaiset on konsepti, joka voidaan toteuttaa opiskelijavetoisesti niin, että opiskelijat laativat rastit toisilleen. Se toimii paitsi laaja-alaisen osaamisen opiskeluna, mutta myös muun muassa yhteiskuntaopin sisältöjen opiskeluna.

To the Moon and Back – Från Apolloprojektet till den tvärvetenskapliga linjen

■ ANDRÉ FORSMAN

”Vi åker till USA”

Någon av oss yttrade till slut orden ”På höstlovet 2019 åker vi med en grupp till USA och Kennedy Space Center för att fira 50-årsjubileét av månlandningen”. Jag, Henrik Smulter och Anton Lindholm satt i en halvmörkt rum vid Henriks sommarstuga under sensommaren 2017 och funderade på vad vi just hade beslutat oss för att göra. Vi hade bestämt oss för att skapa en helt ny studiehelhet samt göra den mest satsade och påkostade resan i Gymnasiet i Petalax historia. Idéerna fanns nedtecknade i skisser på hopskrynkade papper som transporterats mellan bryggan och sommarstugan under hela eftermiddagen. Men nu hade vi i våra huvuden en tydlig plan som var lite för kittlande för bara låta den ligga. Nu skulle idén presenteras för ledningen och personalen vid både högstadiet och gymnasiet.

Vi var lyckligt lottade då vi hade äran att jobba i progressiva skolor med rektorer som vågade ge oss och vårt projekt chansen. Lärarna Regina Öhman och Christian Westö ställde sig också positivt då vi frågade om de ville vara med och utveckla varsin kurs under projektet. Christian har en bakgrund inom elitidrotten och kom att spela en viktig roll i projektets sista kurs, medan Reginas kunskaper kom till gagn i projektets mest naturvetenskapligt inriktade kurs. Regina kom också senare att vara en av arrangörerna av resan till USA. Det bör här också sägas att responsen bland de övriga i kollegiet var mycket god och det gav oss energi att vilja arbeta vidare.

Henrik Smulter som undervisar historia, samhällslära och religion vid högstadiet i Petalax hade länge haft en vision om att jobba tvärvetenskapligt med temat rymden, men planen hade aldrig blivit verklighet. Vid grannhuset, Gymnasiet i Petalax, hade man redan långa anor av projekt- och reseverksamhet. Därför var både jag och Anton väldigt positiva till att tillsammans med Henrik förverkliga idén när han presenterade den över en skollunch. Vi är alla intresserade av att lära oss mera om allt och att jobba tvärvetenskapligt under längre tid utgående från ett spännande tema var därför någonting lockande. Temat den här gången var dessutom klockrent eftersom resan skulle sammanfalla med ett jubileumsår för ett fenomen som har förändrat hela vår syn på universum.

Apolloprojektet

Idéen fick namnet Apolloprojektet, uppkallat efter det amerikanska programmet som sommaren 1969 tog två astronauter till månen. Vi beslöt oss för att jobba

både studie- och ämnesövergripande. Därför välkomnades också elever från årskurs 9 med, för att ge ambitiösa högstadiel elever en chans att göra något mera utmanande. Detta var något av en chansning eftersom vi i våra kurser hade planer på att skapa kontakter till tredje stadiet. Projektet byggdes upp kring fyra kurser och en avslutande resa. I alla kurser utgick vi från fenomenet rymden men ur olika vetenskapssynvinklar. Den första kursen gick ut på att bygga s.k. CanSats (Soda Can Satellite). Detta var den kanske mest praktiska kursen eftersom eleverna jobbade med allt från lödkolvar till symaskiner, men både vi och våra studerande tvingades också lära oss grunder i programmering. ”Satelliterna” kunde bland annat mäta höjd och hastighet och dessa skickades upp med väderballonger vid Söderfjärden en solig dag i maj 2018.

Den första kursen gick på våren medan de andra planerades in under kommande läsår. Under hösten fick de studerande bekanta sig med rymden ur ett historiskt och samhällsvetenskapligt samt ur ett matematiskt och naturvetenskapligt perspektiv. Under kursen i historia och samhällskunskap gavs goda möjligheter till alternativa pedagogiska metoder tack vare våra kontakter till Åbo Akademi Experience Lab där de studerande bland annat fick jobba med propagandaanalys. En höjdpunkt i den matematiskt-naturvetenskapliga kursen var däremot då de studerande fick jobba med data från våra egna satellitläpp. Sällan har studerande varit så ivriga att jobba med grafer! På våren fick de studerande ställa sig frågan: Vilka fysiska krav ställs egentligen på en astronaut? Vi jobbade med den här frågeställningen i vår sista kurs, en gymnastikkurs med fokus på astronautträning. Ett tillfälle som många uppskattade var vårt besök till Vasa Simhall då eleverna tack vare den lokala dykarföreningen Botnia Gulf Divers fick prova på tyngdlöshet med hjälp av dykarutrustning.

”Tänk om ingen vill vara med?”

När man i efterhand berättar om projektet kan allt låta väldigt självklart och enkelt, men så var inte fallet. Då kurshelheten var presenterad för och godkänd av ledningen och kontakten till resebyrån var etablerad skapades ett Formsdokument för att kolla intresset för våra kurser. Anton var optimistisk medan jag och Henrik var mera försiktiga i våra prognoser då vi funderade på hur stort intresset för kurserna skulle vara, och jag hörde mig själv yttra orden ”Tänk om ingen vill vara med”? Vi ville undvika att elever endast skulle vara med för resans skull och därför måste studerande som ville delta i resan också avlägga två av kurserna som bjöds ut. Det fanns därmed ett osäkerhetsmoln, hur många är egentligen beredda att sitta med oss en gång i veckan efter ordinarie skoltid?

Då vi teg in genom dörren för att inleda vår första kurs blev vi verkligen överraskade. Framför oss satt 44 förväntansfulla studerande beredda på att inleda en kurs i hur man bygger sin egen satellit. Ungefär en fjärdedel bestod av högstadiel elever men resten gick redan i gymnasiet. Vi kunde glatt konstatera att vi har startat ett projekt utanför ordinarie undervisning som lockat över en tredjedel av skolans studerande. Intresset var förstås störst i början av projektet, man ska aldrig underskatta nyhetens behag. Något som däremot överraskade oss var att

intresset för så gott som alla kurser inom Apolloprojektet var stort. Ingen kurs led av för litet deltagarantal, däremot var det nu som då utmanande stort.

I projektets slutskede kom skolan i kontakt med Åbo Akademis projekt Idemo. Via kontakter till projektutvecklare Anders Fransén skapades en projektutvärdering som utfördes av alla som deltagit, också studerande som endast deltagit i kurserna men inte varit med på resan. Responsen var generellt god, men det vi frågade oss var hur mycket de studerande verkligen hade lärt sig. Detta var något vi tog med oss då vi byggde upp följande helhet Olympos.

Olympos

Olympos var något av en lillasyster till Apolloprojektet. Den här gången hade vi dock utvidgat styrgruppen till fyra personer genom att inkludera Regina Öhman som undervisar i fysik och lång matematik. Under uppbyggnaden av Olympos hade vi hela tiden ett nära samarbete med Idemos styrgrupp. Dessa kom med viktig feedback på våra tankar och vi försökte också eliminera sådant som inte hade gett önskat resultat i Apollo. Ni kan läsa mera om projekt Olympos i Regina Öhmans artikel i denna publikation.

Tvärvetenskapliga linjen

Med facit på hand kunde vi konstatera att både Olympos och Apollo hade lyckats bättre än vi någonsin kunnat ana och dessutom gett verksamheten i Petalax ett gott rykte. Henrik Smulter berättade att yngre studerande som gick i högstadiet redan frågade efter framtida projekt som de skulle kunna delta i under sin gymnasietid. Gymnasiet i Petalax har sedan tidigare en lång erfarenhet av projektarbete och temaveckor i vilka så gott som alla lärare har varit delaktiga i någon mån. Dessutom har man i det finska språket tidigare haft lärmiljöprojekt som har utvecklats till att bli en del av verksamhetskulturen. Slutsatsen av dessa erfarenheter var således att det bland lärarkåren fanns en trygghet och ett kunnande i strukturerna kring projektarbete samt ett intresse att fortsätta utvecklingen. Frågan var bara i vilken riktning man skulle gå?

De senaste åren har nyheterna i skolvärlden duggat tätt och lärarnas arbetsbörda har ökat i och med dessa förändringar. Inom gymnasieutbildningen har de digitala studentproven inneburit en ökad mängd material och läroplanerna har bytts ut i en takt som gjort att lärarna knappt hunnit bekanta sig med den tidigare innan följande börjat gälla. I både studentprovet och i läroplanen har vi kunnat urskilja vissa trender som vuxit sig starkare hela tiden. För det första har kopplingen till aktuella händelser stärkts över tiden, något som upplevs inom så gott som alla ämnen. För det andra har tillämpningen av kunskap fått en betydligt större roll än tidigare. Inom lärarkåren kunde vi konstatera att klassiska "kunskapsfrågor" i vissa ämnen nästan helt har ersatts av analytiska frågor där studerande istället ska göra utvärderingar som baserar sig på kunskap de har. Vi har i Gymnasiet i Petalax också observerat att studerande som vi vet besitter goda ämneskunskaper har svårt att komma till sin rätt i dagens studentprov. För

det tredje har vi upptäckt att tvärvetenskapen är på frammarsch. Detta kan kopplas till tillämpningen av kunskap. En person kan inte förstå helheter och världen som sådan om hen inte klarar av att se helheten från flera olika ämnessynvinklar. Dessa utmaningar ville vi hitta en lösning på och vi såg nu ett större syfte med vårt tidigare projektarbete inom vilka vi de facto alltid jobbat tvärvetenskapligt.

Då jag tog en närmare titt på vilka goda effekter vår projektverksamhet kunde ha för eleven konstaterade jag att vi kommit bort från klassisk skolundervisning och istället jobbat mera med tillämpning. Därför föreslog jag att man kunde lyfta ut de bästa undervisningsmetoderna ur projektverksamheten och göra dessa till en del av skolans verksamhetskultur. Innan jag presenterade idén för ledningen och kollegiet bollade jag också ärendet med Anton Lindholm eftersom vi hade lång erfarenhet av samarbete. Kollegiet var med på noterna och en arbetsgrupp bildades för att fundera på hur man kunde utnyttja sina tidigare erfarenheter från projektverksamheten för att bemöta de nya kraven som ställs i läroplanen och studentexamen. Kort sagt kom det att handla om att få in fler aktuella teman i undervisningen, jobba med tillämpning av kunskap samt att skapa en inspirerande arbetsmiljö för våra studerande.

Utformning och mål med linjen

Vi valde snabbt att satsa på en utbildningslinje för att frångå projektstämpeln, men samtidigt behövdes finansiering för att kunna utföra ett inledande arbete. Tillsammans med rektor Margareta Bast-Gullberg gjordes en lärmiljöansökan som senare kom att beviljas av Utbildningsstyrelsen i Finland. Lärarna i arbetsgruppen började jobba fram olika temahelheter som kurserna på vår tvärvetenskapliga utbildningslinje kunde bygga på. Vi beslöt snabbt att försöka lägga in en kurs per termin för studerande på linjen, vilket betydde att vi skulle skapa fem nya gymnasiekurser.

Den senaste läroplanen, GyLP2019, lyfter bland annat fram kompetenser och tvärvetenskap. I arbetet eftersträvade vi därför att kunna skapa kurser som utvecklade alla kompetenser och som kunde kopplas till många olika skolämnen. Med tanke på att målgruppen är studerande togs även studerandekåren in i utvecklingsprocessen. Styrelsemedlemmarna ur studerandekåren lyfte fram värdefulla insikter där framför allt en synpunkt är värd att nämnas. De önskade aktuella teman som också ger den studerande bättre förutsättningar att klara sig bra i studentskrivningarna. Vid sidan av de rent pedagogiska målsättningarna fanns också en tanke om att skapa synergieffekter till högstadiets verksamhet. Därför begränsades antalet studieplatser på linjen till 18 och antagningen baseras i fortsättningen på medeltalet av högstadiets slutbetyg.

Den tvärvetenskapliga linjen består av fem kurser av vilka studerande på linjen måste läsa åtminstone fyra för att komplettera sin specialutbildning. I varje kurs finns tre lärare med olika ämneskompetenser som delar på ansvaret för kursens utformning. Detta har resulterat i att så gott som alla i kollegiet är delaktiga i någon del av den tvärvetenskapliga linjen, vilket har sporrat oss att jobba mot ett gemensamt mål och hitta ett unisont syfte med vår undervisning. Valen av

fenomen och samtidigt kurstitlar föll slutligen på ”Mediekunskap”, ”Världsmedborgaren”, ”Hållbar utveckling”, ”Den välmående hjärnan” och ”Kritiskt tänkande”. Förutom den rena nyttoaspekten försökte vi också hitta teman som var inspirerande och delvis bekanta för de studerande. Pedagog John Hattie har nämligen varit en stark förespråkare av att studerande ska kunna se nytta i det de lär sig samtidigt som det är viktigt att göra återkopplingar till det de redan känner till. I våra teman upplevde vi att detta absolut var uppnåbart.

Nuet och framtiden

I skrivande stund har den första kursen (Mediekunskap) genomförts. I kursen behandlades media ur ett brett perspektiv med lärare som till vardags undervisar främmande språk, modersmål, psykologi och religion. Undervisningen begränsades dock inte till dessa ämnen utan studerande jobbade bl.a. också med samhällsvetenskapliga och estetiska frågeställningar. I kursen hade lärarna möjliggjort en tydlig koppling till den offentliga och privata sektorn för att undvika att skolverksamheten endast utvecklas i en bubbla utan också berör det verkliga livet. Detta är ett genomgripande syfte i vår verksamhet med linjen. Tack vare medel från Utbildningsstyrelsen hade lärarna goda möjligheter att ta in gästföreläsare från den privata sektorn, men det bör också noteras att offentliga sektorns aktörer gärna samarbetade med skolan. Ett gott exempel på detta är att Malax kommundirektör, Jenny Malmsten, besökte skolan och kom med input till en av uppgifterna som de studerande jobbade med.

Det är i nuläget svårt att förutse framtiden med den tvärvetenskapliga linjen, men vi blev våren 2021 medvetna om att intresset var stort eftersom vi hade fler sökande än antalet platser på linjen. Responsen på den första kursen var också mycket god bland studerande, även om det alltid finns saker man kan förbättra. En framtida utmaning kommer också att ligga i schemaläggning och kursernas innehåll eftersom världen hela tiden förändras och kurserna är tänkta att ligga i tiden. Samtidigt som vi är medvetna om utmaningarna vi har framför är vi av flera orsaker positiva till vår nya profilering. För det första upplever vi att vårt hårda arbete med projektverksamhet har lett fram till någonting större som nu är en del av skolans verksamhetskultur. För det andra upplever vi att vi har ett nytt verkstadsgolv där vi kan tackla nya utmaningar i läroplanen och i studentexamensprovet. Gymnasiet i Petalax blir härmed pionjär i att uttalat jobba med en tvärvetenskaplig linje och vi är samtidigt lyckligt lottade av att vara en Ideo-skola. Inom Ideo har man redan uppmärksammat vårt arbete och kommit med viktig input, och vi hoppas att man från lärarutbildningens håll i framtiden också intresserar sig för vilka resultat vår tvärvetenskapliga undervisning för med sig. För det tredje har vi skapat en ny helhet som gett skolan en ny profilering som inkluderar hela lärarkåren. Vi ser ljus på framtiden i vilken våra studerande får växa upp i en tvärvetenskaplig värld.

Olymposprojektet – Människans utveckling från antiken till nutid

■ REGINA ÖHMAN

Olymposprojektet är en direkt följd av Apolloprojektet. Vi lärare som deltog i resan till Florida och Kennedy Space Center, Anton Lindholm, André Forsman, Henrik Smulter och jag, var så nöjda och upprymda över Apolloprojektet så vi kände att detta ska vi definitivt göra på nytt. Eftersom Apolloprojektet hade fungerat så bra, och strukturen redan fanns för hur ett längre projekt kunde utföras, valde vi att kopiera strukturen för att kunna fokusera på temat och innehållet. Med två historiker och två naturvetare som projektledare gled vi snabbt in på antiken, eftersom både naturkunskaperna och demokratin har sina rötter där. Vi hade även samarbete med Idemo-projektet vid Åbo Akademi, som bollade idéer med oss, medan vi utvecklade kurserna i projektet. För att skapa en gemensam helhet över de enskilda ämnena bestämde vi oss för att sätta människan i fokus, och de kurser som vi sedan planerade tog avstamp i människans utveckling från antiken till nutid.

De kurser som vi bestämde oss för var en mera praktisk kurs för niorna vid Högstadiet i Petalax, som gick ut på att bygga en katapult, för att bekanta sig med antikens byggtekniker. De tre andra kurserna hölls vid Gymnasiet i Petalax, som även var öppna för intresserade nior som fick dessa kurser tillgodo sedan när de inledde sina studier vid gymnasiet. Upplägget på gymnasiekurserna följde i stort sett Apolloprojektets upplägg. En kurs i historia och samhällslära, en naturvetenskapskurs och till sist en kurs i hälsokunskap och gymnastik.

Katapultkursen på högstadiet var först ut och startade våren 2020. Tyvärr vet alla hur den våren blev, coronapandemin slog till och hela Finland stängdes ner och skolorna övergick till distansundervisning. Man kan inte bygga en katapult på distans så kursen blev uppskjuten. Det blev inte en alltför bra start på Olymposprojektet, men vi gav inte upp och bestämde oss för att försöka på nytt. Under våren 2021 slutfördes bygget av katapulten. Syftet med kursen var att eleverna skulle få bekanta sig med byggtekniker från antiken och även förstå funktionsprincipen för en katapult. Katapulten som byggdes är en replik av en katapult som finns utställd på Castel Saint Angelo i Rom. Kursen var en del av högsta-diets klubbverksamhet, som hölls av Henrik Smulter och Daniel Korpiahalkola utanför ordinarie skoltid.

Först ut av gymnasiekurserna var kursen i historia och samhällslära. Kursen leddes av Henrik Smulter och André Forsman. Demokratins ursprung och utveckling under tidens lopp var den röda tråden i denna kurs. Även filosofi kring makt och maktutövning debatterades. Kursen gick under hösten 2020 och intresset var stort, även några ivriga högstadielever deltog. Trots coronaläget i Finland kunde man få in föreläsare digitalt för att få en koppling till samhället. Claus

Stolpe berättade om valet i USA och amerikansk politik. Även Nils Torvalds, EU parlamentariker för SFP, kunde vara med digitalt och berättade om EU och nutidens demokrati.

Den andra kursen som behandlade naturvetenskapernas uppkomst hölls hösten 2020 och våren 2021. Vissa delar av kursen blev på distans på grund av coronapandemin, men vi tyckte att vi ändå kunde fullfölja kursen och få ett bra resultat. Det blev nödvändigt att tänka om och hitta nya alternativa lösningar digitalt. Lärare denna gång var jag själv och Anton Lindholm. Vi strävade efter att ha en konkret aktivitet för de studerande varje gång, för att de själva skulle få testa på metoder man använde för att komma fram till olika upptäckter inom matematiken och naturvetenskaperna. Exempel på detta var att de studerande fick konstruera geometriska figurer med enbart snören, pennor och omarkerade linjaler. Vi förklarade även lite mer svårförståeliga begrepp så som universums expansion med enkla konkreta praktiska medel. Vi tog ett gummiband och lade ut prickar på det och töjde ut det, därifrån kunde vi diskutera med de studerande om vad de såg och hur de uppfattade det. För att få en bättre överblick för hur naturvetenskapen har utvecklats ur naturfilosofin, jobbade vi i kronologisk ordning, istället för teman i naturvetenskapen. De studerande fick en bild av hur människan upptäckt saker från olika slutledningar och på det viset hur människans tänkande förändrats. Vi fokuserade även på personerna och inte bara på deras upptäckter och teorier. Ett konkret exempel på detta som vi tog upp i kursen är Hypatia en kvinnlig matematiker från Alexandria på 300-talet som mördades, just på grund av att hon var kvinna.

Sist ut var kursen i gymnastik och hälsokunskap som hölls av André Forsman och Christian Westö under våren 2021. Kursens måtto var det samma som olympiska måttet ”citius, altius, fortius”, det vill säga ”snabbare, högre, starkare”. Varje gren som utövades i kursen presenterades även en historisk bakgrund till. De grenar som valdes var både sådana som funnits med från antikens tid såsom boxning och friidrott, men även nya grenar såsom klättring, vilken introducerades i OS i Tokyo 2020, prövades på. Även i denna kurs var det möjligt att få in experter som kunde förevisa olika grenar. Exempelvis fick de studerande utöva boxning med Jarkko Jussila, som varit finsk mästare i boxning.

Sammanfattningsvis är vi ledare väldigt nöjda med de resultat vi fått av Olymposprojektet. Trots motgångar på grund av coronapandemin anser vi att vi har lyckats väl med projektets tema, att studera människans utveckling från antiken till nutid ur olika ämnesperspektiv. I skrivande stund (hösten 2021) är alla kurser genomförda, men vi väntar ännu med spänning på att få avsluta projektet med en studieresa till Rom i slutet av november för att knyta an till det som de studerande har fått lära sig under de olika kurserna. Vi kommer bland annat att besöka Colosseum, Peterskyrkan och Pantheon, vilket säkert blir en trevlig och lärorik upplevelse för alla som deltar i resan.

Hur leda förändring och skapa strukturer för tvärvetenskaplig pedagogik

– en fallbeskrivning om Gymnasiets i Petalax profilering inom tvärvetenskap

■ MARGARETA BAST-GULLBERG & SIMON HANSELL

Hur får man hela kollegiet att dra åt samma håll? Vad behövs för att leda förändring? Vad skall ledningen fokusera på för att förändringen skall ge de resultat som önskas?

Syftet med denna artikel är att belysa hur vi i skolan organiserade utvecklingsarbetet med att utforma en tvärvetenskaplig linje och hur vi skapade kunnande i tvärvetenskaplig pedagogik vid Gymnasiets i Petalax. Vi beskriver processens initiala skede och implementeringen av den tvärvetenskapliga linjen. Vi presenterar framgångsfaktorer i processen utgående från ledningens erfarenheter.

1. Definiera en tydlig vision och en konkret målsättning

Fröet till en tvärvetenskaplig profilering vid gymnasiet såddes sommaren 2020 av två lärare vid gymnasiet. Hela kollegiet var samlat på en läroplansdag i Åminne i Malax. Den nya läroplanen var i danande och i kollegiet fanns sedan en tid tillbaka en vilja att uppdatera skolans gamla profilering och skapa något nytt. Visionen som lärarna presenterade var att profilera Gymnasiets i Petalax inom tvärvetenskap. En konkret målsättning som fördes fram var att skapa en utbildningslinje vid gymnasiet med inriktning på tvärvetenskap med start hösten 2021.

Förslaget togs emot positivt i kollegiet. Visionen som presenterades vid sommarmötet tilltalade och engagerade kollegiet. Visionen blev den riktning som drog igång utvecklingsarbetet och som ett år senare tog oss fram till det konkreta målet. Den konkreta målsättningen var mätbar och realistisk samtidigt som den var utmanande med tanke på tidtabell.

När vi avslutade dagen fanns en gemensam vilja att arbeta vidare med visionen och den konkreta målsättningen. Vi tog avstamp i kollegiets tidigare erfarenheter för att göra visionen trovärdig och möjlig att uppnå. Lärarna vid Gymnasiets i Petalax har under en lång tid jobbat ämnesövergripande inom bland annat lärmiljöprojekt som Apollo och Olympos, så det fanns erfarenheter och kunnande.

2. Strukturera och organisera utvecklingsarbetet

När visionen och delmålen var definierade började en arbetsgrupp hösten 2020 strukturera arbetet. I arbetsgruppen fanns rektor, vicerektor och fyra lärare.

Gruppen träffades regelbundet under läsåret 2020–21 och utgjorde en motor för utvecklingsarbetet. Arbetsgruppen skapade ett tidsestimat, så att processen skulle hålla fart och tempo. Under hösten 2020 utreddes byråkratiska och ekonomiska frågor tillsammans med bildningsdirektören. Planerna presenterades för bildningsnämnden. Arbetsgruppen fick gehör på alla nivåer. När tillstånd för en utbildningslinje getts från myndigheter påbörjades marknadsföringen. Vi förnyade vår hemsida, logo och vårt marknadsföringsmaterial. Under hösten gjordes en lärmiljöansökan till Utbildningsstyrelsen. Ansökan blev beviljad.

Ledningen strukturerade upp det pedagogiska utvecklingsarbetet på hösten. Lärarna skulle erbjudas kompetensutveckling inom tvärvetenskap på skolans interna fortbildningar. Kollegiet friställdes en eftermiddag per period från undervisningen och tid gavs för intern fortbildning på skolan. Kollegiet behövde detta eftersom det är svårt att bedriva utvecklingsarbete vid ordinarie lärarmöten. För kompetensutveckling i ett kollegium behövs andra arenor än administrativa lärarmöten med driftsärenden.

Vi följde också Timperleys uppmaning att ”inte springa på alla bollar” utan prioritera det som ger störst effekt i verksamheten och i det utvecklingsarbete som är på gång. Vi koncentrerade de personliga och ekonomiska resurserna till det utvecklingsarbete som skulle utföras.

3. Sträva efter hela kollegiets engagemang och delaktighet

När hösten 2020 inleddes var det viktigt att smida medan järnet var varmt. Det frö som såddes sommaren 2020 om skolutveckling i Petalax måste vattnas. Vid planeringsmötet samma höst kommunicerades visionen och målsättningen igen. Ledningen tog avstamp från kollegiets gemensamma uttalande om viljan att driva skolutveckling utgående från ett botten-upp-perspektiv.

För att uppnå visionen och målsättningen behövdes alla lärare som resurser. Vid mötet på hösten kom vi överens om att största delen av våra e-eftermiddagar skulle fokusera på vårt nya utvecklingsarbete. Vi var tydliga med att detta arbete skulle prioriteras eftersom det i en organisation ofta pågår flera parallella utvecklingsprocesser i form av projekt eller andra satsningar.

I en process skall eldsjälarnas motivation och engagemang tas tillvara eftersom detta sprider sig i kollegiet. Arbetsgruppen informerade regelbundet kollegiet så att alla blev införstådda i hur processen gick vidare. Informationsgången var inkluderande och transparent.

En linjeledare utsågs för den tvärvetenskapliga utbildningslinjen. Linjeledaren skulle tillträda i januari 2021 för att tillsammans med ledningen och arbetsgruppen föra processen i hamn inför hösten 2021.

4. Inkludera studerande i utvecklingsarbetet

Vi valde i ett tidigt skede att inkludera studerande i processen. Under hösten 2020 fick handledande lärare i studerandekårsstyrelsen i uppdrag att presentera

våra planer för studerandekårsstyrelsen. Därefter bjöds tre studerande från årskurs II med till vår arbetsgrupp för att ge respons.

Det är viktigt med ett studerandeperspektiv på utvecklingsarbetet. Vi önskade lyssna på studerandes synpunkter och tankar om våra kommande planer. Vi ansåg att det var av stor betydelse att ta reda på hur studerande uppfattade en tvärvetenskaplig linje och ämnesövergripande undervisning. Våra frågor som ställdes till studerande var: Vad har ni för synpunkter på våra tidigare projekt med fenomenbaserat lärande? Vad gjordes bra och vad kunde ha gjorts annorlunda? Varför skulle ni välja tvärvetenskapliga kurser och vilka skulle ni välja? Skulle ni ha sökt till skolans tvärvetenskapliga linje enligt planerat kursutbud?

Vi pitchade våra detaljerade planer till de utvalda studerandena. De fick kommentera våra förslag på namn, innehåll samt marknadsföringen för kurser och linjen. Efter flera diskussioner fick vi en bild av studerandes kommentarer och åsikter. I arbetsgruppen fortsatte planeringen utgående från de studerandes framförda förslag.

5. Skapa tid för lärarnas fortbildning och planering

Vid gymnasiet har vi en skolkultur med regelbunden intern fortbildning under läsåret. Tiderna för våra e-eftermiddagar är inplanerade i kalendern för läsåret. Av erfarenhet behöver fortbildningen vara tillräckligt lång och den bör ske med en viss frekvens. Det här är en viktig del i det systematiska kvalitetsarbetet hos oss. I en utvecklingsorganisation skall lärarna ges tid att arbeta med förändringar mot en vision. Dessa e-eftermiddagar är en plattform för utvecklingsarbetet vid skolan. De studerande i gymnasiet jobbar på egen hand under de eftermiddagar som lärarna fortbildar sig.

Vid skolans e-eftermiddagar ges tid för att diskutera pedagogiska frågor i anslutning till visionen och delmålen. För varje e-eftermiddag fanns en tydlig idé och en struktur för vad som skulle diskuteras och vad som förväntades av kollegiet. Initialt i processen bekantade sig ämneslärarna med varandras läroämnen. När kollegiet skall jobba ämnesövergripande behöver ämnesläraren känna till läroplanen i andra ämnen (curriculum knowledge, jfr Niemelä & Tirri, 2018). Detta kan även ske spontant vid kaffebordet men i vanliga fall behövs det mera tid än så för att få insyn i andra läroämnen. När de tvärvetenskapliga kurserna som skulle bjudas ut på linjen hade identifierats var nästa steg att planera de konkreta kurserna. Vilka lärare skulle hålla en kurs? Hur kunde kurserna fördelas bland lärarna? Vad skulle ingå i kurserna. Lärarna började därefter arbeta med kursplaneringarna och läroplanstexterna.

Under läsåret 2021–22 är innehållet under e-eftermiddagarna fokuserat på erfarenheter och utvärderingar från de inledande kurserna. Det är viktigt att stanna upp och reflektera kring hur det gick. Vilka erfarenheter hade de studerande? Vad var de medverkande lärarnas åsikter? Vi reflekterade kring vad som fungerade och vad som kunde ha gjorts på ett annorlunda sätt.

Vid e-eftermiddagen i november 2021 var temat: På tvären – erfarenheter av tvärvetenskapligt lärande. Planeringen gjordes i samarbete med Idemo. Lärare

och forskare möttes i diskussioner om tvärvetenskap. Forskarna gav respons och input till vår pågående process. De lyfte fram styrkor och utvecklingsmöjligheter som uppskattades av lärarkåren.

6. Schemalägg de tvärvetenskapliga kurserna

En grundbult i utvecklingsarbetet med tvärvetenskapen hos oss var att schemalägga de första tvärvetenskapliga kurserna. Detta var en av de mest betydelsefulla faktorerna för att uppnå vår vision. När en tvärvetenskaplig kurs planerades av 2–3 lärare, så var det en fördel att kursen schemalades så att de berörda lärarna är i samma sträng och i samma lektionsfönster.

Den stora utmaningen med att undervisa ämnesövergripande i en skola, är att hitta gemensamma tider för lärarna i schemat. När exempelvis tre lärare sätts in i samma kurs, så blir det utmaningar med hur detta påverkar helheten och i förlängningen kan det bli ett oöverstigligt hinder för schemalaggningsen. Upplägget är resurskrävande men nödvändigt i någon omfattning för att skapa en ny verksamhetskultur.

I studerandeutvärderingen hösten 2021 framkom bland annat att de studerande uppskattade det faktum att flera lärare var i klassen samtidigt. Detta breddade perspektiven i det som togs upp under lektionen.

Det är berikande för ämnesläraren att planera och undervisa en kurs tillsammans med en kollega. En lärare i den första tvärvetenskapliga kursen hösten 2021 lyfte fram mervärdet med att flera lärare är i klassen samtidigt: ”Man ser kollegornas arbetsmetoder och man får själv tips”.

7. Skapa nätverk som stöd för processen

Vi har fått lärmiljömedel från Utbildningsstyrelsen för att inom projektet Olympos skapa och utveckla modeller för ämnesövergripande pedagogik i enlighet med GyLP2019. Projektet Olympos bygger på de kunskaper och erfarenheter av ämnesövergripande undervisning som genererats inom ett tidigare erhållet UBS-projekt Apollo (2018–2020). Apollo var ett projekt i samarbete med Högstadiet i Petalax. Inom båda projekten Apollo och Olympos har ämneslärarna i gymnasiet och högstadiet jobbat över stadiegränserna.

Vi har sedan länge tillbaka samarbetat med tredje stadiet inom olika läroämnen. Dessa kontakter har även använts när vi byggt upp vår profilering.

Gymnasiet har tidigare deltagit i olika forsknings- och utvecklingsprojekt med Åbo Akademi (ÅA) och lärarutbildningen. Därför var det naturligt att samverka med ÅA och lärarutbildningen när vi skulle bygga upp vår tvärvetenskapliga linje och ett kunnande i tvärvetenskaplig pedagogik. Gymnasiet i Petalax har uppskattat utnämningen till projektgymnasium inom ramen för Åbo Akademis tvärvetenskapliga projekt Idemo vid lärarutbildningen i Vasa vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.

I och med vårt samarbete med forskningen vid lärarutbildningen har vi fått förutsättningar för en systematisk uppföljning av vårt utvecklingsarbete med att

profilera gymnasiet. Kollegiet vid gymnasiet genererar klassrumspraxis och forskarna analyserar våra erfarenheter. Lärarna som är på verkstadsgolvet har fått kritiska vänner i forskarna som är en viktig referensgrupp och ett bollplank i vårt utvecklingsarbete. Samarbetet med forskarna vid ÅA har varit uppskattat och fruktsamt.

Konklusion

Vi utgick från en färdplan med en tydlig vision och en klar målsättning för skolans profilering inom tvärvetenskap. Vi skapade en struktur för att organisera processen. Vi strävade efter att hela kollegiet skulle inkluderas. Den interna kompetensutvecklingen i skolan hölls under e-eftermiddagarna som blev den viktiga arenan, när lärare internt planerade och skapade innehåll och upplägg i de tvärvetenskapliga kurserna. Lärarna utformade fungerande arbetssätt och klassrumspraxis i tvärvetenskap. Forskare bjöds in till e-eftermiddagarna för att bidra med evidensbaserat material som stöd för de processer som vi hade på gång i skolan.

Vi önskar bana väg för en kultur där ämneslärare arbetar i bredd med varandra och med ett gemensamt mål för ögonen. Detta är i linje med OECD:s mål 2030 gällande interdisciplinary knowledge som en strävan för lärandet.

Gymnasiet i Petalax

Skolan har en allmän linje och en tvärvetenskaplig linje sedan hösten 2021. Skolan är nybyggd 2021 och studerande kan utbildas i en nyutrustad skolbyggnad. Med nybyggda lokaler erbjuder skolan en framtidsfokuserad och modern utbildning med fokus på att ge studerande kunskaper som krävs för att lyckas, både i utbildningen och efter examen. Gymnasiet i Petalax använder sig flitigt av digitala verktyg och effektiva studiemetoder.

Tvärvetenskapliga linjen

Undervisningen på den tvärvetenskapliga linjen innefattar vid sidan om ordinarie undervisning även tvärvetenskapliga kurser. Här studerar vi genom laboration och forskning olika fenomen i dagens samhälle. Vi studerar utifrån ett problemlösarperspektiv överlappande mellan flera ämnen. Målen för den tvärvetenskapliga linjen är att förse studerande med kunskap och verktyg som förenklar och möjliggör fortsatta studier på högskola och universitet.

Kurser:

- Mediekunskap.
- Världsmedborgaren – demokrati, internationella konflikter och världen idag.
- Hållbar utveckling.
- Den välmående hjärnan.
- Kritiskt tänkande – kommunikation, argumentation och debatt.

I alla kurser studeras tvärvetenskapligt med kopplingar till den aktuella samhällsdebatten.

Referens

Niemelä & Tirri (2018). Teachers' Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers. Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development. I Y. Weinberger (Red.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, (s. 119–132). London: IntechOpen. Tillgänglig online: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/239248/60297.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

DIGIDEMO:

Lukion laaja-alaisen osaamisen ja demokratiakompetenssien oppimisympäristö

■ MATTI RANTONEN & JUHO ANNALA

Taustaa

Lukion uusi opetussuunnitelma (LOPS) otettiin käyttöön syyslukukaudella 2021. Osana uudistusta opetussuunnitelman yhdeksi keskeiseksi osaksi tulivat laaja-alaisen osaamisen osa-alueet. Laaja-alainen osaaminen käsittää opiskelijan hyvään yleissivistykseen ja hyväksi ihmiseksi kasvamiseen, kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen sekä jatko-opinto-, työelämä- ja kansainvälisyysvalmiuksiin tarvittavien tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostaman kokonaisuuden. Kokonaisuus on jaettu kuuteen osa-alueeseen, jotka ovat hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, monitieteinen ja luova osaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen, eettisyys ja ympäristöosaaminen sekä globaali- ja kulttuuriosaaminen (Opetushallitus, 2019).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa määritellään lukiokoulutuksen arvoperusta, joka rakentuu demokratialle ja demokraattisille arvoille (Opetushallitus, 2019). Demokraattiseen kulttuuriin kasvamisen ja demokratiakasvatuksen edistämisen välineenä voi käyttää Euroopan neuvoston vuonna 2016 julkaisemia demokratiakulttuurin kompetensseja. Kompetensseissa on kuvattu 20 kulttuuri- ja demokratiiosaamisen osatekijää, jotka on jaettu arvoihin, asenteisiin, taitoihin sekä tietoihin ja kriittiseen ymmärrykseen (Euroopan neuvosto, 2016).

Opetushallitus järjesti vuodelle 2020 avustushaun innovatiivisten oppimisympäristöjen edistämiseksi lukiokoulutuksessa. Sen tavoitteena oli uudistaa lukiodien toimintakulttuuria, jossa pystyttäisiin yhdistämään uusia digitaalisia oppimisympäristöjä fyysisiin oppimisympäristöihin, edistämään edellä mainittua uuden opetussuunnitelman laaja-alaista osaamista, tukemaan oppiaineiden välistä yhteistyötä ja mahdollistamaan opiskelijoiden työskentely yksin ja ryhmissä. Lisäksi haettiin oppimisympäristöjä ja yhteistyömalleja muiden koulutuksenjärjestäjien, korkeakoulujen, työelämän ja kolmannen sektorin toimijoiden kanssa (Opetushallitus, 2020).

DIGIDEMO-hankkeen tuottamassa oppimisympäristössä yhdistyvät kaikki edellä mainitut kokonaisuudet: lukion laaja-alaisen osaamisen osa-alueet, demokratiakasvatus ja innovatiiviset – digitaaliset ja fyysiset – oppimisympäristöt. Opetushallitus on myöntänyt hankkeelle avustuksen vuonna 2020 ja vuosi 2021 on kulunut edellä mainitun oppimisympäristön suunnittelussa ja tuottamisessa. Valmista DIGIDEMO-oppimisympäristöä esitellään ja testataan kevätlukukau-

den 2022 aikana muutamissa suomalaisissa lukioissa ja opetusalan tapahtumissa. Oppimisympäristö on kaikkien lukioiden vapaassa käytössä syyslukukauden 2022 alkuun mennessä. Hanke päättyy kesällä 2023. Hankkeen järjestävänä tahona on Iitin kunta ja yhteistyökumppanina Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos.

DIGIDEMO-oppimisympäristö

DIGIDEMO:n kantavana ideana on luoda digitaalisia ja fyysisiä oppimisympäristöjä yhdistelevä kokonaisuus, jonka avulla lukio-opiskelija voi opiskella laaja-alaisen osaamisen osa-alueita ja demokratiakompetensseja. Tätä varten DIGIDEMO jakautuu viiteen episodiin, joista kukin käsittelee yhtä laaja-alaisen osaamisen osa-alueita ja demokratiakompetensseja (taulukko 1). Episodit jakautuvat tämän lisäksi myös niin sanottuihin yhteiskunnallisiin tasoihin, edeten ruohonjuuritasolta aina globaaliin tasoon saakka. Yhteiskunnallisen osaamisen osa-alueelle ei ole omaa episodia, vaan se leikkaa läpi jokaisen viidestä episodista.

Teknisesti neljä hankkeen viidestä episodista käyttää alustanaan suomalaista ThingLink-verkkopalvelua, joka mahdollistaa monipuolisesti erilaisten kuvien, videoiden ja muiden digitaalisten materiaalien käyttämisen, ja jossa niistä pystytään muodostamaan virtuaalisia oppimisympäristöjä. Yksi hankkeen episodeista

	EPISODI 1	EPISODI 2	EPISODI 3	EPISODI 4	EPISODI 5
LAAJA-ALAINEN	hyvinvointi	monitieteinen	vuorovaikutus	globaali ja kulttuuri	eettisyys ja ympäristö
DEMOKRATIA-KOMPETENSSI	analyttiset ja kriittiset ajattelutaidot	tieto ja kriittinen ymmärrys kielestä ja viestinnästä	yhteistyötaidot	tieto ja kriittinen ymmärrys maailmasta	vastuu ja kansalaisenne
TASO	ruohonjuuri	kunta	eduskunta	EU	globaali
IDEA	360-kuvilla ja -videoilla rakennettu kuvitteellinen Nyöriän lukio Lukiossa alkaa hyvinvointikokeilu, jonka aikana opiskelija reflektoi omaan yhteisönsä hyvinvointiin vaikuttavia asioita ja harjoittelee kriittistä ajattelua	360-kuvilla rakennettu uvitteellinen Nyöriän kunta Opiskelijä toimii tutkivana toimittajana tehtäväänään selvittää kunnassa rehottavaa korruptiota	360-kuvilla ja -videoilla rakennettu virtuaalinen Eduskunta Opiskelijä toimii kansanedustajana, jonka tehtävänä on muodostaa mielipide käsittelyyn saapuvasta tasa-arvoisen asevelvollisuuden lakiesityksestä	Yhteistyö ja vuorovaikutus suomalaisten meppien kanssa Meppien Tulevaisuuden Eurooppa-videohaasteet Lukiolaiset vastaavat, mepit kommentoivat Mukana jo 10 meppiä	Maailmaparannus – digitaalinen lautapeli Opiskelijaryhmän jäsenet edustavat eri valtioita ja ratkovat neuvottelemalla laajoja globaalin tason ongelmia

TAULUKKO 1. LOPS 2019 laaja-alaisen osaamisen osa-alueet ja demokratiakompetenssit jakautuneena viiteen episodiin.

käyttää alustanaan ”perinteisempiä” digitaalisia palveluja kuten hankkeen verkkosivuja, YouTubea ja sosiaalista mediaa.

Episodi 1 käsittelee lukion laaja-alaisista hyvinvointiosaamista sekä analyttisten ja kriittisten ajattelutaitojen demokratiataitoa. Episodissa ollaan yhteiskunnan ruohonjuuritasolla, tavallisen lukiolaisen roolissa. Episodia varten on rakennettu kuvitteellinen virtuaalinen lukio, jossa opiskelija toimii yhden päivän lukiolaisen roolissa. Teknisesti tämä on toteutettu 360-kuvien ja videoiden avulla. Virtuaalisessa lukiossa opiskelija päätyy tilanteeseen, jossa oppilaitos on huolestunut lukiolaisten hyvinvoinnista ja palkannut tilannetta korjaamaan tunnetun hyvinvointivalmentajan. Lukiossa tehdään monenlaisia uudistuksia, joita kohdattaessaan opiskelija pohtii oman ja yhteisönsä hyvinvoinnille tärkeitä osa-alueita ja harjaantuu kriittisessä terveyttä ja hyvinvointia koskevan tiedon käsittelyssä. Virtuaalisessa lukiossa kohdattuja tilanteita reflektoidaan oman opiskeluryhmän kanssa fyysisessä luokkatilanteessa.

Episodi 2 keskittyy laaja-alaisesta osaamisesta monitieteiseen ja luovaan osamiseen sekä demokratiakompetensseista tietoon ja ymmärrykseen kielestä ja viestinnästä. Yhteiskunnallisella tasolla ollaan suomalaisessa kunnassa. Episodin ympäristönä on kuvitteellinen virtuaalinen Nyörilän kunta, joka on rakennettu 360-kuvien ja videoiden avulla. Opiskelija toimii paikallislehden toimittajana, joka on saanut tehtäväkseen selvittää kunnassa tapahtuvaa korruptiota. Nyörilässä liikkuaan opiskelija saa tietoja ja vihjeitä erilaisista kunnassa ilmenevistä korruption muodoista, joiden esikuvina ovat olleet osin todelliset suomalaiset tapaukset lähimenneisyydessä. Episodin päätteeksi puretaan opetusryhmän kesken auki mitä korruption muotoja opiskelijat pystyivät Nyörilästä löytämään.

Episodi 3 käsittelee lukion laaja-alaisista vuorovaikutusosaamista ja yhteistyötaitojen demokratiakompetenssia. Yhteiskunnallisesti liikutaan valtion tasolla ja konkreettisenä toimintaympäristönä on eduskunta, josta on rakennettu virtuaalinen oikeassa eduskuntatalossa otetuilla 360-kuvilla ja videoilla. Opiskelija asettuu kansanedustajan rooliin ja kulkee läpi lainsäädäntöprosessin, aina lakialoitteen lähetekeskustelusta lopulliseen äänestykseen. Episodissa käsitellään kuvitteellista tasa-arvoisen asevelvollisuuslain lakialoitetta, johon liittyen opiskelijaan kohdistetaan valtavasti eri näkökulmista tulevaa informaatiota ja vaikuttamisyhteyksiä. Prosessin aikana opiskelija valitsee, miten itse suhtautuu asiaan ja rakentaa samalla omaa poliittista identiteettiään. Virtuaalisesta eduskunnasta tullaan lopuksi fyysiseen luokahuoneeseen, jossa jokainen opiskelija pitää kansanedustajan roolissa valmisteleman puheenvuoron ja äänestää lakialoitteen läpimenosta.

Episodi 4 on yhteiskunnalliselta tasoltaan Euroopassa ja Euroopan unionissa. Laaja-alaisen osaamisen osalta se keskittyy globaali- ja kulttuuriosaamiseen ja demokratiataidoista tietoon ja kriittiseen ymmärrykseen maailmasta. Edellisistä kolmesta episodista poiketen, tämä episodi tapahtuu reaali maailmassa aidossa vuorovaikutuksessa suomalaisten europarlamentaarikkojen kanssa, jotka ovat kehittäneet Suomen lukiolaisille videohaasteita otsikolla *Tulevaisuuden Eurooppa-pani*. Lukiolaisten tehtävänä on esittää europarlamentaarikoille omia ratkaisuehtoja näihin haasteisiin ja ongelmiin. Lukiolaisten vastaukset tuotetaan niinkään videomuodossa ja julkaistaan sosiaalisessa mediassa, jossa suomalaiset

europarlamentaarikot pääsevät myös vielä kommentoimaan niitä ja antamaan nuorille palautetta, jopa keskustelemaan lisää aiheesta. Joulukuuhun 2021 mennessä Euroopan parlamentin suomalaisedustajista kymmenen on lähtenyt mukaan hankkeeseen.

Episodi 5 asettuu globaalille yhteiskunnalliselle tasolle. Se käsittelee eettisyyttä ja ympäristöosaamista sekä vastuuta ja kansalaisyhteisyyttä. Episodi on digitaaliseen muotoon rakennettu lautapeli, jota pelataan opiskelijaryhmän kesken. Pelilauta materiaaleineen on digitaalinen, mutta itse pelaaminen tapahtuu opiskelijoiden kesken fyysisessä tilassa. 12 keskenään hyvin erilaisia maailman valtiota on kokoontunut konferenssiin, jossa jokaista maata edustaa yksi tai useampi opiskelija. Maiden tehtävänä on ratkoa erilaisia taloudellisia, sosiaalisia, sotilaallisia ja ympäristökriisejä neuvottelemalla keskenään. Tavoitteena on saada kriisit ratkaistua, mutta jokaisella maalla on myös kansalliset tavoitteet ja resurssit: tämän vuoksi ratkaisut vaativat todellista neuvottelua ja konfliktinratkaisukykyä.

Kenelle ja miten?

Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden tulee olla osa jokaisen oppiaineen opintoja. DIGIDEMO:n avulla laaja-alaista osaamista voi ottaa osaksi monien eri oppiaineiden opintojaksoja. Jokainen episodi on itsenäinen kokonaisuus, jonka voi opiskella sellaisenaan, ja toisaalta useamman episodin sisältävän laajemman kokonaisuuden voi ottaa esimerkiksi demokratiakasvatuksen teemapäivän tai -viikon pohjaksi.

Kaikki episodit tulevat saataville hankkeen nettisivuille syyslukukauden alussa 2022.

Lähteet

Euroopan neuvosto. (2016). *Demokratiakulttuurin edellyttämä osaaminen. Eläminen yhdessä tasavertaisina monikulttuurisissa demokraattisissa yhteiskunnissa*. Tiivistelmä. Euroopan neuvosto.

Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2020). *Innovatiivisten oppimisympäristöjen edistäminen lukiokoulutuksessa 2020*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/avustukset/innovatiivisten-oppimisymparistojen-edistaminen-lukiokoulutuksessa-2020>.

Avslutning

Vi har så kommit fram till bokens sista blad. Vår förhoppning är att du, oberoende om du är lärare, lärarstuderande, rektor, lärarutbildare, forskare eller på annat sätt intresserad av pedagogik, har fått med dig nya insikter genom bokens olika texter.

Kirjassa ja sen eri teksteissä tiivistyy työ, jota Idemossa olemme tehneet. Kuitenkaan luonnollisesti kaikkea tehtyä ja kokeiltua ei ole mahdollista muuttaa kirjalliseen muotoon ja näin antaa kokeiluille ja kokemuksille niiden ansaitsemaa näkyvyyttä. Toivomme silti, että teoksella on positiivinen vastaanotto, lukijat löytävät siitä inspiraatiota omaan elämäänsä ja ennen kaikkea työ, jota eri yhteyksissä yhteistyöluokioissa ja muualla on tehty, jatkuu, vaikka projekti itsessään tulee päätökseen.

För att sammanfatta projektet inte bara skriftligt utan också visuellt, ordnade vi inom Idemo ett seminarium i november 2021. Förutom projektaktörerna deltog illustratören Linda Saukko-Rauta och live-tecknade en sammanställning av projektet, utifrån en diskussion där vi delade erfarenheter från projekttiden. I illustrationen (bild 1, nedan) framgår Lindas tolkning av arbetet inom Idemo



BILD 1. Liveillustration av projektet Idemo. Illustratör: Linda Saukko-Rauta.

utifrån den diskussion som fördes. Liveillustrationen visar på den mångfald och de olika dimensioner som ämnesövergripande undervisning och demokrati-fostran präglas av. För oss inom projektet har det varit utvecklande att reflektera över vårt arbete utifrån illustrationen. Vår förhoppning är att den även kan öppna nya infallsvinklar, tolkningar och reflektioner för dig som betraktar bilden. Kanske kan bilden fungera som ett underlag när du utvecklar en egen förståelse av hur ämnesövergripande undervisning och demokratifostran kan ta sig uttryck i ditt didaktiska tänkande och agerande?

Bokens författare

Anna-Maija Arela, Milla Kamunen, Roosa Karisto, Jenny Keijonen, Tilda Kouhia, Rita Mustonen, Ida-Maria Myntti, Niilo Oikari ja Pauliina Ranta ovat Jyväskylän yliopistossa opiskelevia tai jo valmistuneita luokanopettajia. He tekivät osana opintojaan (lukuvuonna 2018–2019) kokeilun, jossa käsiteltiin sosiaalista mediaa demokratiakasvatuksen välineenä.

Margareta Bast-Gullberg är rektor vid Gymnasiet i Petalax. Hon undervisar i filosofi.

Mårten Björkgren är akademilektor i religionsundervisningens didaktik vid Åbo Akademi. Under projekttiden (Idemo) har han haft ansvar för att utveckla studiehelheten Ämnesövergripande pedagogik vid ämneslärarutbildningen.

Tomas Brännkärr är lektor i historia och samhällslära vid Vasa gymnasium.

André Forsman arbetar som lektor i historia, samhällslära och filosofi vid Gymnasiet i Petalax. Han har under de senaste åren varit verksam inom flertalet tvärvetenskapliga projekt och fungerar vid sidan av undervisningen som ledare för den 2021 nystartade Tvärvetenskapliga linjen vid skolan.

Anders Fransén är filosofie- och ekonomie magister, verksam som lektor i historia, samhällslära och filosofi vid Vasa övningskolas gymnasium. Under lärarkarriären och genom diverse projekt har han intresserat sig för ledarskapsfrågor, företagsamhetspedagogik, demokratifostran och ämnesövergripande undervisning.

Tom Gullberg är akademilektor i historiens och samhällslärens didaktik vid Åbo Akademi, och har fungerat som projektledare för projektet Idemo. Han har skrivit flera läroböcker i historia för gymnasiet, och har utöver ämnesövergripande undervisning i sin forskning intresserat sig för bl.a. minoritets- och identitetsfrågor.

Simon Hansell är lektor i psykologi och religion vid Gymnasiet i Petalax, där han också fungerar som vicerektor.

Mikko Hiljanen työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella yliopistonopettajana. Hänen erityisenä osaamisalueena on demokratiakasvatus ja kasvatuksen yhteiskunnalliset kysymykset.

Anne Levonen är rektor vid Vasa gymnasium.

Nina Mård är doktor i pedagogik och fungerar som universitetslärare i historians och samhällslärans didaktik vid Åbo Akademi. Till hennes forskningsintressen hör ämnesövergripande didaktik samt ämnesdidaktik för historia och samhällslära.

Matti Rantonen ja **Juho Annala** ovat historian ja yhteiskuntaopin lehtoreita. Rantonen opettaa Iitin lukiossa ja Annala Korpilahden yhtenäiskoulussa Jyväskylässä.

Matti Rautiainen toimii vanhempana yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Hän on opetuksen kehittämisessä ja tutkimuksessa keskittynyt opettajankoulutukseen sekä demokratiakasvatukseen.

Tiina Parkkila, **Laura Niemi**, **Topias Pankkonen** ja **Esa Vesala** ovat Jyväskylän yliopistossa opiskelevia tai jo valmistuneita historian ja yhteiskuntaopin opettajia. He tekivät osana aineenopettajan pedagogisia opintoja (lukuvuonna 2020–2021) kokeilun, jossa lukion Suomen historian opintomoduuli suunniteltiin ja toteutettiin demokratiapainotteisesti.

Riitta Tallavaara työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella yliopistonopettajana. Hänen erityisenä osaamisalueena on kasvatuksen yhteiskunnalliset kysymykset ja historian opettaminen.

Regina Öhman är filosofie magister i fysik, och undervisar i fysik och lång matematik vid Gymnasiet i Petalax. Hon har länge arbetat ämnesövergripande och tvärvetenskapligt i olika projekt inom skolans verksamhet.

Integrated Subject and

IDEMO

Democratic Education



- **Oppiainerajat ylittävä pedagogiikka ja toimintakulttuuri uudessa lukiossa**
- Ett av regeringens spetsprojekt för att utveckla lärarutbildningarna 2018–2021
- Hankkeen tarkoituksena on kehittää yhteistyössä lukioiden ja opettajakoulutuksen kanssa oppiainerajat ylittävää toimintakulttuuria, jossa opettajat ja opiskelijat toimivat aktiivisesti yhteistyössä. Toiminnan kohteena on sekä aineenopettajakoulutuksen että lukioiden toimintakulttuurin kehittäminen
- Konkreta målsättningar är att kartlägga gymnasiernas och ämneslärarutbildningarnas nuvarande verksamhet vad gäller ämnesövergripande arbete och demokratifostran, samt utveckla kurser och verksamhetsmodeller på bägge utbildningsstadier
- Demokratiakasvatus ja yhteistyö ovat keskeisiä elementtejä tehtävässä kehitystyössä. Yhteistyötä tehdään myös yli kielirajojen
- Projektet leds av Åbo Akademi i samarbete med Jyväskylän yliopisto

Seuraa meitä somessa:



Facebook: Idemo
Instagram: idemo19
Twitter: @idemo19

Me olemme hankkeessa mukana:

Tom Gullberg, ÅA
tom.gullberg@abo.fi

Mårten Björkgren, ÅA
marten.bjorkgren@abo.fi

Nina Enkvist, ÅA
nina.enkvist@abo.fi

Matti Rautiainen, JYU
matti.a.rautiainen@jyu.fi

Mikko Hiljanen, JYU
mikko.hiljanen@jyu.fi

På kommande:
Anders Fransén, ÅA/VÖS
Perttu Männistö, JYU

Yhteistyössä:

