

# ***Maailman ihmeellisimmät kengät***

***Neljäsluokkalaisten toteuttama musikaaliprojekti***

***Maija Källi***

**Pro Gradu - tutkielma  
Kasvatustiede  
Chydenius - Instituutti  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 1998**

Jyväskylän yliopisto

Chydenius-instituutti

KÄLLI RIITTA MAIJA: **Maailman ihmeellisimmät kengät.** Musikaali, joka on toteutettu neljäsluokkalaisten yhteissuunnittelun ja yhteistoiminnallisen oppimisen avulla.

Pro Gradu -tutkielma.

Kasvatustiede

Toukokuu 1998

## TIIVISTELMÄ

Tutkielmani on toimintatutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää, kuinka oppilaat kokevat yhteissuunnittelun ja minkälaisia vaikutuksia yhteistoiminnallisella työskentelytavalla on oppilaisiin, heidän vuorovaikutussuhteisiinsa ja toimintaansa.

Esitutkimuksen kvantitatiivisesta aineistosta, joka suoritettiin kyselyn avulla, muodostetaan tutkimusongelmat. Esitutkimus selvittää, miten saman opettajan entiset oppilaat, nykyään lukiota käyvät 17-vuotiaat, kokivat opetustavan, ilmapiirin, erilaisen toiminnan ja vuorovaikutuksen. Esitutkimustermillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa valmistelevaa tutkimusta varsinaiselle tutkimukselle.

Tutkimusjoukko valittiin harkinnanvaraisesti. Tutkimusjoukko koostuu 28 neljäsluokkalaisesta ja 23 lukioluokan oppilaasta, jotka ovat aikaisemmin ala-asteella muodostaneet luokan.

Tutkimus perustuu empiirisen aineiston kvalitatiiviselle ja kvantitatiiviselle käsittelylle. Tiedonhankinta prosessin etenemisestä tapahtuu havainnointimenetelmällä, joka on osallistuvaa havainnointia. Havaintoaineisto on koottu kyseistä tutkimusta varten. Se on kerätty pitämällä päiväkirjaa, videoimalla, valokuvaamalla, lehtikirjoituksilla, kertomuksien analysoinnilla, vanhempien mielipiteistä ja sosiogrammeista. Aineistoa käsitellään sisällönanalyysiä käyttäen. Kyselykaavaketta käytetään keräämään mielipiteitä. Tätä aineistoa käsitellään tilastollisin menetelmin.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ja toiminta musikaaliprojektissa toi muutoksia asenteeseen, jotka koskivat koulua ja oppimista. Ryhmäkäyttäytymisessä, toisten oppilaiden arvostuksessa ja oman minäkuvan selkiytymisessä tapahtui myös selviä muutoksia. Realistinen käsitys omista kyvyistä varmistui ja rohkaistuttiin uuden yrittämiseen. Oppilaat oppivat huomaamaan toisten erikoisosaamista ja varsinkin poikien ja tyttöjen välinen yhteistyö onnistui aikaisempaa paremmin. Tutkiva ja utelias asenne syntyi uuden opiskelua kohtaan. Ahkeruus ja hyvä kirjoitustaito näkyi myönteisenä kouluasenteena. Mielenkiintoista oli huomata, miten oppilaat luokittelevat toiminnan koulussa ja koulun ulkopuolella erilleen koulunkäynnistä. Yhteistoiminnallinen opetus on

vaikuttanut voimakkaimmin omiin opetuskäytänteisiin saamani palautteen kautta. Erilaiset oppijat erottuivat toisistaan. Yksipuolisesti jotain tiettyä opetusmenetelmää käytettäessä on vaarana suosia niitä oppijoita, joille menetelmä sopii. Opetusmenetelmien vaihteleva käyttö takaa oppijoiden tasa-arvon.

Hakusanat:

opetuskäytännöt

yhteissuunnittelu/yhteistoiminnallinen oppiminen

kouluasenne

minäkuva

harrastuneisuus

## ESIPUHE

Tutkimuksen aihepiiri on herättänyt kysymyksiä toimittuani opettajana jo noin viidentoista vuoden ajan. Varsinkin liikunnan ja musiikin käyttö opetuksessa on aina kiehtonut minua. Lisäksi käden taidot ovat oiva lisä monipuolistaa opetusta. Näiden eri oppiaineiden yhdisteleminen ja muovaaminen toimiviksi kokonaisuuksiksi on ollut musikaali-projektin tavoite. Lisäksi tutkimuksen tarkoitus on selvittää itselleni, mikä merkitys on toimintaan perustuvalla opetuksella.

Vakituinen asuinpaikkakuntani sijaitsee Ähtärissä ja toivon näin myös jatkuvan. Olen kokenut työilmapiirin erittäin lämpöiseksi ja kannustavaksi. Ähtärin ala-asteella on minulla ollut mahdollisuus työskennellä rajoituksitta. Olen saanut toivomukseni mukaan viedä oppilaat ensimmäisestä luokasta kuudenteen. Myönteisin puoli on mielestäni ollut tällä opetuskokonaisuudella siinä, että olen saanut mahdollisuuden tutustua oppilaisiin pitkän ajanjakson aikana, heidän ollessaan ihastuttavia koulutulokkaita aina alkavan murrosiän tuomiin muutoksiin. Toinen tärkeä puoli asiassa on se, että lapsiin kiintyy ja heidän vaiheitansa jatkossa seuraa erityisellä mielenkiinnolla ja lämmöllä.

Vuosina 1986-92 opetin samaa opetusryhmää ensimmäisestä kuudenteen äitiyslomaa lukuunottamatta yhtäjaksoisesti. Heidän siirtyessään yläasteelle ja sittemmin lukioon tai muihin koulutuspaikkoihin, aloitin työt uuden opetusryhmän kanssa.

Seurailtuani "vanhan" luokan edesottamuksia alkoi mielenkiintoni herätä kysymykseen: Miten aktiivinen toiminta kouluopetuksessa vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon oman persoonansa kehittämiseen ja toimintaan ympäröivässä yhteisössä? Toinen kysymys seurasi edellistä: Miten aikaisemmat oppilaat ovat kokeneet ala-asteaikaisen ajanjakson ja opetuksen, sen ilmapiirin ja mitä tärkeää viestitettävää heillä olisi nykyiseen opetukseen?

Tutkimus käynnistyi tutkijan tarpeesta jäsentää yhteistoiminnallista opetusmenetelmää ja löytää tarkoituksenmukaisia toimintamuotoja opetustyöhön. Toisaalta oli tarve saada tietoa, miten edellämainitun kaltainen toiminta vaikuttaa oppilaan minäkuvaan, kouluasenteisiin ja vuorovaikutukseen.

Tutkimus on tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen eräs muoto on tyypiltään toimintatutkimus. Toimintatutkimus soveltuu parhaiten projektiluontoisen toiminnan tutkimusmenetelmäksi. Tämän menetelmän tunnusmerkkejä ovat voimakas pyrkimys kehittämiseen ja osallistumiseen. Osallistuminen näkyy monipuolisena toimintana ja kehittäminen ja kehittyminen tämän toiminnan vaikutuksesta. Tässä menetelmässä korostuu myös opettaja-tutkijana liike.

Yhteistoiminnallisen työskentelyn ja yhteissuunnittelun avulla valmistimme musikaalin nimeltä " Maailman ihmeellisimmät kengät". Projektin koostuu kolmesta eri vaiheesta: Projektin valmisteluvaihe, toteutus ja tuloksellisuus ja arviointi.

*Arvioitaessa tutkijan empiiristä työtä ei kysytä ainoastaan mitä mieltä hän oli joistakin tietyistä konkreettisista ilmiöistä, tai mitä annettavaa hänellä yleisesti ottaen on ollut tietämyksemme näistä ilmiöistä. Ensisijaisesti on kysyttävä, mitä teoreettisia syitä hänellä oli olla kiinnostunut juuri näistä ongelmista ja miten hänen tutkimustuloksensa ovat auttaneet näiden teoreettisten ongelmien ratkaisemisessa.*

Heritage J

## TIIVISTELMÄ

## ESIPUHE

## SISÄLTÖ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. LÄHTÖKOHTIA KASVATUKSEN FILOSOFIASTA</b>        | <b>7</b>  |
| <i>Vain muutos kestää ikuisesti</i>                   |           |
| 1.1. Tieto ja kasvatustoiminta                        | 7         |
| 1.2. Kasvatus, koulu ja yhteiskunta                   | 9         |
| 1.3. Toiminta ja oppiminen                            | 12        |
| 1.4. Toiminta ja luovuus                              | 16        |
| 1.5. Reformipedagogisia vaihtoehtoja                  | 19        |
| <b>2. KASVATUSTOIMINNAN KEHITTÄMINEN</b>              | <b>23</b> |
| 2.1. Taidekasvatuksen asema koulun kehittämisessä     | 23        |
| 2.1.1. <i>Taide ja opetussuunnitelma</i>              | 25        |
| 2.1.2. <i>Eri oppiaineiden opetussuunnitelma</i>      | 26        |
| 2.1.3. <i>Opetuksen eheyttäminen</i>                  | 29        |
| 2.2. Vuorovaikutus ja yhteistyö opetustilanteessa     | 32        |
| 2.3. Vanhemmat lapsen koulunkäynnin tukijoina         | 39        |
| 2.4. Koulun tulevaisuus                               | 41        |
| <b>3. OPETUKSEN TYÖMUOTOJA</b>                        | <b>42</b> |
| <i>Siis tulkaa kaikki yhteistyökelpoisiksi. Leena</i> |           |
| 3.1. Opettajakeskeinen työmuoto                       | 45        |
| 3.2. Oppilaskeskeinen työmuoto                        | 46        |
| 3.3. Yhteistoiminnallinen työmuoto                    | 49        |
| 3.3.1. <i>Opetuksen yhteissuunnittelu</i>             | 49        |
| 3.3.2. <i>Yhteistoiminnallinen oppiminen</i>          | 50        |
| 3.3.3. <i>Yto-projekti</i>                            | 54        |
| 3.3.4. <i>Juhla</i>                                   | 55        |
| <b>4. PERSOONALLISUUDEN KEHITYS</b>                   | <b>56</b> |
| 4.1. Kehityksen keskeiset vaiheet                     | 57        |
| 4.2. Minäkuva ja itsetunto                            | 58        |
| 4.3. Minä ja arviointi                                | 61        |
| 4.4. Minä ja tutkimustuloksia                         | 63        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>5. TUTKIMUS</b>  | <b>66</b>  |
| 5.1. Tutkimuksen jäsentely                                  | 66         |
| 5.2. Erilaiset aineistot ja tarkastelutapa                  | 66         |
| 5.3. Esitutkimus lähtökohtana                               | 70         |
| 5.3.1. <i>Esitutkimuksen tausta</i>                         | 70         |
| 5.3.2. <i>Mittarin laadinta</i>                             | 70         |
| 5.3.3. <i>Perusjoukko</i>                                   | 71         |
| 5.3.4. <i>Esitestaus, aineiston kerääminen ja käsittely</i> | 72         |
| 5.3.5. <i>Esitutkimuksen tulokset</i>                       | 72         |
| 5.4. Esitutkimus ja tutkimusongelmat                        | 75         |
| 5.5. Tutkimuksen suorittaminen                              | 75         |
| 5.5.1. <i>Musikaaliprojekti toimintakehyksenä</i>           | 75         |
| 5.5.2. <i>Tutkimuksen aineisto</i>                          | 77         |
| 5.5.3. <i>Tutkimuksen aikataulu</i>                         | 78         |
| <b>6. TUTKIMUKSEN TOIMINTATAVAT JA TULOKSET</b>             | <b>79</b>  |
| 6.1. Tutkimuksen lähtötilanne                               | 79         |
| 6.2. Projektin valmisteluvaihe                              | 80         |
| 6.2.1. <i>Yhteistoiminnan suunnittelu</i>                   | 80         |
| 6.2.2. <i>Aiheen kehittely ja rajaaminen</i>                | 81         |
| 6.3. Projektin toteutus                                     | 82         |
| 6.3.1. <i>Musikaalin valmistuminen</i>                      | 82         |
| 6.3.2. <i>Arviointi</i>                                     | 85         |
| 6.4. Projektin tuloksellisuus ja julkistamistavan arviointi | 87         |
| 6.4.1. <i>Tuloksen arviointi</i>                            | 87         |
| 6.4.2. <i>Minäkuva</i>                                      | 88         |
| 6.4.3. <i>Vuorovaikutus</i>                                 | 90         |
| 6.4.4. <i>Oppimis- ja opetuskäytänteet</i>                  | 91         |
| 6.4.5. <i>Kouluasenne</i>                                   | 93         |
| 6.4.6. <i>Toiminnallisuus ja harrastuneisuus</i>            | 94         |
| 6.4.7. <i>Toimintaa projektin jälkeen</i>                   | 94         |
| 6.5. Vanhempien ja työtovereiden näkemyksiä                 | 95         |
| <b>7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS</b>        | <b>98</b>  |
| <b>8. POHDINTAA</b>   | <b>101</b> |
| <b>9. LÄHTEET</b>   | <b>105</b> |
| <b>10. LIITTEET</b>   | <b>114</b> |
| 10.1. Sosiogrammit  |            |
| 10.2. Kyselykaavakkeet                                      |            |
| 10.3. Lehtikirjoituksia                                     |            |
| 10.4. Oppilaiden piirroksia                                 |            |
| 10.5. Valokuvia   |            |
| 10.6. Videonauha musikaalista saatavilla                    |            |

# 1.LÄHTÖKOHTIA KASVATUKSEN FILOSOFIASTA

## 1.1. Tieto ja kasvatustoiminta

*Lapset ainoat enkelit, emme ansaitse heitä. Hän nojaa pöytään, katsoo uneksivasti eteen, kertoo merkillisiä asioita. Ja kesken kaiken kysyy, onko Norja omavarainen öljyn suhteen? Hän tahtoi kaukoputken ja mikroskoopin. Nähdä kauas ja lähelle, todesti.*

Arja Tiainen

Tietokäsityksiä ja tiedon luokituksia on monia. Määritelmät ja luokitukset heijastelevat kulloinkin vallitsevia tarpeita. Keskusteluissa on kaksi suuntaa. Toinen lähtee klassisesta tiedon käsitteestä, toinen on tiedon prosessiluonnetta korostava, kuten tietämistä ja tiedon kehittymistä korostava. Ensinmainitusta esitetään kognitiotieteen piirissä tehty erottelu kahdesta laadullisesti erilaisesta tiedon tyypistä: selittävästä ja toiminnallisesta. Jälkimmäisestä ajattelusta voidaan mainita useitakin esimerkkejä kuten Polynyin (1985) hiljaisen tiedon idea, Schönin (1983, 1987) ajatus toimintaan sisältyvästä tiedosta ja sen paljastamisesta reflektion avulla sekä Habermasin (1981) tulkinta psykoanalyysistä syvähermeneutiikkana. Näissä kaikissa painottuu tiedon prosessiluonne. Tätä käsitystä tiedosta voi luonnehtia eräässä mielessä pragmaattiseksi. Se kehittyy toiminnassa ja se tähtää todellisuuden hallintaan. (Kurtakko 1989, 19)

Kurtakko (1989) mukaan pragmatisteille tiedon ja toiminnan välillä ei ole olennaista eroa. Heille tieto on ns. "tekijän tietoa". Tosi tieto osoittaa toimivuutensa käytännössä. Tieto saavutetaan vain ajan kanssa harjaantumalla eli olemalla vuorovaikutuksessa tiedon kohteen kanssa ja tietona sitä pidetään vasta sitten kun sen avulla kyetään vaikuttamaan todellisuuteen ja/ tai muuttamaan todellisuutta. (Kurtakko 1989, 20)

Empiristisen ajattelun mukaan tieto on peräisin kokemuksesta, nimenomaan aistikokemuksesta. Todellisuus ilmenee kokemuksina ja yksi kokemuksen keskeinen muoto on tieto. Rationalistit väittävät, että tieto perustuu järkeen. Immanuel Kant pyrki luomaan kompromissin rationalismin ja empirismin välillä. Kantin mukaan tiedon sisältö tulee kokemuksesta, mutta kokemuksen moneuteen luo muodon ymmärrys käsitteiden avulla. Vasta subjektin aktiivisen käsitteellisen toiminnan kautta tieto ja inhimillinen kokemus on mahdollista. (Aaltola 1989, 11-12)

Antiikin Kreikan hellenismi luo pohjan kasvatustieteelle vielä vuosituhansien päähän. Aristoteles on ensimmäisenä perin pohjin käsitellyt kysymystä kasvatuksen mahdollisuuksista. "Ihmisen tekee hyväksi ja viisaaksi kolme asiaa" Aristoteles sanoo, "ne ovat luonto, tapa ja tiedot".



Persoonallisuuden kehittämisen päämääränä on Aristoteleen mukaan viisaus. Siihen kuuluu monipuolinen elämän ja kaikkien sen ilmiöiden tuntemus, kehittynyt kauneudentaju, sivistynyt käytös, monipuoliset ja korkeat harrastukset. Tähän päämäärään on sekä kotikasvatuksen että julkisen kasvatuksen tähdättävä. (Bruhn 1969, 59-67)

Keskiajalla kirkollisten koulujen opetussuunnitelmissa tieto hallitsi oppiainevalikoimaa. Oppiaines oli jaettu antiikin perinteitä mukailleen kahteen ainesryhmään; artes triviales ja artes reales. Näihin kuuluivat grammatiikka, retoriikka, dialektiikka, geometria, aritmetiikka, astronomia ja musiikki. Näistä musiikki oli ainut varsinainen taide. Tiedon korostaminen on antiikin kreikkalaisten tieteiden perua. (Nurmi 1991, 72)

John Dewey vastustaa antiikin aikana tehtyä erottelua tiedon ja käytännöllisen toiminnan välille. Haettaessa aktiivisesti ratkaisua johonkin ongelmaan pyritään tekemään kontrolloitua tutkimusta tavalla, jossa tieto, teoria ja käytäntö kytkeytyvät toisiinsa. (Kiviniemi 1994, 57)

Nurmen (1991) mukaan käytännössä sovellettavat tietokokonaisuudet sisältävät eri luokkiin kuuluvien tietojen yhdistelmiä. Ihmisen itsetuntemus perustuu omaan kokemukseen. Minäkuva on aina myös yhdistelmä omaa kokemusta ja muiden kuvausta. (Nurmi 1991, 69-70)

Opetussuunnitelmateorian filosofisia lähtökohtia voidaan pohtia kysymyksessä; onko olemassa jokin eri tiedon paras mahdollinen eli optimaalinen jakauma, joka takaa, että kasvatustavoitteet saavutetaan niin hyvin kuin käytettävissä olevilla voimavaroilla on mahdollista? (Nurmi 1991, 71)

Opetuksessa ja kasvatuksessa on erittäin keskeistä mieltää, että todellinen tieto syntyy vasta, kun yksilö tajuaa havaintokohteen merkitykselliseksi ja kun hän ymmärtää tämän kohteen suhteet ympäröiviin tekijöihin. Kohde on ymmärretty vasta sitten kun se on sijoitettu

1. johonkin syyketjuun siis vertikaaliseen kokonaisuuteen
2. ympäröiviin havaintoihin siis horisontaaliseen kokonaisuuteen
3. ominkäsitteisiin ajatuksiin
4. loogiseen suhteeseen henkilön muihin tietoihin (Lehtisalo 1991, 30)

Näin tiedosta ja tiedostamisesta syntyy prosessi. Siinä tieto syventyy ja tuottaa uutta tietoa. Ellemme ymmärrä prosessia, emme ymmärrä elämää ja todellisuutta. Itse elämä on toiminnassa oleva prosessi. Kasvatuksessa ja ihmisen kasvussa on paljon merkityksellisempää itse prosessi kuin yksittäiset tulokset. Tiedon ja toiminnan sitominen toisiinsa on kasvatuksen ydin. Syvin tiedon muodostuksen kehittäjä on aito toiminta, joko konkreettinen tai tajunnallinen toiminnallisuus. (Lehtisalo 1991, 30-31)

Dewey nosti lapsen synnynnäiset toimintapyrkimykset opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi. Näitä olivat rakentamisen, sosiaalisuuden tutkimisen ja itseilmaisun toimintapyrkimykset. Deweyn tiedon psykologisoinnin periaatteen mukaan kaikki tieto on voitava liittää lapsen

välittömään kokemukseen ja intressiin. Siksi koulun toiminnon tulee liittyä lapsen jokapäiväiseen kokemukseen ja ympäristöön. (Miettinen 1990, 46)

Reflektiivisessä toiminnassa on opettajan työn kannalta korostettu kriittisen ja tiedostavan suhteen ottamista omaan opetustyöhön. Entisiä ja uusia ajattelu- ja toimintamalleja kriittisesti arvioimalla voidaan jatkuvasti kehittää sitä perustaa, jonka avulla tietoa ja eri työtehtäviä käsitellään. Reflektiivisessä toiminnassa usein korostuu sellaiset oppimisprosessin piirteet, joiden on katsottu tukevan inhimillistä kasvua. (Kiviniemi 1994, 56)

## 1.2. Kasvatus, koulu ja yhteiskunta

*Lapset leikkivät pihalla palloa ja  
voi sitä iloa ja naurua ja liikunnan riemua.  
Mutta sitten iso ja totinen, vihastunut  
talonmies jyrähtää ikkunasta:  
Lopettakaa heti,  
pallo voi osua johonkin autoon.* Timo Pusa

Kasvatustyön perusteita analysoitaessa on välttämätöntä käsitellä ihmiskäsityksemme perusteita, ihmisten välistä yhteyttä, ihmisten vastuuta toisistaan, elämänmuotoamme ohjaavien arvojen pätevyyttä. Tältä pohjalta Uusikylän (1996) mukaan pitää jäsentää kasvatuksen päämääriä, joista nykyisin keskustellaan usein pelkistetysti koulutuksen käsitteestä lähtien. Tämä ei riitä, sillä koulutus tähtää vain nyky-yhteiskunnan välittömien tarpeiden tyydyttämiseen. Kasvatuksen käsite tulee nähdä laajempänä. On kysymys inhimillisyyden rakentamisesta ja ylläpitämisestä. Inhimillisyyttä ei pidä käsittää vain yksilön ominaisuutena tai pyrkimyksenä vaan myös yhteisön ja kulttuurin pyrkimyksenä. (Uusikylä 1996, 127)

Myös Aaltola (1991) katsoo, että kasvatus merkitsee enemmän kuin koulutus, joka sisältyy kasvatukseen sen yhtenä aspektina. Kasvatus sisältää sekä adaptiivisen että kriittisen aspektin. Kasvatuksen adaptiivisella aspektilla tarkoitetaan sitä, että kasvatamme nuoria ja aikuisia tulemaan toimeen juuri oman aikansa yhteiskunnassa. On opittava ja omaksuttava yhteiskunnan monenlaiset normit. On hankittava tietoja ja taitoja. On juurruttava omaan yhteiskuntaan. Mutta tämän sopeutumisen lisäksi ihmisen on myös kyettävä kriittisesti arvioimaan itseään ja yhteiskuntaansa. Kriittinen asenne on perustana sekä vastuun että ajattelun heräämiselle. Kasvatettavat oppivat vähitellen näkemään oman ajattelunsa ja toimintansa merkityksen elämässä. Arvioivan ja kriittisen asenteen sallimisessa, tukemisessa ja kehittämisessä koulun kasvatustoiminta voi olla tärkeä osatekijä. Puhutaan tällöin kasvatuksen kriittisestä aspektista. On kyse muutoksen ja toisin olemisen mahdollistamisesta. (Aaltola 1991, 5)

Kreikkalaiset oivalsivat, että ihminen ei kehity varsinaiseksi inhimilliseksi ihmiseksi luontaisen kasvun tuloksena, vaan ihmisen on itse kehitettävä, jalostettava itsensä ihmiseksi. He tekivät jyrkän eron ammattisivistyksen ja yleissivistyksen välillä; vain jälkimmäistä he nimittivät kasvatukseksi, paideiaksi. (Harva 1983, 48)

Aristoteleen kasvatustieteellinen opetus oli sosiaalipedagogista ja individuaalipedagogista samalla kertaa. Nuorista pitää kasvattaa kunnollisia kansalaisia. Koska koko valtiolla on yhteinen päämäärä, on myös kasvatuksen oltava kaikille yhteinen. Yhteiskunnalliset näkökohdat eivät kuitenkaan saa syrjäyttää yksilöllisiä. Valtion edun mukaista päinvastoin on, ettei persoonallisuuden kehittämistä ja muodollista sivistystä laiminlyödä. Arvokkaimmat persoonallisuudet ovat usein myös arvokkaimpia yhteiskunnan jäseniä. (Bruhn 1969, 57-67)

Pestalozzin mukaan ihminen on luonnon tuote, ympäristön tuote ja itsensä tuote. Pedagogiikan vuosituhantinen traditio puhuu kasvatuksesta itsekasvatuksesta. Kasvattaja ei ole kokonaan vastuussa siitä minkälainen kasvatettavasta tulee. Kasvatti ei ole pelkästään kasvatuksen objekti, vaan myös subjekti, joka itse vaikuttaa kehitykseensä torjumalla ja hyväksymällä kasvattajan toimenpiteitä. (Harva 1980, 148-149)

Yhteiskunnallinen tilanne, jossa yhteiskunnan jäsenten toiminta tapahtuu, koostuu lähinnä kolmesta tekijästä:

1. Yhteiskunnan jäsenten tarpeet ja tarkoitukset
2. Tarpeiden tyydyttämisen organisaatio
3. Tarpeiden tyydyttämisen välineistö. (Wilenius 1972, 96-97)

Deweyn kasvatustieteellinen ajattelu ja kokeilutyö kohdistui erityisesti siihen, miten koulu kykenee ohjaamaan lapsen sosiaalisiin yhteyksiin ja mielekkäisiin kontakteihin ympäristön kanssa. Dewey pitää tärkeänä tahatonta kasvatusta, joka tapahtuu koulun ulkopuolella rikkaassa, sosiaalisessa elämässä, jota jäsentävät mitä moninaisimmat inhimilliset tarpeet ja pyrkimykset. Jos koulu ei kykene käyttämään hyväkseen lapsen elämässä jo omaksumia taitoja, tietoja ja intressejä, harrastamme Deweyn mukaan tuhlauksia kasvatuksessa. Koulu ei osaa ottaa lukuun lapsen potentiaaleja. Koulun tehtävä on sulauttaa koulun ulkopuolinen kokemus koulutyöhön. Koulu ei myöskään saanut olla irrallaan lapsen elämästä ja kokemuksesta luokahuoneen ulkopuolella. Lapsi ei voi soveltaa jokapäiväiseen elämään sitä, mitä hän on koulussa oppinut. Perussyynä siihen, ettei nykyinen koulu voi jäsentyä luonnolliseksi sosiaalisesti yhteiseksi, on yhteisen ja tuotteliaan toimeliaisuuden puuttuminen. Osittain koulu tekee turhaa työtä luomalla koulumaailman, joka tunnetusti hyvin helposti eristäytyy muusta yhteiskunnasta eikä pysty muuttamaan ympäröivän kulttuurin mukana. Tällaista on koulun eristyisyys - se on eristyisyyttä elämästä. (Aaltola 1989, 122; 1991, 6; 1994, 48- 49; Dewey 1957, 73)

Dewey kehottaa asettamaan koulu yhteyteen elämän kanssa, niin kaikki oppiaineet joutuvat pakostakin vuorovaikutukseen keskenään. Jos koulu kokonaisuudessaan asetetaan kaiken elämän yhteyteen, sen tarkoitukselliset ja ihanteet - kulttuuri, harjaantuminen, tieto, hyöty - lakkaavat olemasta erillisiä tekijöitä. Lapsen kypsyminen sosiaalisessa pystyvyydessä ja palvelemisessa, yhteys elämään tulee yhdistäväksi tarkoitukselliseksi; harjaantuminen, sivistyminen ja tietopääoma saavat oman paikkansa tämän kypsymisen eri vaiheina. (Dewey 1957, 86- 87)

Koululle tarjoutuu tilaisuus olla pienoisyhteiskunta, yhteiskunnan alkio. Toiminnallisten ammattien, luonnontutkimuksen, taiteen ja historian ottaminen opetussuunnitelmaan sekä pelkän muodollisen ja symbolisen aineksen siirtäminen toisarvoiseen asemaan, koulun moraalisen ilmapiirin muutos oppilaan ja opettajan keskinäisessä suhtautumisessa (koulukurssissa), aktiivisempien, oppilaiden ilmaisuun ja aloitteeseen aikaisempaa enemmän eivät ole sivuseikkoja, vaan välttämättömiä aineksia laajassa yhteiskunnallisessa kehityksessä. Tämän toteuttaminen merkitsee jokaisen koulun muuttamista pienoisyhteiskunnaksi. Kun koulu tekee jokaisesta lapsesta tällaisen pienoisyhteiskunnan jäsenen, harjaannuttaa ja varustaa hänet tehokkaan aloitteisuuden keinoin, saamme syvimmät ja parhaat takeet siitä, että syntyy aikuisten yhteiskunta, joka on arvokas, miellyttävä ja harmoninen. (Dewey 1957, 36)

Kasvatuksen tehtävä on Aaltolan (1994) mielestä säilyttää lapselle tunnusomainen plastisuus, kyky sopeutua uusiin tilanteisiin tutkimalla, kokeilemalla ja oppimalla. Deweyn mukaan koulun tulisi olla sekä yksilön että yhteiskunnan kehityksen edistäjä. Kasvu on vuorovaikutusta ympäristön kanssa. On kyse yksilön ja ympäristön molemminpuolisesta sopeuttamisesta. (Aaltola 1994, 46)

Kasvatuksessa olemme hitaasti siirtymässä spesialisoituneesta opettamisesta ja ohjaamisesta kokonaisvaltaisempaan ihmisestä huolehtimiseen. Kasvatettava on ihminen, jota ei tueta pelkästään teknisen ja kaupallisen yhteiskuntamme päiväkohtaisia tarpeita ajatellen. Kasvatettavan laajaa kohtaamista eivät ole estäneet vain yhteiskunnan yksipuoliset odotukset ihmiseen nähden. Luonnollisesti koulu on ollut mukana rajoittamassa käsitystä ihmisestä. Koulu välittää ja osaltaan vahvistaa muun yhteiskunnan käsityksiä ja vaatimuksia. (Aaltola 1991, 3)

Mahdollisuus muutokseen on kasvatuksen ja kulttuurin perustava motiivi. Osaan muutoksista olemme pakotettuja, osa muutoksista taas on enemmän tai vähemmän seurausta omasta tahdostamme ja toiminnastamme. Yhteiskunnan ihmisten oppimiselle ja toiminnalle asettamien haasteiden ja vaatimusten tutkimisen ohella tarvitaan konkreettisia työvälineitä ja organisatorisia ratkaisuja koulun ja yhteiskunnan välisten raja-aitojen murtamiseksi. Koska tällaisia ratkaisuja ja välineitä ei voi mistään suoraan ottaa, on uusien ratkaisujen ja välineiden systemaattinen kokeilu, arviointi ja kehittäminen kouluissa välttämätöntä. (Aaltola 1991, 5; Miettinen 1990, 209)

Opettajankoulutuksessa käsitellään valitettavan vähän opettajan yhteiskunnallista merkitystä. Opettamista tapahtuu kaikkialla yhteiskunnassa. Nopeasti muuttuva ja kansainvälistyvä yhteiskunta edellyttää kansalaisiltaan aktiivisuutta, itseohjautuvuutta, jatkuvaa oppimista, autonomisuutta yhteistyötaitoja; vapautta ja vastuun ottamista eli vahvaa eettistä kykyä. Koulun ja myös opettajankoulutuksen tulisi tarjota oppilailleen kokemuksia, jotka merkitsevät syvällistä oppimista eli persoonallista kokemusta. (Korpinen 1997, 2)

Vaihtoehtoisten toimintatapojen kehittäminen edellyttää historian tajua. Koulun ja opettajien on tutkittava yhteiskunnan ja kulttuurin aineiden muuttumista ja kehitystä. Tämä tutkiminen on ensimmäinen askel yrityksessä ylittää koulun ja yhteiskunnan välinen eristyneisyys rakentamalla tavalla. Dewey asetti kysymyksen juuri näin. Hän toteaa, että kasvatuksen ongelman syy ja ratkaisut eivät löydy toiveistamme ja pyrkimyksistämme, vaan yhteiskuntamme ja maailmamme ymmärtämisestä. Hän toteaa vuonna 1901: "Tulevina vuosina tulemme näkemään yhä selvemmin, että 19:sta vuosisadan olennaisin piirre on tieteen soveltamisen kehitys". Tämä kehitys vaikuttaa kaikkiin ammatteihin ja kaikkiin elämän alueisiin. Dualismi teorian ja käytännön välillä on epätoivottavaa ja kahlitsee kehitysmahdollisuuksia. Dewey jatkaa: "Ellei koulusta tule tämän kuilun umpeenkuromisen agenttia, se on tuomittu avuttomaan epäonnistumiseen". (Miettinen 1990, 209)

Kasvatustapahtuma on eräs elämän tuokio, ja elämä on luovaa kehitystä, missä nykyinen hetki muovaa menneisyyttä tuntemattomaksi uudeksi, tulevaisuudeksi. Elämä on kasvamista ja kasvaminen on elämää. (Hollo 1949, 133)

### 1.3. Toiminta ja oppiminen

*Emil ei oppinut lukemaan  
ei lausumaan runoa aapisesta  
kiertokoulussa ollessaan  
-Sitäkös naurettiin  
Mutta Emil veistää hevosenpäitä  
kotona leveän pöydän alla  
ratsurykmenttiin.*

Praktisessa totuusteoriassa totuuden perusteeksi asetetaan käytäntö: väitteet, joiden varassa voi käytännössä toimia, ovat tosia. Praktisen totuusteorioiden mukaan totuus on se käsitys, jonka mukaan toimittaessa saavutetaan tuloksia. Totuuden kriteeriksi tarjoutuu toiminta itse. Jos jonkin väitteen, näkemyksen tai käsityksen varassa suoritettu toiminta tuottaa tavoitteiden mukaisia tuloksia, voidaan toimintaa edelleen jatkaa. (Nurmi 1991, 63-67)

Pragmatismia voidaan luonnehtia nimittämällä sitä toiminnan filosofiaksi. Pragmatismien keskeisiä piirteitä on ihmisen toiminnan ja toiminnallisuuden korostaminen. Tämä näkyy sen totuuskäsityksessä. Totuus on toiminnan funktio. Kriteereinä ovat toiminnan käytännölliset seuraamukset ja hyöty ihmiselämän kannalta. Totuus löydetään käytännön kokemuksen avulla. Tieto ja tiede palvelevat käytäntöä. Ihmisen ajattelua ja älyllistä puolta on arvosteltava ensisijaisesti sen mukaan, ohjaavatko ne toimintaa suotuisaan suuntaan. (Grue-Sorensen 1961, 240; Peltonen 1979, 45)

Pragmatismi korostaa toiminnan ja toiminnallisuuden merkitystä opetuksessa ja kasvatuksessa. Tämän vuosisadan filosofisista pääsuuntauksista pragmatismi on Heinosen mukaan vaikuttanut eniten kasvatuksen käytäntöön ja käytännölliseen kasvatukseen, pedagogiikkaan. William James (1849-1910) oli filosofi ja psykologi. Hän edustaa nk. pragmaattista filosofiaa, jonka perustajana pidetään amerikkalaista Charles S. Peirceä. Kasvatusajattelussaan William James on samoilla linjoilla Fröbelin kanssa. Fröbel tahtoo lapsille toimintaa, ja James haluaa panna lapset työhön. James pitää käden työtä pedagogisesti arvokkaana, sillä hänen käsityksensä mukaan käsityöllä ja laboratoriotyöskentelyllä on myönteinen vaikutus myös älyllisesti. Työskentely auttaa näkemään, että asioista puhuminen ei ole samaa kuin itse asiat ja ilmiöt. Jamesin mukaan vanhassa koulussa puhuttiin liikaa; uudessa on toimittava ja tehtävä työtä. Tämän vuoksi luokahuoneet on muutettava laboratorioiksi. William Jamesin vaikutus omiin oppilaisiinsa, erikoisesti John Deweyin, oli erittäin suuri. Yhdessä Jamesin kanssa Dewey teki pragmatismien tunnetuksi viime vuosisadan lopulla ja tämän vuosisadan alussa. Dewey (1859-1952) on vuosisatamme huomattavimpia pedagogeja. Hän oli pragmaattinen filosofi. Hän sai virikkeitä kasvatusajatuksiinsa psykologiasta, sosiologiasta ja politiikasta. Hänen mukaansa sen aikainen kasvatusta tarvitsi uudistamista, sillä lapsi oli kokonaan unohdettu. Hän näki, että lapsen tarpeet ja taipumukset tulee ottaa huomioon opetuksessa, jotta myönteisiä tuloksia saavutettaisiin. (Bruhn 1968, 16-20; Grue-Sorensen 1961, 237-242; Peltonen 1979, 43-46)

*Tunne lapsen arvo. Älä tunne ylemmyyttä häntä kohtaan, sillä et ole häntä parempi.* Robert Henri

Dewey (1957) korosti, että elämä on suuri asia; lapsen elämä nyt ja tällaisena ei ole vähemmän arvokas kuin aikuisen elämä. Lapsesta tulee kuin aurinko, jonka ympäri kasvatuksen välikappaleet kiertävät. Hän on keskus, jonka ympärille ne ovat järjestäytyneet. (Dewey 1957, 61)

Deweyn mukaan toiminta herättää lapsessa omaehtoista mielenkiintoa ja tarkkaavaisuutta. Yksilölliseen aktiivisuuteen liittyy myös sosiaalinen kokemus, mikäli toimintaan liittyy "tuotteliaisuus". Lasten on opittava näkemään toimintansa hyödyllisyys. Hän kiinnitti huomiota lapsen tarkkaavaisuuden kehitykseen. Deweyn mielestä tarkkaavaisuuden kehitys tulisi ottaa huomioon kasvatuksessa ja opetuksessa, sillä tämä on luonnollinen

ilmiö lapsen kasvussa. Hän puhuu tahallisuudesta ja tahattomasta tarkkaavaisuudesta. Pienen lapsen tarkkaavaisuus on tahatonta: lapsi on kiinnostunut lähiympäristöstään ja tarkkailee sitä alinomaan. Tämän jälkeen lapsi siirtyy tahallisen tarkkaavaisuuden asteelle. Hänellä on etäisempiä päämääriä ja niihin pyrkiessään hän joutuu tekemään sellaisia asioita, jotka eivät varsinaisesti häntä miellytä. Tämän jälkeen jälleen siirrytään tahattoman tarkkaavaisuuden tasolle. Nyt tahattoman tarkkailun keskeisiä piirteitä ovat oma aktiivisuus, harkinta, arviointi ja johtopäätöksien tekeminen. Opetettavan aineksen tulisi itsestään kiinnostaa oppilasta niin, että syntyisi sisäinen tarve ratkaista ongelma. (Aaltola 1994, 48; Dewey 1957, 135-144)

Kasvatustapahtuma on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa ei voi sulkea pois toisistaan ihmisen sisäisiä kokemuksia eikä ulkoista toimintaa. John Deweyn mielestä asiat tuli opettaa lapsille kokonaisuuksina, sillä lapsen elämäkin on kokonaista ja jakamatonta. Hän myös korosti lapsen toimeliaisuutta ja omaehtoista aktiivisuutta. Hänen mielestään lapsi ei ole ainoastaan kuunteleva vaan toimiva olento. Dewey luokittelee harrastukset neljään:

- sosiaalinen vietti: halu olla yhdessä ja keskustella
- tutkimusvietti: halu tutkia ja keksiä
- luomisvietti: halu tehdä, luoda ja rakentaa
- taidevietti: halu ilmaista itseään taiteellisesti

Dewey esittää, että nämä neljä harrastusta on otettava huomioon kasvatuksessa, koska ne ovat luonteenomaisia lapselle. Hänen mielestään koulun on harjaannutettava näitä ominaisuuksia ja mahdollisuuksien mukaan hyödynnettävä niitä sekä opetuksessa että kasvatuksessa. Nämä vietit tulevat tyydytyksi ja opetuksen tavoite saavutetuksi ainoastaan siten, että lapsen aktiivisuudelle annetaan liikkumatilaa. (Aaltola 1991, 3; Bruhn 1969, 328)

Egidiuksen (1983) mukaan Deweyn pragmatismi täytyy ymmärtää niiden ajatusten pohjalta, joiden mukaan työssä ilmenevä inhimillinen toiminta on itsensä toteuttamisen perusehto. Meidän täytyy toimia ja tehdä jotakin oppiaksemme tuntemaan itsemme, nähdä itsemme työn tuloksissa ja tuntea vastuuta konkreettisesta todellisuudesta. Me saamme tietoa tutkimalla itseämme työssä ja aikaansaannoksissamme. Ihmisten kyky käsittää, ajatella ja tuntea kehittyy niiden erityisten kokemusten kautta, joita jokainen saa yhteiskunta- ja työelämässä. Sillä, miten lapsi kasvaa kulttuuriin ja yhteiskuntaelämään, on tärkeä merkitys lapsen persoonallisuudenkehitykselle, mutta myös kulttuurille ja yhteiskunnalle. (Egidius 1983, 84-85)

Uudella toiminnan filosofialla on historialliset juurensa. Viime kädessä se palautuu Aristoteleen filosofiaan. Tässä historiallisessa perinteessä, ilmenee pyrkimys korostaa inhimillisen toiminnan erityisluonnetta verrattuna ns. luonnontapahtumiseen, sen tarkoituksellista, tietoista ja luovaa luonnetta. Ihmisen korkeimpana päämääränä on tulla onnelliseksi. Hyvää on se, mikä johtaa onnellisuuteen, ja pahaa se, mikä estää onnen

saavuttamista. Aristoteleen mielestä ihminen voi löytää todellisen onnen vain toiminnasta, mutta ei mistään yksipuolisesta toiminnasta, vaan sellaisesta, joka tähtää ihmisen voimien ja kaikinpuolisen kehittämiseen. Ihmisen erottaa kaikista muista olennoista järki; se on ihmisen olennainen tunnusmerkki. Sen vuoksi myös korkein onni löydetään järjen toiminnasta, ikuisien totuuksien mietiskelystä. (Harva 1970, 18-19; Wilenius 1975, 22)

Samoin kuin Platon pitää Aristoteleskin havainnollisuutta tärkeänä alasteilla. Hän on ensimmäisenä teoreettisen kasvatusteorian historiassa korostanut aktiivisuusperiaatteen tärkeyttä sen laajimmassa merkityksessä. Tosin jo Sokrates ja hänen jälkeensä Platonkin olivat toiminnallisen kasvatusteorian kannattajia yrittäessään opetuksessaan vedota oppilaiden omatoimisuuteen, mutta Aristoteles vaati lisäksi, että oppilaiden oli itse koottava oppiaineistokin. (Bruhn 1969, 68)

Wileniuksen (1975) mukaan inhimillinen toiminta on tullut filosofiassa yhä keskeisemmäksi. Lähinnä Ludvig Wittgensteinin eräiden huomautusten pohjalta kehittyi 1950-luvulta lähtien toiminnan filosofia, joka on merkittävä tavalla valaissut toiminnan luonnetta ja sen tieteellistä selittämistä. Wilenius päätyy käyttämään toiminnan filosofiaa, erityisesti siihen liittyvää käytännöllisen päättelyn ajatusta. Käytännöllisen päättelyn idea, joka on peräisin Aristoteleelta, on rinnakkainen modernille päätösteorialle. Kumpikin ilmaisee pyrkimystä tietoiseen, tavoitteeseen, "suunnitelmalliseen" toimintaan, joka on aikakaudellemme tunnusomainen. (Wilenius 1975, 22-24)

Wilenius (1975) esittää oman kuvauksen tietoisesta inhimillisestä toiminnan yleisestä rakenteesta. Inhimillisen toiminnan loogisena lähtökohdaksi on tietoisesta toiminnan päämäärästä. Päämäärä on edellytysten, kasvuvirikkeiden luominen inhimillisen kasvatustapahtuman toteutumiseksi. Toiminnan toisena edellytyksenä on tieto siitä tilanteesta, jossa toiminta tapahtuu ja jossa se aiheuttaa muutoksen tai on muutos. Hänen mielestään todellisuuden tieteellisen tiedostamisen tulee tässä yhtyä todellisuuden taiteelliseen tajuamiseen. Toiminnan kolmas edellytys on tieto *keinosta* tai *menetelmästä*, jonka käyttäminen annetussa tilanteessa merkitsee joko päämäärän toteutumista tai askelta päämäärän suuntaan. (Wilenius 1975, 22-24)

Koulun perinne pitää tyttöjä ja poikia liiaksi samanlaisina. Tosiasiassa he toimivat kuitenkin toisistaan poikkeavasti. Tytöt pyrkivät opetusneuvos Yrjö Yrjönsuuren mukaan toimimaan opettajan toivomalla tavalla kun taas pojat hakevat luokan ja opettajan huomiota koettelemalla toiminnan rajoja. Tämä johtaa opettajan tarkkailemaan poikia, huomaamaan heitä enemmän kuin olisi tarpeen. Opettaja kysyy usein pojilta ja antaa heille tehtäviä, yrittää pitää heitä hallussaan. Tytöt jäävät huomion suhteen toisiksi. Yrjönsuuren mielestä vika ei ole opettajissa eikä oppilaisissa, vaan koulun käytänteissä ja tuntijaon tietopainotteisuudessa. Suurin osa koulupäivästä kuluu perinteisten lukuaineiden parissa, eivätkä pojat saa vastinetta luontaiselle toiminnallisuudelleen. Millaista olisi se tietoon



liittyvä toiminta, joka ottaisi myös pojat huomioon? Tulisi myös miettiä, sisältyykö nykyiseen tuntijakoon riittävästi sellaisia oppiaineita, jotka ottavat lapsen toiminnanhalun huomioon. (Sahlman 1995, 7)

#### 1.4. Toiminta ja luovuus

*Leikkikentällä lapset istuvat  
hiekkalaatikossa ja leipovat  
hiekkakakkuja, puistotäti nuhtelee  
pientä poikaa: Herranjumala! Ei saa  
tulla pois sieltä laatikosta, sitten  
viideltä vasta. Timo Pusa*

Arja Merikallio-Nyberg on selvittänyt luovan toiminnan luonnetta toiminnan filosofian pohjalta. Luovalle teolle on ominaista, että intentio (tarkoitus, päämäärä) muuttuu teon aikana, tekijän kokemuksesta. Tämä sulkee pois sellaisen ennalta tapahtuneen päämäärän asettamisen, josta pidetään jäykästi toiminnan aikana kiinni. Tekijän kokemukset vasta osoittavat, missä mielessä päämäärä on toteutettavissa, mikä on todellinen päämäärä. Ehkä oleellisin tulos tästä kasvatustoiminnan tarkastelusta toiminnan filosofian pohjalta on sen luovan luonteen oivaltaminen tai toisin sanoen, sen itsesääntöisyyden oivaltaminen. Tämä johtaa jatkuvan päämäärän tarkistukseen, uudelleen muovaamiseen. (Wilenius 1975, 24-25)

*Mitä voimakkaampi mielikuvi-  
tus ihmisellä on, sitä useimmin hän on  
tyytymätön. Sen vuoksi voimakkaan  
mielikuviuksen saanut lapsi on aina  
ongelmalapsi. Lin Jutang*

Maaailman luomismyytit antavat varhaisia käsityksiä luovan tapahtuman ja luovan henkilön luonteen pohdintoista. Luovuuden määritelmä on Haavikon ym. (1985) mukaan se, että kyseessä on uuden, jollakin tavalla omaperäisenä pidetyn oivalluksen syntyminen. Luovuuteen liittyy aina ajattelua ja järkeilyä sekä rohkeutta kokeilla uusia, omaperäisiä ratkaisuja. Mukana on myös vanhaa tietoa ja taitoa. Luovalle ihmiselle on ominaista divergentti ajattelu. Lahjakkuus ja ajattelukyky määräävät luovuutta. Taiteellisesti luova ihminen tunnetaan siitä, että hän on omaperäinen, suosii monimutkaista ja on spontaani. Luovuus edellyttää korkeaa aktivaatitetasoa ja luovaa asennetta. Luova suhtautumistapa sisältää vähemmän estoja enemmän itseluottamusta, tahdonvoimaa ja tehtävän hallintaa. Lisäksi tarvitaan keskittymiskykyä. Alpaugh, Renner ja Birren ovat muotoilleet nämä vaatimukset seuraavasti: Luovuus on älyllinen prosessi, josta seuraa korkealaatuista tuotteliaisuutta, kuten tieteellinen löydös, huomattava näkemys tai taiteellinen teos. Luomistuotteet ovat töitä, joilla on suuri merkitys monille ihmisille monien vuosien ajan. (Haavikko ym. 1985, 13-31)

Toiminnan käsitteestä seuraa Wileniuksen (1975) mukaan myös uusi näkökulma taidekasvatukseen merkitykseen. Taiteiden harjoittaminen ja vastaanottaminen aktivoi -taiteen lajin mukaan - aina jotakin puolta siinä sisäisessä toimintajärjestelmässä, jolla ihminen on yhteydessä todellisuuteen. Taidekasvatuksen puutteesta seuraa puutteellinen suhde todellisuuteen, kaikessa inhimillisessä toiminnassa tarvittavan maailman kokemisen ja hahmottamisen heikkeneminen. (Wilenius 1975, 37-38)

Taiteen mahdollisuudet ihmisen kokemisen kehittämisessä ovat paremmat kuin yleensä oivalletaan. Taiteesta puhuttaessa Rauhala (1986) erottaa kolme osapuolta

1. taiteen tekijä
  2. taiteen esittäjä
  3. taiteesta nauttija
- (Rauhala 1986, 166)

Rauhalan (1986) mukaan on ilmeistä, että kokemisen osuus ja tehtävä ovat näissä tapauksissa varsin erilaiset. Taiteen analyysi merkityksen ongelman näkökulmasta edellyttää, että näiden osapuolten kokemista tarkastellaan erikseen. Luomisen ilo, tuska ja tyydytys, joita taiteen tekijä kokee, ja ne merkitykset, jotka koko prosessia motivoivat, suuntaavat sekä kriittisesti arvioivat, ovat oma ilmiöketjunsä. Ne eivät toistu samanlaisina esittävässä taiteilijassa. Taiteen syvin olemus kaikissa sen synnyttämisen, esittämisen ja siitä nauttimisen vaiheissa näkyisi olevan ymmärrettävissä merkityksinä ihmiselle. Se, että kaikki vaiheet eivät ole taiteen tekijässä, esittäjässä, nauttijassa joka hetki tietoisia, ei muuta sen perusolemusta joksikin toiseksi. Eikä se, että taiteen tekemisen ja esittämisen yhteydessä tarvitaan apuna kehon toimintoja, vähennä sisäisen merkityksen keskeistä asemaa niissä. (Rauhala 1986, 166, 170)

Jo Aristoteleen aikaan opetussuunnitelmaan oli kuuluttava sekä gymnasiä että muusisia aineita. Kasvatukseen ei yleensäkaan pidä suuntautua vain yhden ominaisuuden kehittämiseen. Sen tähden nuorison ruumiillisissa harjoituksissa pitäisi kauneudella olla tärkein sija eikä raakuuden ja eläimellisyyden kehittämisellä. Aristoteles antaa myös musiikille suuren arvon muodollisesti sivistävänä tekijänä; hän pitää sitä tärkeänä keinona persoonallisuuden kehittämisessä. Musiikki on korkeampaa ja hienompaa elämännautintoa rauhassa ja hiljaisuudessa. Se on keino olemassaolon jalostamiseen. (Bruhn 1969, 59-67)

*Lasten uteliaisuus on luonnollinen taipumus, joka ikäänkuin kulkee oppimisen edellä; älkää laiminlyökö sen hyväksikäyttöä. Fenelon*

Luovalle lapselle ominainen piirre on uteliaisuus. Kouluympäristön rooli luovassa kehityksessä on ratkaiseva. Torrance on päätenyt siihen tulokseen, että opettaja voi parhaiten tukea luovuuden kehitystä avoimella ja ymmärtävällä asennoitumisella. Yksi tärkeimmistä lähtökohdista on aikuisen halu kasvaa yhdessä lapsen kanssa, eläytyä lapsen

maailmaan ja antaa lapsen usein määrätä oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen suunnasta. Avain kaikkeen tähän on opettajan halu ja kyky sitoa oppiaines arkielämän mitä moninaisempiin tilanteisiin. Suomalaisessa peruskoulussa tiedollisia näkökohtia korostetaan enemmän kuin taiteellisia. Meidän aikamme ihminen tarvitsee molempia. Molempia on mahdollista harjaannuttaa samassa yksilössä. Luovuutta ja älykkyyttä on haluttu aikaisemmin nähdä erillisimpinä kuin ne itse asiassa ovat (Haavikko ym. 1985, 40-42)

Keltikangas-Järvisen (1986) mielestä lapsen pitää saada käyttää kaikkia voimavarojaan ja toteuttaa itseään, jolloin kehittyy hänen koko persoonallisuutensa, todennäköisesti myös luovuus. Luovuus on enemmän kuin minän toiminta. Luovuus on kyky, johon koko persoonallisuus ja sen eri osaset osallistuvat. Sitä ei voida opettaa kuten tietoa ja taitoa, vaan koko persoonallisuus joutuu mukaan tiettyyn kehityskulkuun, kun luovuudelle sallitaan tilaa. Lapsen luovuuden kehittämistä ei voi asettaa koulun päämääräksi Liisa Keltikangas-Järvisen mielestä siitä yksinkertaisesta syystä, että vielä ei tiedetä, mitä luovuus on, puhumattakaan siitä, miten sitä kehitettäisiin. Luovuus ei ole vain itsensä toteuttamista, vaan myös kovaa työtä ja tietojen hallintaa. (Haavikko ym. 1985, 136; Keltikangas-Järvinen 1986, 105)

Konkreettisista toimenpiteistä ja koulun mahdollisuuksista hoitaa tämä tehtävä on kuitenkin käyty erittäin vähän keskustelua. Keltikangas-Järvinen (1994) pohtii, onko koulu organisaationa yleensä sellainen, että opettaja kohtuullisin ponnistuksin voi tämän kasvatustehtävän hoitaa, tai onko koulussa asioita, jotka sinänsä vaikuttavat itsetuntoon, ilman että niiden vaikutusta on koskaan varsinaisesti pohdittu. Koululle asetetut lapsen persoonallisuuden kehittämismääräykset ovat nykyään niin suuret, että ne eivät enää suju läpäisyperiaatteen varassa, muun opettamisen ohella. Ainakin opettajalta silloin vaadittaisiin hyvin erilaista koulutusta ja paneutumista kehityspsykologiaan ehkä jopa enemmän kuin varsinaisen aineen opintoihin. Koska opettajiin kohdistuvat odotukset ovat niin suuret, olisi vähintäänkin mietittävä kaikkia niitä asioita, jotka koulun käytännössä ja arkirutiineissa eivät ole parhaita mahdollisia lapsen itsetunnon kehittäjiä. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 186-187)

Montessori ja Steiner-pedagogiikka perustuvat oppilaan ohjaamaan oppimiseen ja luovaan kommunikaatioon oppilaan ja opettajan välillä. Montessori-pedagogiikan luovan kehityksen ydin on sen ihmiskuvassa. Lasta ei pidetä keskenkasvuisena aikuisena vaan itsenäisenä yksilönä. Lapselle tulisi antaa tilaisuus oppia kokeilemalla itse, millainen hänen ympäristönsä on. Steiner-pedagogiikassa luova ilmapiiri saadaan aikaan korostamalla itse prosessia, ei tietoja sinänsä tai oppimisen lopputulosta. Steinerpedagogiikassa on lisäksi kehitelty sellaisia taiteellisia harjoittelu- muotoja, jotka eivät edellytä erityistä taiteellista lahjakkuutta. Niiden tarkoituksena ylläpitää aistimisen herkkyyttä ja luovaa, eläytyvää suhdetta todellisuuteen. (Haavikko ym. 1985, 40-42; Wilenius 1982, 72)

Inhimilliseen kasvuun tähtäävä koulutus voi aktivoida omapohjaista yrittämistä ja harrastamista. Koulutusjärjestelmä on kuitenkin kehittynyt vastakkaiseen suuntaan. Oppiaineiden kilpajuoksu peruskoulun opetus-suunnitelmaa laadittaessa johti siihen, että peruskoulusta käytännössä muodostui suurelle osalle oppilaista tiedollisesti stressaava. Harrastusluonteinen opiskelu, "rakkaus tietoon", jonka Snellman asetti peruskasvatuksen tavoitteeksi, jäi oppimisen kiireen jalkoihin. Samoin jäivät jalkoihin taiteellista ja käytännöllistä luovuutta edistävät aineet. Työstä vapautumisen asemesta voidaan puhua työn vapauttamisesta. Se alkaa kasvatuksessa ja koulutuksessa, joka tällä hetkellä laiminlyö ihmisen luovien kykyjen laaja-alaisen kehittämisen. Kasvatukselle on asetettava vaatimus, että se saattaa ihmisen kasvamaan oma-aloitteisesti, sosiaalisesti ja henkisesti luovaan työhön. (Wilenius 1981, 112-121)

Luovaa toimintaa syntyy nimenomaan elämänratkaisun seurauksena: reaktiona epäselvään tai ristiriitaiseen todellisuuteen, keinona selviytyä uhkaavasta tilanteesta. Koulussa luovuus merkitsee uusien toimintatapojen ja tulosten luomista yhdessä. Opettajat ja oppilaat voivat synnyttää uusia, ennennäkemättömiä oppimisen muotoja ja toiminnallisia ratkaisuja. Oppilaat voivat opettajan johdolla tehdä itselleen oppikirjan tai kehitellä uuden pelin, tehtäväsarjan tai tietokoneohjelman. Nämä toiminnon muodot ja tulokset saattavat olla objektiivisesti uusia ja arvokkaita sekä käyttökelpoisia myös muualla kuin koulussa. On myös mahdollista, että ne tarjoavat mallin ja välineitä opetuksen kehittämiseksi toisissa kouluissa. Tällöin sekä opettaja että oppilaat ovat todellisia luojia, uusien yhteiskunnallisten käytänteiden kehittäjiä. (Haavikko ym. 1985, 53; Miettinen 1990, 213)

Koulu on lähtöpaikka. Se antaa avaimet ulos menemistä varten. Tiedoilla, taidoilla ja asenteilla pitää olla suuri siirtovaikutus. Koulu ei voi olla vain tiedon siirtämistä varten, vaan sen pitää antaa tiedon sirpaleille kehys, opettaa kysymään, tutkimaan, jäsentämään, arvioimaan, arvottamaan. Näiden kasvatustavoitteiden tulee läpäistä tavallinen arkityö. Humanistipsykologit kuten Maslow ja Rogers korostavat sitä, että ihminen voi luoda koko elämästään arvokkaan toteuttaessaan itseään, harrastamalla sitä mitä rakastaa ja minkä kokee arvokkaaksi. (Kerosuo 1993, 18; Uusikylä 1996, 127)

### **1.5. Reformipedagogisia vaihtoehtoja**

Reformipedagogiikka oli merkittävä pedagoginen suuntaus tällä vuosisadalla. Yhdysvalloissa alkanut kasvatusopillinen suunta, jota kutsuttiin myös progressiiviseksi, eteenpäin pyrkiväksi, oli koulureformi, jolla etsittiin keinoja, miten lapsi voisi itse toimimalla oppia ja käyttää tietoaan ja taitojaan hyväkseen jo nyt eikä vasta tulevaisuudessa, aikuisena. Tämän suuntauksen mukaan erotellaan lapsikeskeinen ja yhteiskunnallinen suuntaus. Lapsikeskeinen korosti vapautumista aikuisen auktoriteetista. Hänen oikeutensa olla oma itsensä. Toinen yhteiskunnalli-

nen suuntaus korosti koulun, yksilön ja yhteiskunnan suhdetta. Tätä näkökulmaa edusti John Dewey. Hänen mukaansa lapsen oikeus luonnolliseen kehitykseen ja itseilmaisuuksiin on myös yhteiskunnallisen demokratian kysymys. Peruskysymys kuuluu: Minkälainen nykyaikaisen koulun tulisi olla teollistuvassa ja kaupungistuvassa yhteiskunnassa? Toiseksi reformipedagogiikkaan on liitetty käsitteitä kasvatustieteellisenä virtauksena. Kolmanneksi reformipedagogiikka on innoittanut suurimittaisia kokeiluja, joiden tarkoituksena on opetussuunnitelman ja luokkaopetuksen radikaali muuttaminen. (Aaltola 1989, 119-121, Miettinen 1990, 34, 1993, 68-69)

Dewey korosti keskeisenä oppimisen lähtökohtana kokemuksen merkitystä ja halutessaan uudistaa aikansa koululaitosta Dewey näki, että uuden "progressiivisen" koulun kasvatustieteellisen tulee perustua kokemuksen hyödyntämiseen. (Kiviniemi, 1994, 57-58)

Reformikoululle on tyypillistä oppimisympäristön esteettisyys ja älyllinen virikkeisyys. Ainerajoja ylittäviä oppimisasihteita ja projekteja on runsaasti, itsekasvatuksen välineitä ja vaihtelevia työtapoja korostetaan. Numeroarvostelun sijaan oppilaat saavat persoonallisen arvioinnin, koulu on avoinna ympäristöön ja lapsen omaa aktiivisuutta tuetaan. (Malinen 1993, 9)

Seuraavassa lyhyesti reformipedagogisia suuntauksia, joiden perusajatuksena ovat olleet uudistukset erilaisissa toimintamalleissa.

**Montessori;** Maria Montessori, Montessorilaisen kasvatustieteellisen perustaja, syntyi Chiaravallella, Anconan maakunnassa Italiassa elokuun viimeisenä päivänä 1870. Omasta koulunkäynnistään Maria Montessori oppi elämäntyötään varten, miten koulua ei tulisi pitää. Tässä koulussa ei välitetty oppimishalusta eikä itsenäisestä ajattelukyvyistä, molemmat piirteitä, jotka tulivat hallitseviksi Montessori-pedagogiikassa. Hän tutustui Rousseauun, Pestalozzin ja Fröbelin ajatuksiin pienten lasten kasvatuksesta. Kaikki tämä auttoi Maria Montessoria muodostamaan oman kasvatustieteellisen näkökulmansa. (Hayes ym. 1985, 10-13)

Montessori-välineillä työskentelyn taustalla on ajatus, että ihminen oppii oman toiminnan ja kokemuksen kautta. Opettajan rooli Montessori-luokassa on ohjaaja ja tarkkailija. Oppilaan rooli on olla aktiivinen toimija. Montessori-opetus on hyvin sosiaalista. Lapset voivat halutessaan työskennellä pareittain tai pienissä ryhmissä, jolloin heillä on runsaasti tilaisuuksia harjoitella sosiaalisia ja moraalisia taitoja. (Kerosuo 1993, 18)

Montessori-koulu on koulu, jossa lapsen ja opettajan osat ovat vaihtuneet: lapsi on toiminnan päähenkilö ja saa itse opettaa itseään, valita vapaasti tehtävänsä ja liikkua mielensä mukaan. Palkkioita ja rangaistuksia ei käytetä vaan uskotaan, että lapsen oma riemu saavutetuista tuloksista on paras kannustin. Koulussa käytetään mahdollisimman vähän pakkoa, kilpailua ja yhdenmukaistamista. Opettajan tehtävä on tarkkailla lasta ja tuntea hänen tarpeensa niin hyvin, että pystyy

antamaan lapselle tämän kehitystä vastaavaa materiaalia. Vapaassa yhteisössä myös lasten sosiaaliset taidot kehittyvät ja he oppivat itse ohjaamaan käyttäytymistään. Itsesaavutetut tulokset auttavat lasta omaksumaan myönteisen minä-kuvan ja saavuttamaan korkean itsetunnon. (Hayes ym. 1985, 7)

Teoria sisältää kuvauksen ihmisen kehityskausista. Montessorin mukaan ihmisellä on kehityksensä varrella herkkyyksia. Kun kasvattaja on tietoinen näistä herkkyyksia, hän voi tehdä yhteistyötä lapsen omien kehitystavoitteiden kanssa. Maria Montessori puhuu lapsen neljästä kehityskaudesta. Yksilön kasvatusta ei säätele mikään ennaltamäärätty kasvatustilasto, vaan itseilmaisuu eri kehityskaudilla. Kukin näistä kasvatustilastoista on erilainen erilaisine tarpeineen ja luonteenpiirteineen ja on näin ollen tärkeää, että se mitä tarjotaan kullakin kaudella vastaa sen iän tarpeita. Yksilön kehitys on kuin sarja uudelleensyntyisiä. Kullakin asteella on tuloksena täysin uusi yksilö, ei ainoastaan suurempi kooltaan ja vanhempi vuosiltaan, vaan kaikin puolin uudestisyntynyt. (Hayes ym. 1985, 22)

**Ensimmäisen** kuuden vuoden aikana yksilön persoonallisuus luodaan. Erikoisia herkkyyksia ovat kielen omaksumisen ja luominen, itsenäiset liikkeet ja liikkeiden koordinaatio, järjestys, aistien hienosäätö ja hyvien tapojen oppiminen. Herkkyyksia on ominaista, että lapsi oppii helposti ja ilolla. Kuusivuotiaana lapsi tulee **toiseen** kehitysvaiheeseen. Hän on rakentanut jo persoonallisuutensa käsiensä töiden kautta. Tämä kehitysvaihe on ensimmäisen kehitysvaiheen kehittämistä. Tälle kehityskaudelle on ominaista moraalisuus, kulttuurin omaksuminen, mielikuvitus, syiden etsintä, älylliset ponnistukset ja sosiaalisuus. Toisella kaudella lasta kiinnostaa myös todellisuus. Lapsi on ulospäin suuntautunut. Niinpä toinen kausi on kulttuurin omaksumista ja yhteiskuntaan sopeutumista varten. Tätä kautta leimaa peruskysymys - miksi? Lapsi pyrkii älylliseen ja henkiseen itsenäisyyteen. **Kolmas** kehitysvaihe on 12-18 vuoden välillä. Tällöin luodaan lapsen sosiaalinen persoonallisuus. On olemassa kaksi psykologista päätarvetta, jotka täytyy ottaa huomioon: ensimmäinen on identiteetin löytäminen ja toinen on oman sosiaalisen aseman löytäminen. Opetus tulisi olla luonteeltaan yleistä niin, että opettaja pitäisi aiheesta laajan alustuksen, jota seuraisi työprojekti koostuen ryhmätöistä ja yksittäisistä keskusteluista opiskelijoiden kesken ja päätyen yksityisen ja ryhmätyön kokoavana yhteenvetona. Viimeinen **neljäs** kausi on vuodet 18-24. Tätä kautta Montessori kutsui kypsyysdeksi. Se sosiaalinen yksilö, joka luotiin kolmannella kaudella kehittyi täysipainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. (Hayes ym.1985,30)

Montessori sanoo:"Meidän tulee ottaa ihminen, ohjata hänet kärsivällisesti kaikkien kehityskausien läpi. Meidän pitää antaa hänen eteensä kaikkemme: koulu, kulttuuri, uskonto, itse maailma. Meidän täytyy auttaa häntä kehittymään sisäisesti, se taas auttaa häntä ymmärtämään. Tämä ei ole vain sanoja vaan kasvatuksen työtä. Tämä on valmistamista rauhaan, sillä rauhaa ei voi olla ilman oikeutta ja ihmisiä, joilla on herkkä omatunto ja voimakas persoonallisuus". (Hayes ym. 1985, 31)

**Steiner-pedagogiikka;** Steinerkoulu eroaa peruskoulusta pedagogisten ratkaisujen taustalla olevan kasvatustilafilosofian ja ihmiskuvan suhteen. Steinerkoulu ja siinä toteutettava steinerpedagogiikka perustuvat Itävalta-Unkarissa syntyneen Rudolf Steinerein (1861-1925) kehittämään, teosofiasta eriytyneeseen antroposofiaan. Antroposofiaa voidaan pitää menetelmänä, jossa ajattelun, taiteen ja tahdonharjoitusten integroinnilla pyritään yksilön avoimeen ja jatkuvasti uusiutuvaan käsitteenmuodostukseen sekä tiedon käytännölliseen soveltamiseen. Steinerein mukaan ihmiskunnan kehityksessä on seitsemän kehityskautta. Nykyihminen elää neljättä kehityskauttaan. Kehitysjaksot ovat tahdon, tunteen ja ajattelun heräämisen jaksot. (Ehnquist 1993, 49-53; Scheinin 1990, 94)

Opetussuunnitelman mukaan kasvattajilta edellytetään yhteistyötä ja yhteistä käsitystä ihmis- ja maailmankuvasta. Steinerkoulun opetussuunnitelman pääpaino on pedagogiikan taustassa ja perusteissa sekä kasvatuksen laadullisissa ominaisuuksissa. Steinerkoulun opetussuunnitelman edellyttämän opetuskäytännön kannalta antroposofia ilmenee ihmisen kokonaiskehityksen erityisenä korostamisena. Opetuksessa kiinnitetään ajattelun kehittämisen ohella aivan erityistä huomiota taito- ja taideaineisiin sekä erillisinä aineina että tiedollisessa opetuksessa läpäisyperiaatteella. Oppimistapahtumaa hidastetaan tietoisesti samalla kun lapsen mielikuvitukselle ja taiteellisuudelle annetaan hyvin paljon virikkeitä. Puhtaasti älyperäistä ja käsitteellistä opetusta harjoitetaan vasta murrosiän jälkeen. Siihen asti opetuksen sisältö pyritään tekemään sellaiseksi, että rytmi, tunnekokemus ja fyysinen suoritus elävöittävät kaikkea opetusta ja johdattelevat vertauskuvien ja eläytymisen kautta ajattelun kehitystä. (Ehnquist 1993, 49-53; Scheinin 1990, 94)

Projektiluontoisilla toiminnallisella opetuksella sekä taitoaineilla on suhteellisen suuri osuus suunnitelmassa kautta koko luokka-asteiden. Niillä on yleisesti aktivoiva ja kokonaisvireyttä ylläpitävä vaikutus, joka heijastuu suotuisana myös tiedolliseen kehitykseen. Toiminnallista kasvatusta ja opetusta koulussa on:

- taitoaineiden opetus sekä toiminnallisuuden sisältyminen opetukseen
- opetusmenetelmän painottuminen toiminnalliseen luokilla 1-3
- toiminnalliset projektit kaikilla luokka-asteilla

Taiteellinen kasvatusta sisältää paitsi taideaineiden opetuksen myös kuvaopetuksen. (Steinerkoulun opetussuunnitelma 1990, 13-15)

Kaikessa pyritään säilyttämään läheinen kosketus oppilaan ja opittavien asioiden välillä. Opetus etenee elämyksellisesti, omakohtaisesti koetun kautta, uusia elementtejä hyvin varovasti lähestyen. Tästä johtuen luonnonmateriaalien käyttö on runsasta Steinerpedagogiikassa. (Scheinin 1990, 94)

Scheinin on tutkinut eri koulumuotojen vaikutusta minäkäsitykseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä määrin koulumuotoon liittyvillä opetus- ja ym. järjestelyillä voidaan vaikuttaa oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon kehitykseen. Tulokset osoittavat koulumuotoon liittyvien erojen olevan suhteellisen vähäisiä. (Scheinin 1990, 191)

## 2. KASVATUSTOIMINNAN KEHITTÄMINEN

*Tärkeintä maailmassa ei ole se, missä olemme, vaan mihin suuntaan olemme menossa. Satamaan päästäksemme on meidän purjehdittava, joskus mukana ja joskus sitä vastaan. Mutta purjehdittava meidän on, ei ajelehdittava eikä seisottava ankkurissa. Juhani Töytäri*

### 2.1. Taidekasvatuksen asema koulun kehittämisessä

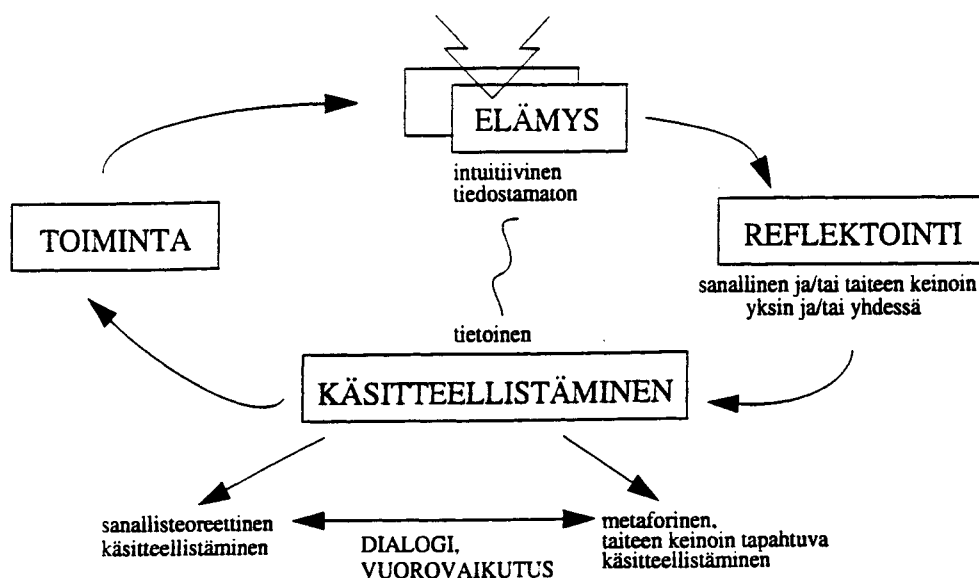
Aikaisemmassa kielenkäytössä sana taide liittyi ehdottomasti taitamiseen, osaamiseen. Taideteoksen tekeminen oli taitavasti suoritettua käsien työn tulosta. Taide on Kantin käsityksen mukaan ennen kaikkea esine tai asia, joka miellyttää ilman käsitettä ja ilman henkilökohtaisia pyyteitä. Oscar Vilden määrittelee, että taiteen runous syntyy juuri sen etäisyydestä, epämääräisyydestä ja yllätyksellisyydestä. Picasso vastaa kun kysytään mitä taide on: En tiedä - ja jos tietäisin en sitä sanoisi. (Puokka 1966, 13)

Tieto, josta puuttuu taitoulottuvuus (soveltaminen) ei juuri ole käyttökelpoista. Taito on hienostunut ja voimaperäinen tapa tiedostaa maailmaa ja myös sitoutua siihen. Osaamisesta, taitojen käytöstä seuraa sosiaalinen kehittyminen ja myös sitoutuneisuus. Ne muovailevat persoonallisuutta ja antavat persoonallisuudelle luonteen. (Lehtisalo 1991, 31)

Kognitiivinen oppimisajattelu on perinteisesti ollut yksilökeskeistä. Kognitiivisia kykyjä, vasemman aivopuoliskon toimintoja on korostettu liikaa kouluopetuksessa. 1990-luvulla erilaisista lähtökohdista on tietoisesti laajennettu ajattelua vuorovaikutusperustaiseen, yhteistoiminnalliseen suuntaan. Kulttuurisesti merkittävä oppiminen millä tahansa alueella tapahtuu aina sosiaalisen vaihdon ja vuorovaikutuksen kautta. Viime aikoina on tajuttu, kuinka tärkeitä kokonaisvaltaiset elämykset ovat. Musiikkia esimerkiksi on nimitetty "megavitamiiniksi". Sen siunauksellisista vaikutuksista keskushermostolle on saatu hyviä tutkimustuloksia. Taiteellis-esteettisten kokemusten ja toiminnan dialogisesta jakamisesta tulee kollektiivisen oppimisen virtaa, yhteisiä musiikillisia, runollisia, tanssillisia, kuvallisia, draamallisia "tarinoita". (Sava 1997, 266; Sinkkonen 1997, 22)



Taiteellista toimintaa tulee muun syvenevän oppimisen tavoin ohjata pedagogisian keinoin. Seuraavassa Sava kokemukselliseen oppimiseen perustuva vaiheittain etenevä malli



**Kuvio 1.** Elämyspohjaisen oppimisen malli (Sava 1997, 267)

Välittömät aisti- ja tunne-elämykset ovat kaikenlaisen taiteellis-esteettisen kokemisen ja toiminnan alku. Välitön elämys on sisäistä, muille ei suoraan kommunikoitavaa toimintaa. Opettaja voi ohjata, tukea ja vahvistaa tällaista elämyksellisyyttä monin tavoin. (Sava 1997, 267)

Taide voi antaa tarkastelukulman itseemme ilman, että me itse edes tajuaamme sitä väittää Kimanen (1994). Taitava opettaja käyttää kulttuuria niin, etteivät lapset tajua, että sen kautta he itse asiassa katsovat itseään, elämäänsä, yhteiskuntaa. Elämme jatkuvassa muutostilassa ja kaaoksessa. Opetuksen avulla luodaan oppilaille valmius kohdata tämä kaaos. Silloin oppilas voi kasvaa koulun siivittämänä onnellisemmaksi ja tasapainoisemmaksi yhteiskunnan jäseneksi. Yleistä selviytymisstrategiaa kehittäviä oppijaksoja tarvitaan, ei niinkään ulkoapäin pöntettyä tai spesiaalitietoa, koska sitä voi hankkia myöhemminkin. Sellaiset aineet, jotka antavat valmiuksia omaan kouluttautumiseen ja jatkuvasti muuttuvan kaaostilanteen kohtaamiseen, olisi hyvin tärkeä saada koulujärjestelmään. Kouluttautuminen on jatkuva koko elämän kestävä prosessi. (Kimanen 1994, 29)

### **2.1.1. Taide ja opetussuunnitelma**

Koululaitoksen tehtävänä yhteiskunnassa on

- 1) kulttuuriperinnön välittäminen nousevalle polvelle ja kulttuuripääoman lisäämisedellytysten luominen uusia luovia kykyjä kasvattamalla,
- 2) yksilön sosiaalistaminen yhteiskunnan jäsenyyteen ja
- 3) yksilön kokonaispersoonallisuuden harmoninen kehittäminen.

Koulun taidekasvatus on väline näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Yleistä kasvatusta antavassa koulussa taidekasvatuksen keskeisin tehtävä kytkeytyy yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. (Taidekasvatus Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 1966, 241 )

Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö korostaa, että lapsille tulisi taidekasvatuksen välityksellä avata tietä kauneuden maailmaan. Samoin taiteen olisi suotava oppilaille runsaasti iloa ja tyydytystä. (Nurmi 1966, 123)

Opetussuunnitelman toteutuksessa ollaan siirrytty rationaalisesta hallinnollisesta mallista, tulkintoja sallivan mallin kautta opettajien yhteisen suunnittelun malliin ja edelleen eletään koululainsäädännön kokonaisuudistuksen aikaa. Uudistuksen on määrä astua voimaan 1998. Oppilaskohtaiset tavoitteet ovat mm. joustavuus ja elinikäinen oppiminen. Yksilöiden koulutuksellisten oikeuksien täsmentäminen on koulutuksen perusturva. Uusi opetustoimen lainsäädäntörakenne: Lait tiivistetään kahdeksaksi toimintaa koskevaksi laiksi. Eri koulumuotoja koskevien lakien lisäksi tulee laki vapaasta sivistystyöstä ja taiteen perusopetuksesta. (Malinen 1993,11; Niemi 1997)

OECD:n (1989) mukaan opetussuunnitelman laadullinen kehittäminen lähtee siitä, että Opetussuunnitelman tulee olla laaja-alainen, eri tavoitealueita tasapainottava sisällöltään ja toimintatavoiltaan relevantti ja eriyttämistoimet mahdollistava. Kysymys on siitä, miten opetussuunnitelman osat istuvat yhteen mahdollistaen kokonaisuuksien näkemisen. Relevanssia on katsottava sekä yhteiskunnan että yksilön kannalta. Yksilön kannalta relevanssi merkitsee opetuksen ymmärrettävyyttä ja omaksuttavuutta samoin kuin saadun tiedon ja taidon käyttökelpoisuutta. Yhteiskunnan näkökulmaa on tarkasteltava sekä globaalisesti, kansallisesti että paikallisesti. (Laukkanen 1990, 53-54)

Huoli taidekasvatuksen asemasta kouluissa kokosi eduskunnan sivistysvaliokunnan ja eri alojen asiantuntijat yhteen dialogiryhmäksi. Dialogiryhmä haluaa tukea lapsen kasvua tasapainoiseksi ihmiseksi, toteaa Kirsti Alaharja. Ryhmä haluaa nostaa taidekasvatuksen merkitystä peruskoulussa. Se halutaan myös integroida muuhun opetukseen. Opetusministeri Olli-Pekka Heinonen on määritellyt taiteen teon ja taidekasvatuksen tulevaisuudessa projekteiksi. Oppilaat voivat näytelmän suunnittelussa hankkia materiaalia eri tahoilta ja käyttää hyödyksi myös nykyistä tietotekniikkaa. Hankkeeseen liittyy myös tutkimusprojekti teatteri-ilmaisun ja draamaopetuksen merkityksestä lapsen ja nuoren elämässä. Ala-Harjan mielestä tutkimusprojekti on tärkeä, koska

säästöpolitiikka johti taidekasvatuksen vähenemiseen kouluissa ja toisaalta oppilaiden häiriökäyttäytyminenkin on lisääntynyt. (Rutonen 1997, 11)

Koulutuksessa tiede ja taide täydentävät monin tavoin toisiaan. Opetusministeriön kehittämisohjelman mukaan käynnistetään projekti yhteistyön kehittämiseksi taideaineiden ja muiden aineiden kesken sekä koulun ja muun kulttuurielämän välille. Vaikuttavan kasvatusta ja oppimistapahtuman synnyttäminen edellyttää usein tieteellisen järjestelmän suunnittelua, joka jättää spontaanille luovuudelle mahdollisimman suuren liikkumatilan. Reformipedagogiset virikkeet on nykyisessä hallintomallissa helppo integroida opetussuunnitelmaan. Ainejakaisuutta on vähennetty, lisätty projektityyppisiä opintoja jne. Nykyään peruskoulussa ei ole esteitä oppimisympäristön kehittämiseksi tai metodien uudistamiselle. (Lehtisalo 1991, 24; Malinen 1993, 12)

### **2.1.2. Eri oppiaineiden opetussuunnitelma**

Tapakulttuurimme kehittäminen on koko työyhteisön yhteinen asia. Kasvatuspäämäärä lainsäädännössä: Peruskoulutuksen tulee tukea koko elämän jatkuvaa kasvua ja oppimista, sen toiminnan tulee olla tavoitteista ja pohjautua elämää edistäviin arvoihin sekä koulutyössä vallitsevaa tietoa ja oppimiskäsitystä tulee arvioida ja kehittää. (Opetuksen eheyttämisryhmän muistio 1989, 176)

Koulua pidetään tärkeänä kulttuurillisten arvojen ja toimintojen välittäjänä. **Musiikkikasvatuksen** tehtävänä on tällöin lähinnä perehdyttää oppilaat musiikillisiin traditioihin, kuten kansanperinteeseen ja klassiseen musiikkiin. Oman spontaanin ilmaisun ja luovan vastaanottamisen suhde saattaa olla erilainen taidekasvatuksen eri alueilla. Ns. luova musiikkikasvatus on pyrkinyt ohjaamaan lapsia luovaan suoritukseen pelkän vastaanottamisen asemasta. (Takala 1966, 39; Tulamo 1993, 9-16)

Traditionaaliseen musiikkikasvatukseen kuuluvat Swanwickin mukaan kiinteästi kilpailun korostaminen sekä yksilön taitojen arviointi. Lukujärjestyksen ja koulun opetussuunnitelman ulkopuolella on saavutettu hyviä tuloksia. Ongelmana onkin musiikkikasvatuksen soveltumattomuus luokkahuoneisiin, joissa oppilaat ovat kulttuuritaustaltaan erilaisia. Koulun musiikinopetus saattaa tällöin olla osalle oppilaita varsin vierasta verrattuna heidän omaan, koulun ulkopuoliseen musiikkikulttuuriinsa. (Tulamo 1993, 9-16)

Musiikinopetuksen tarkastelukulma voi olla Swanwickin mukaan lapsikeskeinen, jolloin se perustuu mm. Rousseauin, Pestalozzin ja Deweyn näkemyksiin. Tällöin painotetaan esimerkiksi ilmaisua ja tunnetta, jolloin oppilas ei ole vain kulttuuriperinnön vastaanottaja, vaan yksilö, joka voi musiikin parissa iloita, improvisoijina ja säveltäjinä, heitä rohkaistaan samalla itseilmaisuuksiin ja luovuuteen. (Tulamo 1993, 9-16)

Myös opettajan rooli poikkeaa tällöin perinteisestä "musiikin opettajan" roolista. Hän auttaa, kannustaa, etsii ja neuvottelee pikemminkin kuin kertoo ja esittää. Onnistuakseen opettajan on tajuttava erityisen herkästi oppilaiden sanoina tai tekoina ilmeneviä musiikillisia tuotoksia, joita ei Swanwickin mukaan pitäisi irrottaa prosesseista. Tuotokset ovat itse asiassa muodon ja sisällön käsittäviä prosesseja. Lapsikeskeisen, jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä ja luovuutta korostavan musiikkikasvatuksen perustana on tarkkailla sitä, mitä oppilaat itse asiassa tekevät. (Tulamo 1993, 9-16))

Tulamo on tutkinut musiikin vaikutusta minäkäsitykseen. Hän toteaa, että opettaja on vanhempien ohella tärkeä henkilö musiikillisen minäkäsityksen kannalta. Empaattinen opettaja näyttäisi voivan edistää oppilaan musiikillista minäkäsitystä myönteiseen suuntaan. On pohdittava keinoja, joilla musiikinopetusta voitaisiin kehittää vähemmän suorituspainotteisen ja enemmän luovuutta korostavaan ja toteuttavaan suuntaan. Valtaosa oppilaista (70%) pitää laulamista ja soittamista hauskana. On pohdittava keinoja, miten ahdistuneisuutta aiheuttavien esiintymistilanteiden vähentäminen sekä arvioinnin kehittäminen entistä rakentavampaan suuntaan voivat kenties edesauttaa tilannetta. Pojat ovat kokeneet koulun musiikin opiskeluun liittyvät asiat varsin epämielikkäiksi: 44%:lla kokemukset olivat kielteisiä. He eivät kokeneet toimintoja mielekkäiksi. (Tulamo 1993, 301)

Swanwickin mielestä musiikinopetuksen suurimpia ongelmia on se, että koulun musiikki eroaa usein vapaa-aikaan liittyvästä musiikista sisällöllisesti ja sosiaalisilta olosuhteiltaan. Oppilaat ovat kyllästyneet etenkin sellaisiin musiikinopetusmenetelmiin, jotka rajoittavat heidän toimintamahdollisuuksiaan ja osallistumistaan. Luokkahuoneet eivät ole parhaita mahdollisia ympäristöjä niille elämyksille, joita musiikki voi tuottaa ja joiden vuoksi sitä arvostetaan. (Tulamo 1993, 110)

Ikävuodet 8-11 näyttävät olevan tärkeitä musiikkiasenteiden havainnoimisen kannalta, koska tässä vaiheessa oppilaat alkavat ilmaista selvästi käsityksensä musiikin merkityksestä sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Positiiviset asenteet ovat yhteydessä mm. onnistumisen kokemuksiin ja myönteisiin tunteisiin. (Tulamo 1993, 108)

Aktiivista toimintaa painotetaan ala-asteen musiikinopetuksen eri osa-alueilla, ts. työtapojen suhteen laulussa, soitossa, kuuntelussa ja musiikkiliikunnassa. Parhaimmassa tapauksessa aktiivisuus edistää virallisten tavoitteiden edellyttämällä tavalla oppilaiden tasapainoisuutta ja luovuutta. (Tulamo 1993, 9-16)

Luovaa toimintaa ja ajattelua painotetaan koko opetusprosessin läpäisevänä tekijänä. Myönteisen musiikillisen minäkäsityksen kehittyminen on tärkeä osa musiikillista kasvua. Se on musiikillisen kasvun ydin. Itsearvostus kytkeytyy onnistumisen kokemuksiin. Opetus, jossa korostuvat taidolliset virheet ja puutteet, aiheuttaa epäonnistumisen tunteita ja heikentää itsearvostusta. (Tulamo 1993, 9-16)

**Liikunnan** opetuksessa pyritään lisäämään oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Se suo erityisiä mahdollisuuksia yhteistoimintaan. Kaikessa liikunnassa pitää ottaa toinen ihminen huomioon ja noudattaa hyviä tapoja, mihin kuuluu myös vastuuntuntoa sekä erilaisuuden hyväksymistä. Oppiaineiden välistä yhteistyötä on paljon, erityisesti juhlien järjestelyissä toimitaan musiikin, äidinkielen, käsityön ja kuvaamataidon kanssa. Liikuntakoulutus lähenee liikuntataidetta. Liikuntataiteessa, jossa ei ole kysymyksessä ihmisten kuvaamista, vaan hänen muovailemisestaan "liikkuvaksi taideteokseksi", ihminen itse on keskeisessä asemassa. Hilma Jalkasen (1889-1964) mielestä niiden välillä ei ole mitään varsinaista lajieroa, vaan ainoastaan aste-ero. Sekä voimistelu että tanssi ovat kontrolloitua elävää kokonaisliikuntaa, jossa sielu ja ruumis toimivat yhdessä. Voimisteluun tulee liittyä kiinteästi liikunnan elämyksellinen kokeminen. (Aho 1996, 51-52; Jääskeläinen 1989, 5, 34)

Sisäsyntyiset mielihyvän tunteet edesauttavat jatkuvan liikuntaharrastuksen heräämistä ja ylläpitämistä. Tämä edellyttää sitä, että opetus-tutustuttaa omaan kehoon

- vahvistaa positiivista ja realistista minä-kuvaa ja itseluottamusta
- innostaa oman itsensä kehittämiseen
- totuttaa itsekuriin
- johdattaa itsenäiseen ajatteluun
- rohkaisee yhteistoimintaan
- kannustaa hellittämättömyyteen ja yritteliäisyyteen
- irrottaa luovat voimat, kekseliäisyyden ja mielikuvituksen
- rohkaisee esittämiseen

(Jääskeläinen 1989, 21, 33)

**Käsityön ja kuvaamataidon** opetuksessa osallistutaan kaikkiin aiheeseen liittyviin projekteihin, erityisesti koulun juhlat, näytelmät ja ympäristöteemat sopivat hyvin tähän oppiaineeseen. ( Aho 1996, 50)

Kun puhumme **draamasta** koulutyön yhteydessä, tarkoitamme useita eri asioita: työtapoja (improvisointi, dramatisointi), koulunäyttämötyötä sekä koulun tarjoamaa teatterikasvatusta. Draama sai uuden roolin koulutyössä 70-luvulla, kun luovan toiminnan (Creative Dramatics) aatteet levisivät maahamme. Oivallettiin, että draamalla oli ennennäkemättömiä mahdollisuuksia opetusmenetelmänä. Syntyi oppiaine nimeltä ilmaisutaito. Sen keskeisiä osia on luova toiminta, toisin sanoen draama. (Laakso 1997, 12)

**Äidinkielen** opetussuunnitelmassa sanotaan, että äidinkieli on ajattelun, itseilmaisun, sosiaalisten suhteiden, maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen väline. Opiskeltaessa suullista kielenkäyttöä yleistavoitteena on vahvistaa oppilaan itseluottamusta sekä ilmaisuhalua ja rohkeutta, jotta tämä kehittyisi taitavaksi persoonalliseksi viestijäksi. Kokemus siitä, että on voinut omien viestintätaitojensa avulla osallistua ja vaikuttaa lähiympäristöönsä, että mielipiteitä on kuunneltu ja arvostettu, edistää halua oppia lisää: oppi muuttuu taidoksi ja rikkaudeksi. (Aho 1996, 54)

Opetussuunnitelmien kehittäminen on käytännössä mahdollista vasta sitten kun kentällä on siihen halukkuutta ja taitoa itse ohjautuvaan suunnitteluun. Opettajilla on kolme suhtautumistapaa opetuksen suunnitteluun. Vastaanottavasti suhtautuva opettaja toteuttaa opetus-suunnitelmaa odottaen valmiita ohjeita kaikille muutoksille. Heijastuvan suhtautumistavan mukainen opettaja soveltaa joustavasti opetussuunnitelmaa oppilaiden edellytysten mukaisesti, joten hän tarvitsee ohjeita vain suuriin muutoksiin. Kun opettaja toimii uuden strukturoivana henkilönä, hän jäsentää ja valikoi oppiainesta opetustilanteisiin sopiviksi kokonaisuuksiksi. Tällöin opettaja selvästi toimii opetuksen tutkijana ja kehittäjänä eikä vain aikaisemmin jäsenneety tiedon välittäjänä. (Malinen 1993, 9)

### **2.1.3. Opetuksen eheyttäminen**

Kasvatuksessa on kysymys elinikäisestä prosessista. Ihmisen kasvu tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, laajasti ajatellen koko yhteiskunnan kanssa. Tämän prosessin laadullinen tukeminen tulee olla opetuksen eheyttämisen lähtökohta nyt ja tulevaisuudessa. (Opetuksen eheyttämistyöryhmän muistio 1989, 207)

Lapsen kasvun kohti eheyttä voisi kuvata lyhyesti kasvuna "kokonaisvaltaisesta kokonaisuuteen". Aivan pieni lapsi on kokonaisvaltainen: sisäisesti eriytymätön ja ulkopuolisista täysin riippuvainen. Tässä mielessä hän on myöskin täysin ehjä. Kasvun myötä lapsen eri piirteet ja puolet alkavat eriytyä ja erilaistua. Tunne/tahto, ruumis/sielu, tieto/taito, ajattelu/toiminta - mitä puolia otetaan erilleen - saavat oman "identiteettinsä" ja laatunsa. Kasvu kokonaisuuteen on tämän erilaisuuden hallintaa ja tasapainoa, ja samalla sen oikeaa suhdetta ympäristöön. (Marin 1990, 67)

Integraatio on eheyttämistä, yhteensovittamista. Eheyttämistä käytetään integraation synonyyminä, joskin se on laajempi kuin integrointi. Koulutuksen integraatiolla tarkoitetaan opetussisältöjen jäsentämistä siten, että asioiden välillä todellisuudessa esiintyvät yhteydet tulevat näkyviin. Horisontaalinen integraatio tarkoittaa samanaikaisesti esiintyvien asioiden, vertikaalinen integraatio peräkkäisten asioiden yhteensovittamista. Persoonallisuuden integraatio tarkoittaa ihmisen tasapainoista ja harmonista kehitystä itsensä hallitsevaksi ja realiteettitajuiseksi yksilöksi. (Atjonen 1990 30; Nurmi 1991, 123)

Kokonaisopetuksella tarkoitetaan opetusjärjestelyjä, jossa oppiaineiden rajat eivät lokeroi opetettavia asioita, vaan eri oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt omaksutaan tietyn teeman, ongelman tai asiakokonaisuuden puitteissa. (Husso 1990, 13)

Kokonaisopetuksessa erotetaan kaksi muotoa. *Sidotulla kokonaisopetuksella* tarkoitetaan sekä ajallisesti että oppiainekseltaan tarkoin ennalta määritettyä ja suunniteltua kokonaisuutta. Siinä opetussuunnitelma laaditaan ennakoita. Saatetaan valita yksi tai useampia keskusaiheita, joihin kaikki muu opetus liitetään. Toinen mahdollisuus on, ettei mitään oppiainetta pidetä hallitsevana vaan opetussuunnitelma rakentuu valittujen teemojen varaan. Ne muodostavat kunkin opetuskokonaisuuden ytimen. Augusti Salon vuonna 1935 julkaisema alakansakoulun kokonaisopetussuunnitelma on meillä ehkä selkein ja tunnetuin esimerkki kokonaisopetuksesta. *Vapaa kokonaisopetus* perustuu yleisluontoiseen paan suunnitelmaan, jota joustavasti voidaan soveltaa eri tilanteissa oppilaiden tarpeiden, opetuksen yhteydessä esiintulevien aiheiden tms. mukaan. Vapaasta kokonaisopetuksesta puhutaan silloin, kun ennakoita laadittu opetussuunnitelma ei mitenkään rajoita opettajan ja oppilaiden työskentelyä, vaan oppilaat luovat itse omat opetussuunnitelmansa. Vapaa kokonaisopetus etsii lähtökohtansa oppilaiden elämyksistä ja luonnolliset elämäntilanteet muodostavat opiskelun kehyksen. (Liukko ym. 1989, 13; Raatikainen 1990, 23; Viljanen 1976, 103)

Kasvatuksen historiasta on löydettävissä useitakin kasvatustajattelijoin, jotka ovat esittäneet opetukselle samankaltaisia periaatteita kuin nykyäänkin opetuksen eheyttämiseksi asetetaan. Kyseessä ei ole äkillinen tai uusi mullistus, vaan liikkeellä on pitkä historia. Lähtökohtana konsentraatioajatuksille pidetään Comeniuksen "Orbis pictura", josta on lopulta päädytty kokonaisopetukseen. Konsentraation vaatimus opetuksessa oli askel kokonaisopetuksen suuntaan. (Raatikainen 1990, 16; Bruhn 1969, 59, 68)

Kasvatusthistoriallisesta näkökulmasta katsottuna opetuksen eheyttämisen ja integraatiopyrkimyksissä on havaittavissa aaltomaista vaihtelua. Ensimmäinen aalto liittyy assosiaatiopsykologisen näkemyksen hyödyntämiseen viime vuosisadan alkupuolella, jolloin herbart-zilleriläinen koulukunta korosti oppiaineiden rinnastamisen periaatetta. Tämän koulukunnan vaikutus tuli melko voimakkaana maahamme Mikael Soinisen opetusoppien välityksellä. Toisen eheyttämisaallon merkkejä voidaan havaita jo tämän vuosisadan alussa, jolloin Yhdysvalloissa ja Euroopassa esiintyneiden reformipedagogisten liikkeiden ansiosta tapahtui kasvatustajattelussa selvää muutosta lapsikeskeisempään suuntaan. Klassisen reformipedagogiikan suuntauksille vapaan kokonaisopetuksen menetelmät olivat luonteenomaisia. Eheytyksen nähty niin yhteisöjen kuin yksilöiden toimintojen peruspyrkimyksenä. Kolmannen eheyttämisaallon yhteydessä on havaittavissa aiemmille aalloille analogisia taustailmiöitä. Kuluvalle vuosikymmenelle on kiinnostus herännyt vaihtoehdopedagogisiin virtauksiin kuten esim. Steiner, Montessori, Freinet ja Freire-pedagogiikkaan. (Raatikainen 1990, 16; Husso 1990, 11-13)

Opetuksen eheyttämisen pyrkiminen on ollut tuttua Suomessa aina vuoden 1866 kansakoululaista alkaen. Augusti Salolle ajatus kokonaisopetuksesta selkeytyi 1929 Wienin matkalla. Sieltä Salo sai opetussuun-

nitelmaansa biologisen perusprosessin "vaikutus/vastavaikutus", mikä muutti koko opetussuunnitelman rakenteen. Tähän muutokseen on vaikuttanut William Jamesin näkemys: "Mitään älköön otettako vastaan ilman reaktiota, mikään vaikutelma älköön jääkö vastaavaa ilmaisua vaille - siinä se suuri perusohje, jota opettajan ei pitäisi milloinkaan unohtaa." (Raatikainen 1990, 22)

Voimakkaasti oppiainejakoiseen didaktiseen järjestelmään muokkautuneessa opettajakoulutus -ja opetusharjoittelusysteemissä tuskin totaalisen aukottomasti läpi lukuvuoden kestävään kokonaisopetusjärjestelmään päästään. Jos sitä pelkällä tahdonvoimalla tiukasti yritettäisiin, opetusohjelmasta saattaisi tulla jäykkä tekninen ja integratiivisesti keinotekoinen, kuten aikoinaan arvosteltiin Augusti Salon systemaattista ja pikkutarkkaa kokonaisopetusohjelmaa. Tämän päivän dynaaminen ja informatiivisesti pitkälle kehittynyt yhteiskuntamme edellyttää ajan tasalla pysymistä ja jatkuvasti kehittyvää opetussuunnitelmaa. Ympäristömme suo nykyään tuon tavoitteen toteuttamiseksi aivan toisenlaiset mahdollisuudet kuin Augusti Salon päivinä. (Husso 1990, 38)

Kasvatuksessa ja siten myös kouluopetuksessa tulee pyrkiä siihen, että ihminen oppii olemaan oman elämänsä asiantuntija. Opetuksen ja oppimisen eheyttämiseen tähtäävät kehittämistoimet ovat opettajan - ja oppilaan - asiantuntijuuden kehittämistä ja täyspainoista käyttöönottoa. (Salonen 1990, 101)

Opetuksen integraatio merkitsee myös opetuksen eriyttämistä. Keskeinen lähtökohta opetuksen eriyttämisessä on huolehtia siitä, että opetus vastaa oppilaan kunkinhetkisiä edellytyksiä. (Laukkanen 1990, 61)

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>suuri</b>                              | opetuksen<br>sisällöllinen<br>painotteisuus, | kokonaisopetus<br>ja eheyttävä<br>opetus, vaihto-<br>ehtopedagogiikka |
| si-<br>säl-<br>löl-<br>li-<br>nen<br>pai. | perinteinen<br>malli:<br>tunti/aine          | opetuksen<br>menetelmällinen<br>painotteisuus<br>esim. science-opetus |
| <b>pieni</b>                              | <b>pieni</b>                                 | <b>suuri</b>  |
|   | menetelmällinen painotus                     |   |

**Kuvio 2.** Opetuksen painotteisuuden nelikenttä. (Vaahtokari 1992, 72)



Mitä enemmän opetusta leimaa yhtä aikaa sekä menetelmällinen että sisällöllinen painotus, sitä todennäköisemmin voidaan tarkoittaa todellista eheyttämistä, joka voi olla luonteeltaan kokonaisopetusmaista tai saada vaikutteita jostain nk. vaihtoehtopedagogiasta. (Vaahtokari 1992, 73)

Varsinkin alkuopetuksessa tulisi pyrkiä opetuksen eheyttämiseen kokonaisopetuksen avulla ja tiettyjen opetuskokonaisuuksien muodostamiseen. Tämän pyrkimyksen taustalla on lapsikeskeinen pedagogiikka ja sen antama tuki opetuksen eheyttämiselle. Lapsikeskeisyyden pedagogiikassa otetaan lapsen tarpeet, kiinnostuksen kohteet sekä kehityspsykologian antama tieto valmiuksista huomioon. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 17)

Juhani Hytösen näkemyksen mukaan didaktisesti ajatteleva opettaja on opettaja, joka pystyy eheyttämään yksittäisen oppilaan kokemaa opetustapahtumaa. Hänen mielestään didaktisesti ajattelevan opettajan tulisi kyetä eheyttämään pedagogisesti, itse opetustilanteessa. Hytönen tarkoittaa tällä oman työn jäsentämistä ja asioiden selville ottamista, jotta opetustilanteesta tulisi mahdollisimman ehyt. (Liukko ym. 1989, 6; Peruskoulun opetuksen opas: 1987, 90-91)

Peruskoulun opetuksen kehittämisohjelman mukaan peruskoulu tulisi kehittää niin, että peruskoulun opetus- ja kasvatustyö tukee oppilaan persoonallisuuden eri osa-alueiden tasapainoista kehittymistä. Oppiainejakoinen ja koulupäivän kaavamainen aikataulu ei edistä peruskoulun kasvatustavoitteiden saavuttamista. Opetussuunnitelman yleiseen osaan on sisällytetty ohjeita luokan ulkopuolisesta toiminnasta kuten leirikouluja, retkiä ym. toimintaa. Näillä pyritään kannustamaan kouluja eheyttävään toimintaan. Keskeistä on, että kodit pyritään motivoimaan tähän toimintaan. Opetuksen eheyttäminen on pyrkimystä parantaa koulun ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen laatua ja toimivuutta. Tavoitteena on kehittää opetussuunnitelmaa niin, että jokainen oppilas selviytyy entistä paremmin koulun ja yhteiskunnan haasteista. (Aaltola 1989, 3; Atjonen 1990, 48 Laukkanen ym.1989, 173)

## **2.2. Vuorovaikutus ja yhteistyö opetustilanteessa**

Patrikainen on käsitellyt oppimisympäristökäsitettä ja katsoo sen koostuvan fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä ulottuvuudesta. Sosiaalinen ympäristö pitää sisällään ihmisten välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen. Sosialisatio on kasvavan ihmisen ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus, jossa molemmat muokkaavat ja kasvattavat toisiaan. Tämän käsityksen pohjana on symbolinen interaktionismi, jossa ihmisen nähdään syntyvän vasta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja jossa yhteiskunta mielletään pikemminkin joukoksi yksilöitä kuin yksilöiden ulkopuolella olevaksi kokonaisuudeksi. (Marin 1990, 75; Rask 1993, 93)

George Herbert Mead on sosiaalista vuorovaikutusta analysoidessaan korostanut, että sosiaalinen akti on sijoitettava sellaisten toimintojen joukkoon, jotka ottavat huomioon ryhmän toiminnot ja joiden kohteena on sosiaalinen objekti. Hän pitää sosiaalista toimintaa säätelyjärjestelmänä palautemekanismeineen ennakoiden siten kyberneettistä lähestymistapaa käyttäytymistieteissä. Meadin ajatuksilla on keskeinen sija myös opetustapahtumaa tutkittaessa: tämä koostuu hänen mukaansa ajallisesti etenevästä vuorovaikutusprosessista, jossa palautteet ohjaavat prosessin suuntaa. Meadin keskeinen käsite on empatia, jolla on merkitystä myös didaktisessa vuorovaikutuksessa. (Holopainen 1974, 14-15)

Ihminen elää aina yhtäaikaan kahdessa maailmassa, mikrotasolla, omien lähimpien ihmissuhteittensa verkossa, ja makrotasolla, osana laajempaa yhteisöä. Keltikangas-Järvisen mielestä toisen kunnioittaminen voi syntyä vain terveen itsetunnon pohjalta. Sosiaalisesti kasvattaminen, toisen ihmisen toisenlaisten mielipiteiden, elämäntapojen kunnioittaminen, kyky kompromisseihin ja kyky nähdä toistenkin vaatimukset oikeutettuina ja muiden kuin aggressiivisten käyttäytymismallien löytyminen ongelmratkaisutilanteissa ovat sitä rauhankasvatusta, jota mikrotasolla voidaan tehdä. (Keltikangas-Järvinen, 1986, 101)

Ympäristön kokeminen on jatkuva aktiivisten yritysten prosessi. Yksilö yrittää luoda itselleen tilanteen, jossa hän voi toimia aktiivisesti ja saavuttaa omat tyydytystä tuottavat tavoitteensa. Ihmisen käsitys ympäristöstään on yhteydessä hänen käsitykseensä itsestään ja omasta toiminnastaan. Ihmisen sosiaalisessa käyttäytymisessä heijastuu hänen käsityksensä itsestään ja ympäröivästä maailmasta, hänen koko persoonallisuutensa. Siinä heijastuvat hänen tapansa tehdä havaintoja, hänen tapansa tehdä päätöksiä ja ratkaisuja, hänen tunnevaltaisuutensa, arvomaailmansa ja eettinen normistonsa. Ihminen itse on osa kokemastaan ympäristöstä. Ehjä ihminen on tämän näkemyksen mukaan sellainen, jolla on riittävä identiteetti ja itsetunto, joka pystyy olemaan tasapainoisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja luomaan sen kautta uutta, siis uudistuvaa yhteiskuntaa. (Horelli 1982, 58; Keltikangas-Järvinen 1986, 13-14; Marin 1990, 75)

Sosiaalisuus ei ole Keltikangas-Järvisen (1986) vain yksi psyykkisen kehityksen alue, vaan sitä voidaan pitää sekä tasapainoisen psyykkisen kehityksen päämääränä että myös perustana, jolla psyykkisen kehityksen onnistumista arvioidaan. Sosiaalisuus ei tarkoita seurallisuutta, halua pitää laajaa ystäväjoukkoa, sosiaalisia harrastuksia tai ulospäinsuuntautuneisuutta, vaan kykyä pitkäaikaisiin, tunnepitoisiin ihmissuhteisiin, kykyä arvostaa ja kunnioittaa muita ihmisiä ja ottaa heidät huomioon sekä kykyä käyttäytyä sovittujen sääntöjen mukaan. Psykodynaamisessa mielessä sosiaalisuus tarkoittaa taitoa löytää omille vieteilleen ja tarpeilleen sosiaalisesti hyväksyttävät ilmenemismuodot. (Keltikangas-Järvinen 1986, 13)

Sosiaalisten kanssakäymistentaatit, moraali, vastuuntunto, eettiset ja esteettiset ihanteet eivät ole ihmisen perimässä, vaan ne rakentuvat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten avulla. Niinpä lapsen sosiaalinen kehitys on niiden ihmisten vastuulla, jotka lapsen kanssa elävät. Kasvattaja voi tukea ja luoda mahdollisuuksia positiivisten viiteryhmiön syntymiseen ja tukea sosiaalisen kehityksen kannalta niin tärkeää johonkin kuulumisen tunnetta. Meidän koulu ja meidän luokka ovat lapselle tärkeitä yhteisöjä, joiden pysyvyyttä ja me-henkeä tulisi pyrkiä ylläpitämään. Perusluottamuksen muodostuminen eli lapselle syntyvä varmuus siitä, että hänestä huolehditaan muuttuu vähitellen itseluottamukseksi. (Keltikangas-Järvinen 1986, 11, 96)

Välittäminen toisesta ihmisestä tuntuu nykyisessä turbulentissa maailmassa kärsineen inflaation arvioi Lindström. Kuitenkin vastuullisuuteen kasvaminen on sen ymmärtämistä, että jos yhdellä menee huonosti, se koskee lopulta kaikkia muitakin. Vastuullisuutta ja välittämistä lisäävät kokemukset kuulluksi tulemisesta eivät saa unohtua. Toisen ihmisen huomioon ottaminen on asenteista olennaisin. Sitä osoittavat muodot vaihtelevat ja ovat usein hyvin tilannesidonnaisia. Jos kuitenkin olemme sisäistäneet perusajatuksen toisen ihmisen huomioon ottamisesta ja sen myönteisestä osoittamisesta käyttämällä ystävällisiä ja kohteliaaksi tunnistettavia sanoja ja eleitä, olemme saavuttaneet tason: meissä on syntynyt positiivinen halu välttää tahatonta loukkaamista, tahallista puhumattakaan. Tavot ovat ulkoisia symboleja toisten kohtaamista varten. Niiden avulla voi osoittaa arvostavansa toista ihmistä. Asenne näkyy heti. (Lindström 1996, 9; Takala 1996 17)

Hyvät käytöstavat kertovat toisten ihmisten arvostamisesta ja huomioon ottamisesta. Tämän edellytyksenä on itsensä hyväksyminen ja arvostaminen eli terve itsetunto. Itseään arvostavan ihmisen ei tarvitse alistaa toista ihmistä eikä hän koe erilaisuutta uhkaksi itselleen. Hyvien käytöstapojen omaksumisella on merkitystä myös nuorten persoonallisuuden kehittämisessä; käyttäytymisen hallinta antaa kokemuksia selviytymisestä, tilanteiden hallinnasta ja varmuudesta, jotka osaltaan tukevat itsensä arvostamista itsetuntoa. ( Lindström 1996, 14)

*Pane hellyys sanoihisi kun puhut,  
silloin ne putovat kuin siemenet  
lämpöiseen maahan. Älä lähesty  
kovilla sanoilla ettet pirstoaisi. Vain  
kivet kestävät vasaromista.*

Anni Korpela

Sosiaalisten suhteiden verkossa täytyy hallita monenlaisia taitoja. Aho (1996) mielestä samalla kun oppilas kehittyä ilmaisijana, hän kehittyä myös vastaanottajana, oppii kuuntelemaan ja reagoimaan toisten viesteihin, lähettämään ja vastaanottamaan ei-kielellisiäkin signaaleja. Muiden kulttuurien tuntemus ja ymmärtäminen on yhtä tärkeää kuin oman kulttuuri-identiteetin selvittäminen ja vahvistaminen. Suvaitsevuus kasvattaa itsetuntoa. (Aho 1996, 54)

Morrison-Intyre (1971) kuvaa tarpeen avulla sosiaalisen ja ammatillisen vuorovaikutuksen perustana olevaa motivaatiota. Lapset ja aikuiset etsivät toisten ihmisten seuraa ja huomiota ja muodostavat monenlaisia hienosyisiä läheisyys-, riippuvuus- ja vaikutusjärjestelmiä, jotka vuorostaan muovaavat heidän käsityksiään heistä itsestään ja muista sekä paljolti myös heidän tulevaa käyttäytymistään. Näitä kuvataan kahden voimakkaan tarpeen avulla:

a) *liittymisen* tarve, jolle on luonteenomaista läheisten, lämpimien henki lösuhteiden ja fyysisen ja muun kosketuksen etsiminen

b) *hallitseminen*, joka näkyy yrityksissä ohjata toisten ajatuksia ja toimia, sekä pyrkimyksissä saada tunnustusta, ihailua ja arvontoa. (Morrison-Intyre, 1971, 115-116)

Kouluissa ja muissa kasvatustilanteissa on paljon mahdollisuuksia liittymisen ja hallitsemisen ilmauksille ja suhte muihin oppilaisiin ja opettajiin muodostaa perustan yksilön käyttäytymisen säätelylle. Kosketus toisten oppilaiden kanssa, mihin vaikuttaa luokassa ja koulussa oppilaiden fyysinen läheisyys, johtaa toveriryhmien muodostumiseen ja monimutkaiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jossa oppilaat joko vaikuttavat toisiin tai ovat toisista riippuvaisia. Toveriryhmät ovat tärkeitä sekä oppilaille että opettajalle. Ensiksikin, koska ne tarjoavat oppilaille keinon tyydyttää tiettyjä liittymis- ja vaikuttamistarpeita ja toiseksi, koska ne antavat monia mahdollisuuksia tyydyttää voimakkaita taipumuksia arvioida omia tulkintojamme ympäristöstämme ja itsestämme vertaamalla niitä toisten tulkintoihin ja käsityksiin. (Morrison-Intyre 1971, 116-117)

Koulun vuorovaikutuspiiriin kuuluvat Koskenniemen (1982) mukaan ihmissuhteet sekä oppilaiden ja opettajien suhte oppisisältöihin, menetelmiin ja työtapoihin. Tuhannet tunnit, jotka kasvava kouluaikanaan käyttää opiskeluun eivät ole pelkkää yhdessäoloa toverien kanssa ja opettajan johdolla, vaan myös vuorovaikutusta opetustapahtumaan osallistuvien kesken. Opetus on koulun elämänpiiriin sijoittuva interaktiotapahtuma, joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämissä suunnissa. Opetustapahtumassa on oppilaalla ja opettajalla roolinsa, jotka riippuvat paitsi asianosaisten persoonallisuudesta pitkälti siitä miten opetus on järjestetty, millaisin muodoin se tapahtuu. Opettajan ohjaava ja innostava työnjohtajuus on tärkeää tiedonkäsittelyn ja sosiaalisen toiminnan yhdistämisessä. Opettajan ja oppilaan aktiivinen suhde tietoon yhdistyy, kun syntyy aito vuorovaikutus. (ks. kuviota 3) (Brunell&Kupari 1993, 1; Koskenniemi 1982, 126)

## YHTEINEN ONGELMA

*opettajan tapa  
hankkia, käsitellä  
ja arvioida tietoa*

### VUOROVAIKUTUS

*oppilaan tapa hankkia,  
käsitellä ja arvioida  
tietoa*

tavoitteiden, työmuotojen ja materiaalien valinta,

työskentely, työskentelyn ja tulosten arviointi

**Kuvio 3.** Opettajan ja oppilaan tiedonkäsitys koordinoituu vuorovaikutuksen tietä. (Koskenniemi 1982, 126)

Morrison-Intyre(1971) ehdottaa, jos opettajilla on hyvät suhteet luokkaansa, heillä on mahdollisuus vaikuttaa yksityisiin oppilaisiin käyttämällä hyväkseen toveriryhmässä vallitsevia liittymisen ja sosiaalisen vertailun tarpeita. Ryhmien rakenteet ja niissä esiintyvät tapahtumasarjat eivät vain edistä tai estä opettajien ja oppilaiden yrityksiä muodostaa käyttäytymisnormeja, vaan ne myös vaikuttavat oppilaiden suhtautumiseen opetukseen. Morrison-Intyre herättää tässä yhteydessä kysymyksen, antaisivatko opetusmenetelmät, jotka käyttävät oppilaiden keskinäistä yhteistyötä, erilaisia tuloksia kuin perinteisemmät opetustilanteet, joissa oppilaat työskentelevät verrattain eristyneinä, vaikka heillä on samat tehtävät. (Morrison-Intyre 1971, 117-118)

Iloa korostavan elinikäisen oppimisen komiteanmietinnössä korostetaan yksilön henkistä kasvua. Heinosen mielestä oppimisen motivaatio on tärkeä asia. Työelämän pitäisi kehittyä niin, että oppimista palkitaan. Viihtyvyyden kannalta on tärkeätä, että opettaja korostaa myönteistä ilmapiiriä, oppimistuloksia ja oppilaskeskeisyyttä. Tällaisilla opettajilla on halu jakaa vastuuta oppilaiden kanssa, jolloin oppilaat kokevat itsensä tärkeiksi luokassa. Tutkimusten mukaan myös tietojen ja taitojen sekä sisäisten palkkioiden korostus lisää viihtyisyyttä. Hyvässä sosioaffektiivisessa luokassa opettajan kontrolli siirtyy enemmän oppilaille itselleen.

Holopainen (1974) on tutkinut väitöskirjassaan oppilaiden vuorovaikutuksen rakennetta, sen kehittymistä ja toiminnallisia rooleja ryhmätyössä. Hän toteaa, että vapaa oppilasryhmissä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus on koulutusta kohtaamaan nopeasti muuttuvan ja monimutkaistuvan maailman ongelmia. Ryhmätyössä oppilaat joutuvat harkitsemaan omaa käyttäytymistään muiden ryhmän jäsenten kannalta sekä oppivat yhteistyön merkityksen vaikeita tehtäviä ratkottaessa. Ryhmätyö totuttaa oppilaat ristiriitojen hyväksymiseen ja niiden rakentavaan laukaisemiseen. Tutkimus osoittaa, että kolmannen kouluvuoden oppilaat yhteisesti ryhmissä työskennellessään osoittavat sekä tiedollista, yhteistyö- ja tunnepitoista aktiivisuutta. Sosiaalinen vuorovaikutus synnyttää ryhmiin hierarkisen arvojärjestyksen, jota kuvaavat oppilaiden toiminnalliset roolit. Ryhmien toimintaa säätelevät ryhmädynaamiset

säännönmukaisuudet, jotka yhdenmukaistavat ryhmien välistä käyttäytymistä. (Dewey 1957, 24; Kari 1988, 72-75; Koivumäki 1980, 6, 2; Holopainen 1974, 108-109; Rutonen 42/1997, 12)

Jos näköpiirissä oleva päämäärä on yhteistoiminnallisuuden hengen ja yhteisöelämän kehittäminen, kurin tulee kehkeytyä ja olla riippuvainen tästä päämäärästä. Siellä missä rakentavaa toimintaa on käynnissä tarvitaan vain vähän järjestyksenpitoa. Vilkkaassa työpajassa vallitsee jossain määrin epäjärjestys, ei suinkaan hiljaisuus. Epäjärjestyksen salliminen vaatii opettajalta riittävää kuria. Opettaja, joka osaa pitää luokassa järjestyksen ja työrauhan, herättää oppilaissa positiivisia tunteita. Samoin opetuksen selkeys ja havainnollisuus sekä oikeudenmukaisuus luovat viihtyvyyttä koulutyöskentelyyn. Eräissä tutkimuksissa naisopettajien oppilaat ylsivät parempiin koulusaavutuksiin ja heillä oli positiivisempi suhtautuminen kouluun kuin vastaavien miesopettajien oppilailla. Vaikka työrauhan ylläpito lisää viihtyvyyttä, on opettajien tiedettävä omat rajansa. Liikat rajoitukset ja määräykset sekä oppilaiden kritisointi vähentävät viihtyvyyttä. Pahin ominaisuus opettajassa on välinpitämättömyys. Oppilaan iällä on suuri merkitys, mitä hän opettajassaan arvostaa. Nuorimmista oppilaista sellainen opettaja on kiva, joka on mukana keksimässä leikkejä ja osaa kertoa hauska. Opettajan oikeudenmukaisuutta, taitoja ja järjestyksen pitoa luokassa arvostetaan ylimmillä luokka-asteilla enemmän. Kavereiden merkitys kouluviihtyvyyteen alkaa vaikuttaa merkittävästi ala-asteen lopulla. (Dewey 1957, 24; Eskelinen 1981, 38; Kari 1977, 43-51; 1988, 72-75; Koivumäki 1980, 6, 23; Koskenniemi 1982, 151)

Koulun ilmapiirillä on Ekholmin mukaan kaksi keskeistä tekijää: koulun yhteinen suoritustahto ja kiinnostus yhteistyöhön. Tutkimuksiansa mukaan oppilaiden viihtyvyys on parempi, jos oppilaat saavat olla mukana koulua koskevassa suunnittelussa ja päätöksenteossa. Opiskelun mielekkyydellä, motivaatiolla ja oppimisympäristön rakenteilla on välillään riippuva suhde. Hyvät ihmissuhteet, osallistuminen suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä motivaatio tukevat hyvää ilmapiiriä ja vuorovaikutussuhteita. Luokkayhteisön, ystävien ja välittömien ihmissuhteiden kenttä on sitä sosiaalista todellisuutta, jonka piirissä yksilö muovaa koulua ja oppimista koskevia tavoitteita ja kokemuksia, käsityksiä itsestään ja tunteitaan. Mitä positiivisempia välittömän sosiaalisen kentän vaatimukset, odotukset ja todellisuus on oppilaan omien arvojen, tavoitteiden, osaamisen tason ja motiiviominaisuuksien kanssa, sitä mielekkäämpää ja motivoituneempaa on hänen opiskelunsa ja oppimisen. (Horelli 1994, 26; Kosonen 1991, 72-73)

Koulu voi itse ratkaisevasti vaikuttaa mielekkyyskokemukseen. Aho (1987) mielestä tärkeintä roolia näyttelee opettaja: miten hän suhtautuu oppilaisiin, kuinka pätevä hän on, onko hän itse innostunut työstään. Hän jatkaa; Nykyisessä koulussamme on haastava tehtävä edessään. Ehkä nykyisessä peruskoulussamme painotetaan liikaa sitä, mitä lapsille opetetaan kuin siihen, miten opetetaan, millaiseksi koulun ja luokan ilmapiiri muodostuu. (Aho 1987, 103)

Takala (1992) on huolissaan kouluallergiasta. Kouluallergia on oire nuoren vieraantumisen ja syrjäytymisen koulusta, sen normeista sekä tavoitteista. Teoreettisesti ko. käsite on ollut hatara, mutta käytännössä kouluallergikko-käsite on osoittautunut varsin kuvaavaksi. Koulu ei anna kaikille oppilailleen sitä, mitä nämä haluaisivat tai tarvitsevat. Tuohisen ja Vuorisen työkäsityksiä selvittäneestä tutkimuksessa tuli esiin se, ettei koulumenestys ja uravalinta ole älykkyydestä riippuvaisia. Suomalainen nuori viettää koulussa keskimäärin 12 vuotta. Kouluinhoaajankin on pakko istua siellä yhdeksän vuotta kalliista lapsuudestaan. Näin pitkä aika vaikuttaa jo minäkuvaan, käsityksiin ja tapaan suhtautua omaan koulun jälkeiseen elämäänsä. (Takala 1992, 33; Tuohinen&Vuorinen 1987, 237)

Suomalaista koulumaailmaa on kohahduttanut WHO:n koordinoima tutkimus, jonka mukaan suomalaislapset viihtyvät koulussa kansainvälisesti vertaillen erittäin heikosti. Suomalaislapset eivät pitäneet koulunkäyntiä erityisen raskaana tai ankarana. Suomalaisen koulun ongelmat näkyivät kyselyn siinä osassa, millä mitataan oppilaiden kokemusta omasta subjektiivisuudesta. Ongelma on emotionaalisella puolella, koulun tunnelmastossa. Oppilaitten kokemusta tuntui leimaavan tuntemus siitä, että he ovat autoritaarisen, aikuiskeskeisen toiminnan kohteina, eivät riittävässä määrin toimijoina ja subjekteina mukana tekemässä ja päättämässä asioista. Paljon puhuttu oppilaskeskeisyys ei näytä toteutuneen suomalaisessa koulussa, kertoo apulaisprofessori Lasse Kunnas Jyväskylän yliopistosta. Hän näkee tutkimustuloksissa osoituksen siitä, kuinka pulmallista on rakentaa toimivia yhteistyömalleja lapsen ja aikuisen välille kouluympäristössä. Hänen mielestään nyt tarvitaan rakentavia ideoita, haasteena rakentaa tunneperäisesti nykyistä myönteisempää ja kuuntelevampaa kouluympäristöä. Kouluviihtyvyyttä voisi lisätä taideaineitten ja liikunnan tarjoamat mahdollisuudet "elämyskatkojen" järjestämiseen. (Jaakkola 1995, 5)

Kouluongelmien ratkaisut näyttävät Takalan (1992) mukaan yhä enemmän muuttuvan yhteiskunnallisiksi. Koulu joutuu ylittämään perinteisiä rajoja perheiden suuntaan, vapaa-aikasektorille harrastustoimintaan, sosiaaliseksi, terveydenhuoltoon ja työelämään. Oleellista on huomata koulun kasvava paine ottaa kokonaisvaltaisempi ote koulun toimintaan. Koulut tulisi saada mukaan kehittämään toimintamalleja, joiden kautta syntyy uutta koulutuskulttuuria. (Takala 1992, 163)

Nykyisessä opettajankoulutuksessa pyritään Karin (1988) mukaan oppilaskeskeisyyteen ja reflektiivisyyteen, jossa painotetaan erityisesti tunteita ja opettajan henkilökohtaista kasvua professionaalisuuteen. Koulutuksen keinoilla pyritään kehittämään tulevien opettajien itsensä ymmärtämistä ja hyväksymistä. Tällä katsotaan olevan yhteys oppilaiden terveen itsetunnon ja tuntemuksen sekä terveiden asenteiden kehittymiseen (Kari 1988, 56 ; 1996, 23)

### 2.3. Vanhemmat lapsen koulunkäynnin tukijoina

*Sinä päivänä, kun lapsesi on lähdössä, kun pesän risukan reuna vähän huojahtelee, siinä tepsitellessä ja oikoessa lentimiään, katso ettet sano: jää kotiin, et sinä vielä osaa mitään. Sinä päivänä muista - lähdön ja rohkaisun hetki, hetki, joka ei toistu. Veijo Polameri*

Kasvatus ei ole vain perheitten yksityisasiä, vaan sen onnistuminen vaikuttaa syvästi yhteiskuntaan, joka puolestaan luo toimenpiteillään tärkeitä edellytyksiä kasvatukselle, kirjoittaa Rönkä Aamulehdessä. Onnistunut kotikasvatus on yksi maamme tulevan kehityksen, myös taloudellisen hyvinvoinnin edellytyksistä. Kotikasvatuksen epäonnistuessa ei tietoyhteiskunnan tehokkaastikaan toteutetusta koulutuksesta ole apua kansainvälisen kehityksen uusissa haasteissa. Ilman kunnan kotikasvatusta tietoyhteiskunta makaa tyhjän päällä. Tarjolla on sellainen uhkakuva, että kouluihin tulee yhä enemmän lapsia, jotka suurten psyykkisten ongelmien vuoksi eivät pysty oppimaan eivätkä myöhemminkään ole koulutuskelpoisia entistä enemmän sosiaalisia taitoja ja ajattelua vaativiin tietoyhteiskunnan tehtäviin. (Rönkä 1997 AL 16.5.-97)

Iloa korostavan elinikäisen oppimisen komiteamietinnön (Heinonen, Hirvi, Joronen ja Souri) mukaan jatkuvan uuden oppimisen perustaa on vahvistettava. Mietinnössä korostetaan, että perheen roolia ja vastuuta lasten oppimisvalmiuksien kehittymisestä vahvistetaan. Lasten tieto- ja taitoperustan luominen on aloitettava selvästi ennen nykyistä kouluikää. (Rutonen 1997, 13)

Lapsen irrottautuessa perheen vaikutuspiiristä tovereihin sitoutuminen vahvistuu. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että vanhemmat ja toverit tästä alkaen vaikuttavat eri suuntiin. Kodille usein ominaiset arvostukset heijastuvat myös kaveripiirissä. (Koskenniemi 1982, 53)

Koululla ja kodilla on omat erilaiset roolinsa lapsen kasvun tukijoina. Oleellista on pyrkimys yhteistyöhön ja yhteisymmärrykseen. Sekä vanhempien että opettajien tulee saada osallistua yhteistyöhön omilla ehdoillaan ja luoda keskinäiselle kanssakäymiselleen tilanteeseen luontuvat muodot. Vanhemmat edustavat koko lähiympäristöä monine yhteisöineen. Kodit viestivät lastensa tarpeita seuraaville kouluasteille. Näin koulun pysyminen mukana nykyaikaisessa yhteiskunnallisessa kehityksessä voi tapahtua paljolti vanhempien varassa. On vain osattava nähdä heidät varteenotettavina koulun voimavaroina. On myös nähtävä, että vastuu kasvatuksesta on koko yhteiskunnalla. Koulu ja vanhemmat toteuttavat ja jakavat kaikkien yhteistä kasvatusvastuuta. (Opetuksen eheyttämistyöryhmän muistio 1989, 180)



Koska vanhemmilla ja opettajilla on erilaista tietoa lapsesta käytettävissä, on koulun ja kodin yhteistyön välttämättömyys itsestään selvää. - Koulun ei voi huolehtia kokonaisvaltaisesti lapsesta, koska niin monet "kokonaisvaltaisuuden" elementit ovat koulun saavuttamattomissa. Opettaja asenteineen ja aloitteineen ratkaisee, miten yhteydenpito kodin ja koulun välillä onnistuu. Paras keino yhteistyön rakentamiseksi on ottaa vanhempien puheet todesta, olivatpa ne millaisia tahansa. Ohi ja yli vanhempien tahdon opettaja ei voi lasta auttaa. Vanhempien ja opettajien yhteinen toiminta synnyttää yhteisen kielen. Keskusteluetäisyydelle pääseminen luo yhteisiä kasvatulinjoja kodin ja koulun välille. (Karjalainen 1997, 53 ; Keltikangas-Järvinen 1986, 105)

Seuraamalla lapsen koulunkäyntiä on vanhemmilla mahdollisuus auttaa lasta saamaan onnistumisen elämyksiä koulusta sanoo Keltikangas-Järvinen (1994). Hänen mielestään koulunkäymisen seuraaminen ei tarkoita, että käydään koulua lapsen puolesta tai edes lapsen kanssa, vaan sen varmistamisesta, että lapsi on ymmärtänyt, kuinka opiskellaan ja mitä häneltä odotetaan. Lapsen jokapäiväisiä läksyjä ei ole tarpeen kuulustella eikä myöskään jatkuvasti kontrolloida, onko lapsi ne tehnyt, vaan vastuu tulee jättää lapselleen itselleen. Se että vanhemmat kuulustelevat ja tarkastavat päivittäin läksyt, on lapselle viestinä siitä, että lapsen omaan tekemiseen ei luoteta. Tämä ei ole omiaan nostamaan lapsen itseluottamusta. Koulunkäynnin alkaessa Ahon (1987) mielestä tärkeintä ei ole tiedon karttuminen vaan oikeiden ja myöhempää koulunkäyntiä tukevien asenteiden syntyminen. Tällaisia ovat koulumotivaatio ja oppimisinto. Oppilaiden mielekkyykokemukset ovat peräisin kotoa: vanhempien asennoituminen määrää paljolti, miten lapsi suhtautuu kouluun. (Aho 1987, 103; Keltikangas-Järvinen 1994, 216-217)

Takalan (1992) mielestä on tärkeää, että perheiden toimintakulttuuri siirtyisi lapselle ja toiminnallinen yhteys säilyisi. Jos toimintakulttuuri ei siirry, syrjäytyminen voimistuu. Näin siis kotien ja perheen lähiyhteisöjen merkitys nousee keskeiselle sijalle ajateltaessa nuorison syrjäytymistä. (Takala 1992, 162)

*Lapsiperhe on yhteiskunnan haavoittuvin kohta.*

*Elämän muuttumisen paine kohdistuu niin raskaana ihmisiin, että he eivät jaksakaan lapsiaan, toinen toistaan, eivät erityisesti läheisiään. Kaikki voima menee muutoksen kestämiseen ja yhteiskunnan vaatimusten täyttämiseen. Ihmisten on itse ruvettava suojelemaan elämäänsä ja perhettään, varjeltava sitä kohtuuttomilta ristiriidoilta.*

Eeva Kilpi

Aikuisten elämän eheys on merkittävää, koska se on lasten eheyden ehto. Kasvatuksessa on kysymys elinikäisestä prosessista, jossa myös aikuiset kasvavat. Ihmisen kasvu tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, laajasti ajatellen koko yhteiskunnan kanssa. (Opetuksen eheyttämistyöryhmän muistio 1989, 207)

#### 2.4. Koulun tulevaisuus

*On aika omaksua kuoren tehtävät  
suojella, kantaa,  
antaa periksi ja valmistautua  
aukeamaan.*

*Ja sitten vähitellen jäädä.*

Liisa Laukkarinen

Koulukeskustelussa on tyypillistä laittaa vastakkain vanha ja uusi koulu. Jo kirkkoisä Augustinus puhuu vanhasta koulusta, joka on lasten sielujen murhapaikka ja kouluhelvetti, kun taas uusi koulu on kuin paratiisi, jossa kaikki tuskat katoavat. (Malinen 1993, 9 )

Eurooppaa aikaisemmin Amerikassa oli jo 1870-luvulla herännyt kritiikkiä vanhaa autoritaarista koulua kohtaan. Maatalousvaltainen yhteiskunta oli nopeassa tahdissa teollistunut. Koulu, joka oli rakennettu palvelemaan agraarista yhteiskuntaa, jatkoi toimintaansa lähes muuttumattomana. Koulu ei kyennyt vastaamaan uusiin haasteisiin. Vanha koulu tarjosi tiedon valmiina tallennettavaksi muistiin; tiedon ja myös harjoitettujen taitojen käyttö "elävässä elämässä" tuli eteen joskus myöhemmin. (Aaltola 1994, 47-48; Vaughn 1967 32)

Aaltolan (1989) mukaan koulua moititaan paljon siitä, että se ei kykene muuttumaan muun yhteiskunnan tahdissa. Hänen mielestään ei koulun toiminnan kokonaisuudessaan tarvitsekaan muuttua. Kasvatukseen ja kouluun kuuluu tärkeänä osana säilyttävä momentti. Kuitenkin kasvatus-toimintaan kuuluu olennaisesti myös pyrkimys muutokseen ja johonkin uuteen. Koulu välittää traditioita, mutta sen tulisi myös rikastuttaa sitä. Opettajan ammatti on Henttosen (1985) mukaan kulttuuriryöntekijän ammatti, halusipa hän sitä tai ei. Jokainen opettajasukupolvi on myös täyttänyt paikkansa kulttuuriryöntekijän kentässä. Toimintamuodot ja -tavat ovat saattaneet vaihdella eri aikoina. Kunkin ajankohdan toimintoja ja saavutuksia onkin arvioitava oman aikansa tarpeiden ja mahdollisuuksien näkökulmasta. (Aaltola 1989, 3; 1994, 47; Henttonen 1985, 127)

Snellman kirjoitti kesällä 1840, että sivistyksessä on Suomen kansan ainoa pelastus? Wilenius väittää, että sivistys liittyy läheisesti suomalaisen kulttuurin erityislaatuun. Sivistys on ensisijaisesti ihmisen sisäinen tila, joka ilmenee hänen toiminnassaan. Kulttuuri on taas kaikkien toimintojen tulos. Kulttuuri ilmaisee sivistystä, mutta toisaalta sivistyminen tapahtuu kulttuurin kautta. Sivistysajattelu taas tähtää laaja-alaisuuteen,

sellaiseen persoonallisuuden kehitykseen, joka pystyy vastaamaan muuttuviin haasteisiin. Toimiva, yleissivistävä koulutus ylläpitää ja virittää ihmisessä yrittämistä ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Tämä on sivistyksen ja työn syvempi yhteys. (Wilenius 1982, 10, 70-71)

Opettaja vaikuttaa loputtomiin. Hän ei voi koskaan kertoa milloin hänen vaikutuksensa loppuu. Tämä lausahdus, jonka Henry Adams kerran kirjoitti on ilmeinen vielä tänä päivänä. Jacksonin (1986) mielestä tuskin koskaan kukaan opettaja huomaa pystyneensä vaikuttamaan historiankulttuuriin, mutta silti jokainen opettaja pohtii ovatko heidän oppilaansa oppineet mitään. Tehdystä työstä ei ole välittömästi näkyviä todisteita. Broodyn (1994) mukaan julkisuudessa käydyssä väittelyssä on hyökätty progressiivista pedagogiikkaa vastaan, jonka on väitetty dominoivan nykyisessä koulussa. Tällaisten väitteiden esittäjät tuntuvat luulevan, että opettaja voi välittää tietoja niin, että oppilaille ei tapahdu mitään muuta. Mutta juuri tätä "jotain muuta" koko keskustelu piilo-opetussuunnitelmas- ta koskee, väittää Broady. (Broady 1994, 98; Jackson 1986, 53-55)

Vaihtoehtoisia opetus- ja työskentelytapoja jatkuvasti kokeillaan nykyajan koulussa. Opettaminen ja oppiminen ovat kuitenkin erillisiä tapahtumasarjoja. Uuden opetusmetodin kokeileminen ei vielä tarkoita samaa kuin että oppilas olisi omaksunut uuden opiskelutyylin. Yhteistoiminnallisen koulun idea, joka perustuu siihen, että koulu on sekä oppijoiden yhteisö, että oppiva yhteisö, voi olla vastaus tähän haasteeseen. Perussyynä siihen, että koulu ei jäsenny toimivaksi sosiaalisesti yhteiseksi, on Deweyn mukaan juuri yhteisen ja tuotteliaan toimeliaisuuden puuttuminen. On panostettava oppimaan oppimisen taitoon. (Aaltola 1989, 121; Keltikangas-Järvinen 1994, 199; Sarjala 1996, 14)

Kasvatus tähtää nykypäivän kautta myös tulevaisuuteen. Deweyn mielestä jatkuvuuden vaatimus täytetään, kun koulu olisi sekä yksilön kasvun että koko yhteiskunnan kehityksen väline; kasvatuksen tulee auttaa lasta kehittämään ajatteluaan, jotta hän kykenee jäsentämään ja ratkaisemaan ympäristön asettamia ongelmia. (Aaltola 1994, 50)

Voimakkaat yhteiskunnalliset kriisit, murrokset tai muutokset vaikuttavat lähes aina myös koululaitoksen elämään, väittää Husso (1990). Koululaitos puolestaan yhteiskunnan elimellisenä instituutiona, joutuu jatkuvasti kilpailemaan tehokkuudestaan, taloudellisten resurssien rationaalisesta käytöstä sekä mahdollisimman korkeasta laatuasteestaan. Erityisesti puhtaissa markkinatalousmaissa koululaitos on tavallaan kilpaileva tuotantolaitos siinä kuin muutkin yleisiä investointeja vaativat tuotantojärjestelmät. (Husso 1990, 15.)

Yhteiskunta ja elinkeinoelämä asettavat koulutusjärjestelmälle vaatimuksia koskien niitä tietoja ja taitoja, joita koulutuksen odotetaan oppilaille antavan eri tasoilla. Illirisin analyysin mukaan pitkälle kehittyneet pääomaryhmittymät edellyttävät työvoimalta yhä vähemmän erityisten pysyvien tietojen hallintaa. Sen sijaan vaaditaan yhteistyökykyä, joustavuutta, luovuutta ja kykyä nopeasti sopeutua erilaisiin töihin ja

ammattitehtäviin. Pääoman näkökulmasta on siksi tärkeää, että "oppilaat oppivat oppimaan", osaavat työskennellä ryhmässä jne. Tässä mielessä perinteinen opetus on epäfunktionaalista. (Broady 1994, 92)

Euroopan yhteisön näkökulma koulutukseen ja koulutuspolitiikkaan on ollut lähinnä välineellinen. Koulutus on koettu yhteisön asiaksi vain sikäli kuin se myötävaikuttaa yhteismarkkinoiden ja erityisesti työvoiman vapaan liikkuvuuden toteuttamiseen. Ammattikoulutus mainitaan Rooman sopimuksessa 128. Tämä sopimus on Rooman sopimuksen tärkein koulutuspoliittinen säädös, johon lähes kaikki EY:n koulutuspoliittiset päätökset perustuvat. Viime vuosina komissio on pyrkinyt käynnistämään laajaa koulutuspoliittista keskustelua. Tässä vaiheessa Euroopan unionia koskeva Maastrichtin sopimus merkitsee uuden vaiheen alkua. Sopimus sisältää jo huomattavasti seikkaperäisemmät artikkelit koulutuksesta ja ammattikoulutuksesta. Niiden perusteella yhteisöstä tulee merkittävä koulutuspolitiikan tekijä. (Aholainen 1994, 138)

EU:n jäsenyys merkitsee suomalaiselle yhteiskunnalle niin suuria muutoksia, että ne varmasti heijastuvat monin tavoin myös koululaitokseen. Jäsenyys ei kuitenkaan edellytä Suomen koulujärjestelmän tai politiikan muuttamista ulkopuolisten määräysten tai mallien mukaiseksi, vaan päätösvalta koulutusasioissa pysyy kotimaassa. (Aholainen 1994, 149)

Tulevaisuuden yhteiskunnassa on keskeistä, että kansalaisilla on taitoa kommunikoida tehokkaasti, taitoa käyttää tietotekniikkaa, taitoa etsiä uutta tietoa ja kykyä oppia jatkuvasti, taitoa itsenäiseen ja luovaan työskentelyyn, taitoa havaita ongelmia ja kehittää niihin sopivia ratkaisuja, taitoa kriittiseen ajattelukykyyn, taitoa toimia rakentavassa hengessä kanssaihminen kanssa sekä taitoa muuttua ja sopeutua vaihteleviin tilanteisiin. (Sarjala 1996, 14)

Koulutukselle tämä on kova haaste. Toisaalta koulun on pystyttävä ylläpitämään työrauhaa, stabiiliteettia ja jatkuvuutta, toisaalta koulun on toimittava muutosagentteina. Koulun tulisi olla sellainen paikka, johon oppilas tulee mielellään tekemään koululaisen työtään ja joka tarjoaa sekä älyllisiä että esteettisiä virikkeitä. Lisäksi koulun tulee tiedostaa lapsuuden merkitys ja kunnioittaa lapsen omia tarpeita. (Dewey 1957, 61; Sarjala 1996, 14; Rask 1993, 93)

Mitä hierarkisempi ja jäykempi koulujärjestelmämme on, sitä suurempia häiriötiloja aiheutuu, kun olemassa olevaan tilaan kohdistuu muutospaineita ja ennalta-arvaamattomia haasteita. Jos pysytymme rakentamaan sellaisia järjestelmiä, joihin itseensä jo sisältyy hyväksyty ajatus tuon tuostakin esiintyvistä häiriön poikasista, luomme edellytyksiä uuden kohtaamiselle. Systeemin tulisi olla dynaaminen, joustava ja avoin. Tulevaisuuden koulutuksen voisi arvella välttävän ainakin joiltakin kriisitilanteilta, jos se olisi jo perusluonteeltaan mukautuva ja uusiin tilanteisiin mahdollisimman joustavan sopeutuva. (Hirsjärvi ym. 1988, 158)

Kasvatus edellyttää aina kasvamista, ei ainoastaan kasvatettavan, vaan myös kasvattajan alinomaista kehittymistä ja kasvua. Kasvattajalta vaaditaan toiminnallisia kykyjä. Kasvattajassa sosiaaliset vaistot ja taipumukset ovat hyvin huomattavalla sijalla. Kasvattajilla tulisi olla kykyä omaan näkemykseen ja omaan, elävästä kokemuksesta saatuun oppiin. Huominen antaa tämän päivän kasvattajalle ja kulttuurityöntekijälle uusia vaativia haasteita. Niitä avautuu koulumme jatkuvassa kehittämisessä ja sen pitämisessä ajan virrassa. Kaikkien kulttuurityön tekijöiden yhteisenä tavoitteena on löytää ratkaisuja ja sovellutuksia, jotka omilta juuriltamme kohoavina ottavat huomioon tämän päivän ja huomisen kansainvälistyvien nuorten odotukset. Tässä tehtävässä opettajien on tultava ulos luokistaan, muutoin he jäävät kantamaan sinne säkillä valoa. (Henttonen 1985, 127 ;Hollo 1949, 80-84, 133)

### 3. OPETUKSEN TYÖMUOTOJA

*Jokainen tarvitsee yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja opiskelussaan, työssään ja harrastuksissaan. Missä ja miten tavallinen suomalainen opiskelee näitä taitoja? Kotona vai koulussa, talkootöiden ja suurperheiden aika on ohi. M-L Koppinen*

Interaktio voi opetustilanteessa tapahtua monin tavoin, jolloin syntyy joukko erilaisia opetusmuotoja. Olennaisena perusteena niitä luokiteltaessa on opettajan ja oppilaiden välinen työn- ja vastuunjako, ts. kenellä on opetustilanteessa aloite ja ensisijainen vastuu siitä, että työ sujuu. Tältä pohjalta Koskenniemi päätyy seuraavaan opetusmuotojen järjestelmään.

#### OPETTAJAKESKEISET opetusmuodot

- opettajan kysely
- opettajan esitys
- yhteinen harjoitus

#### OPPILASKESKEISET opetusmuodot

- yksilöllinen työ
- oppilaiden esitys
- ryhmätyö

#### YHTEISTOIMINNALLISET opetusmuodot

- opetuskeskustelut
- juhla

(Koskenniemi 1982, 127)

- yhteissuunnittelu
- yhteistoiminnallinen opetus
- YTO-projekti

#### 3.1. Opettajakeskeinen työmuoto

Opettajakeskeisistä opetusmuodoista tässä esitellään ryhmäopetus. Ryhmäopetuksen tavoite on ollut opetuksen tason parantaminen ja opettajien ammatillisen statuksen kohottaminen. (Husso 1990, 18)

Toisen maailmansodan jälkeen kehittyi Yhdysvalloissa koulutuksen ongelmien ratkaisumalliksi ryhmäopetus eli team teaching. Ryhmäopetusmenetelmässä opettajien erityiskykyjen käyttö hyödynnetään tavallista suuremmalle oppilasjoukolle. 1950-luvun lopulla ja 1960-luvun aikana team teaching-menetelmä levisi ympäri Yhdysvaltoja. Käsite oli niin uusi, että kasvatustieteellisiin hakuteoksiin se ilmestyi vasta 1950-luvun lopulla. (Husso 1990, 15-16)

Ryhmäopetuksen yleisiä ominaisuuksia on vaikea yksilöidä, koska jokainen ryhmäopetusohjelma määrittellään toisaalta hyvin yleiseksi ja toisaalta ainutkertaiseksi. Yleisin piirre on opetusvastuun jakaminen kahdelle tai useammalle yhdessä työskentelevälle opettajalle, jotka opettavat samaa ryhmää. (Husso 1990, 17)

### **3.2. Oppilaskeskeinen työmuoto**

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (Komiteanmietintö 1970) lausutaan: "Ryhmätyö ja yksilöllinen työskentely ovat nykyaikaisen koulun välttämättömiä työtapoja". Jo sadan vuoden ajan ovat uudistusmieliset pedagogit tähdentäneet, että luokkaopetus on yksinomaisena esiintyessään oppilaan koko persoonallisuuden kehittämisen kannalta yksipuolista ja haitallista. (Koskenniemi 1982, 127)

Jos luokassa käytetään eri opetusmuotoja, saavat oppilaat kokemuksia siitä, missä määrin heillä toisistaan poikkeavissa opetustilanteissa on mahdollisuuksia keskittyä omaan työhönsä, pitää neuvoa ja olla yhteistyössä tovereiden kanssa. Kun opetustavalla on ilmeinen osuus sosiaaliseen kehitykseen, tämän pitäisi ilmetä siinä, miten oppilaat suhtautuvat erilaisiin työtapoihin sekä pitävät niitä omalta kannalta viihtyisinä ja hyödyllisinä. (Koskenniemi 1982, 129)

Jos ryhmätyö on luokassa jatkuvasti käytetty opetusmuoto, työn merkeissä syntyvistä yksilöiden välisistä suhteista näyttää muodostuvan pysyvä verkosto, joka vaikuttaa oppilaiden asemaan luokkayhteisössä ja heidän sosiaaliseen kehitykseensä. (Koskenniemi 1982, 144)

Työryhmässä oppilas oppii suunnittelemaan yhteistä työtä, tarvittaessa auttamaan ja ottamaan apua vastaan, arvostamaan omia ja kumppaneiden suorituksia sekä kokemaan iloa yhteisestä suorituksesta. Jos ryhmän koostumus tarkoituksenmukainen ryhmittäisestä työskentelystä on esim. yksilölliseen työtapaan verrattuna se etu, että jäsenet tarkistavat, oikaisevat ja täydentävät toistensa aikaansaannoksia. Ahertaminen yhteisen tehtävän parissa antaa myös enemmän sijaa yksittäisille aloitteille kuin luokkaopetuksen seuraaminen. (Koskenniemi 1982, 131)

Opettajan tulee tuntee ryhmien kehitysvaiheet ja pyrkiä löytämään itselleen luontevin tapa seurata ryhmiä ja kommunikoida niiden kanssa ilman suoraa kontrollia ja painostusta. Oppijat on kasvatettava vastuuseen oman ajattelun kautta, ei auktoriteetin varjolla painostettuun tottelevaisuuteen. Oppilaista ei silti saa koskaan tuntua siltä, että opettaja jättää heidät oman onnensa nojaan tai ei ole kiinnostunut. Vaikka opettaja ei tulekaan tarjoamaan valmiita ratkaisuja ja komentoja, hän on koko ajan taustatukena, jolta ryhmä saa vinkkejä löytää ratkaisu ongelmiinsa. (Koppinen ym. 1994, 83)

Toimiva ryhmä etsii ja tunnistaa aluksi jäsentensä vahvuudet ja lahjakkuudet. Tämä on myös opettajan ensimmäinen oppilaantuntemuksellinen tehtävä. Olemassa olevat tiedot ja taidot mielessään ryhmä asettaa opettajan ohjauksessa toiminnalleen tavoitteet. Ryhmä syventyy työhönsä tukeutuen tarvittaessa opettajan asiantuntemukseen. Opettaja vahvistaa palautteillaan oppilaiden omaa vastuuta työn edistymisestä ja tavoitteeseen pääsemisestä. Arviointia voidaan toteuttaa esimerkiksi opettajan ja ryhmän välisin keskusteluin, työpäiväkirjoilla tai arviointikeskusteluilla. Hyvin toimiva ryhmä oppii kannustamaan jäseniään rehellisesti ja selvittämään jokaisen ryhmän kehitykseen kuuluvat kriisit. Sen jäsenten pystyvät avoimesti antamaan ja vastaanottamaan palautetta sekä omasta että muiden jäsenten työstä. (Koppinen ym. 1994, 81)

Seitsenvuotias lapsi alkaa vapautua sosiaalisesta ja älyllisestä itsekeskeisyydestä ja kykenee uusiin koordinaatioihin, joilla on tärkeä merkitys älykkyyden ja tunne-elämän kannalta. Lapsi alkaa ajatella itsenäisesti. Seitsenvuotiaan esiintymisessä voi erottaa miettimistä ennen toimintaa ja siten harkinnan vaikean taidon saavuttamista. Itsekeskeinen sulauttaminen on nyt muuttumassa rationaaliseksi sulauttamiseksi; toisin sanoen järki ohjaa todellisuuden rakentamista. Piaget on katsonut, että tällaisia yhteistyön edellytyksiä on olemassa vasta 10 vuoden iästä alkaen. Toisaalta on viitattu siihen, että ryhmässä työskenneltäessä tarvitaan myös riittävää itsenäisyyttä ja kriittisyyttä. (Koskeniemi 1982, 132; Piaget 1988, 64-66))

Oppilaiden on harjoitettava ryhmätyöhön. Alkuvaiheessa voidaan panna merkille, että joku ryhmän jäsenistä joutuu jatkuvasti lukuisten avunpyyntöjen kohteeksi. Seurauksena saattaa olla, että hän tästä työlästyneenä pyrkii työskentelemään yksin. (Koskeniemi 1982, 132)

Käytännön kokemukset viittaavat siihen, että ryhmäkoko 3-4 on tarkoituksenmukaisin. Petersenin käsityksen mukaan juuri kolmannen jäsenen olemassaolo on tärkeä, koska tämä lisää asiallista suhtautumista työtehtävään. Työryhmän koostumuksesta on olemassa erilaisia käsityksiä. Yhtäältä on katsottu, että oppilaiden on saatava ryhmittyä vapaasti ystävyysuhteiden pohjalta ja sen perusteella, mitä he tietävät aiotun kumppanin työskentelyedellytyksistä. Spontaani ryhmämuodostus on luonnollinen ratkaisu, jos luokan ilmapiirille on ominaista keskinäinen luottamus. Ystävysten keräydyttyä yksin jää jäljelle oppilaita, joilla samaan ryhmään jouduttuaan on heikot mahdollisuudet tulla keskenään toimeen, moni heistä kun on niitä, jotka jäävät kokonaan valintojen ulkopuolelle. (Koskeniemi 1982, 134 )

Ryhmiä koostettaessa on toisena äärimmäisyytenä menettelytapa, jossa kukin ryhmä pyritään saamaan oppimisedellytyksiltään mahdollisimman heterogeeniseksi ja ainakin yhden johtamiskykyisen oppilaan käsittäväksi. Samalla koetetaan estää aiempien ystävyysuhteiden haitalliseksi katsottu vaikutus ryhmän rakenteeseen. Spontaanisesti syntyvä ryhmitystä on sosiaalisen kasvatuksen tavoitteiden kannalta pidettävänä parhaana. (Koskeniemi 1982, 135)



Elsa Köhler (1936) on tutkinut ja kehittänyt aktiivisuuspedagogiikkaa. Tämän selvityksen keskeisenä ongelmana oli vapauden ja sidonnaisuuden välinen suhde oppilaiden omaoimissa työskentelyssä. Oppilaille voidaan antaa aiempaa enemmän vapautta ja oppilaat puolestaan oppivat käyttämään hyväkseen tätä vapautta. Kokeilu osoitti, että oppilaat poikkeuksetta käyttivät saamaansa vapautta asiallisesti ja ottivat vastatakseen opintojensa edistymisestä. Kun opettajan syrjäinvetäytymisen kokeilun alkaessa koettiin pettymykseksi, alettiin koesarjan loppupuolella tuntoa lisääntyvää ylpeyttä omin voimin selviämistä. (Koskenniemi 1982, 138)

Richardsonin (1948), Hallworthin (1952) ja Deutchin (1960) tutkimuksissa selvitettiin eroja ryhmätyöopetuksen ja luokkaopetuksen välillä. Oppilaat pitivät enemmän ryhmätyöstä ja työskentelyhenki oli parempi ja opetettavasta aineesta pidettiin enemmän kuin luokkaopetuksessa. Kumpikaan tutkimus ei tuonut selvää näyttöä siitä, että oppimista olisi ryhmässä tapahtunut enemmän. Richardson huomautti myös, että jos ryhmätyön halutaan edistävän työn mieluisuutta ja työskentelyhenkeä ryhmän jäsenten on haluttava työskennellä yhdessä, ryhmän koon on oltava tarkalleen tehtävään sopiva ja ryhmässä olisi oltava joku, joka voi johtaa työtä olematta liian hallitseva. (Morrison-Intyre 1971, 117-118)

Kokeellisiin tai luokan ryhmiin voidaan sijoittaa niin monia tekijöitä, etteivät yksinkertaiset yleistyksiset ryhmätyön edullisuudesta muihin järjestelyihin verrattuna ole realistisia. Luokassa kasvatustavoitteille perustuvat ryhmitykset on sovittava yhteen niiden ryhmitysten kanssa, jotka syntyisivät, jos oppilaat saisivat itse valita. Toisaalta oppilaiden valintaan perustuva ryhmittyminen saattaa johtaa siihen, että ryhmistä tulee hyvin erikokoisia ja kyky- ja harrastuneisuusjakautumaltaan rajoittuneita. Toiseksi, se mitä opettaja voi aikaansaada ryhmätyötä soveltamalla riippuu siitä, miten selkeästi hän on määrittänyt tavoitteensa ja siitä miten hyvin hän on perillä oppilasryhmän suhteista ja oppilaiden taidoista. Kolmanneksi, joiltakin opettajilta puuttuu taitoa johtaa ryhmätyötä, ja he aikaansaavat enemmän vaikeuksia kuin poistavat niitä. Yhteistyömenetelmiä ei voida aloittaa hetken mielijohteesta, vaan oppilaiden aikaisemmat kokemukset on otettava huomioon, sillä on kohtuutonta asettaa oppilaita opettajan suunnittelemaan tilanteeseen ja odottaa heiltä lisääntyntä itsehillintää ja vastakaikua, kun heillä ehkä on takanaan pitkään jatkunut pakotettu kilpailutilanne ja tiukka valvonta. Nämä eivät ole perusteluja, joita olisi käytettävä ryhmä- ja yhteistyöstä luopumiseksi, vaan pikemminkin viitteitä siitä, miten huolellista asioihin paneutumista nämä menetelmät edellyttävät sekä yksityiseltä opettajalta että koko koululta. (Morrison-Intyre 1971, 118-119)

On osoittautunut, että eräät opettajan persoonallisuuden piirteet ja käsitykset ovat yhteydessä siihen, miten monipuolisesti hän käyttää eri opetusmuotoja. Opettajat, joilla on taipumusta oppilaitensa ymmärtämiseen sekä näiden kannalle asettumiseen ja jotka tavoitteenasettelussa ottavat heidät huomioon yksilöinä, ovat niitä, jotka suosivat toisiaan täydentävien opetusmuotojen käyttöä. (Koskenniemi 1982, 130)

Sosiaalisuuden lisääntyminen on ryhmäpedagoginen päätavoite, jota varsinaisen tehtävänannon sivussa harjoitellaan. Ryhmäytymistä on erityisesti pohdittu yhteistoiminnallisen oppimisenmenetelmässä, jossa myös arvioinnilla on tärkeä osa. (Koppinen ym. 1994, 81)

### **3.3. Yhteistoiminnallinen työmuoto**

#### **3.3.1. Opetuksen yhteissuunnittelu**

Kouluneuvostolle säädettyjen lukuisten tehtävien luettelossa on ensimmäisenä koulun kasvatuksellisen suunnittelun kehittäminen ja yhdistäminen. Tämän toiminnan merkitystä luokan tasolla ovat suomalaiset "uuden koulun" edustajat tähdentäneet jo ennen viime maailmansotaa. Uutta eivät ole kouluneuvostouudistuksen yhteydessä esitetyt yhteissuunnittelun päämääräkään:

-pyrkimys oppilaiden persoonallisuuden kehittämiseen, opetuksen tason kohottamiseen ja sen ajankohtaisuuteen sekä oppilaiden kasvattaminen demokratiaan

-opettajan ja oppilaiden yhteisvastuun kehittäminen

-koulutyön suunnitelmallisuuden lisääminen

(Koppinen, M-L. Koppinen, E. Pollari, J.1994, 84.)

Kun yhteissuunnittelusta lausuttiin, että se "kohdistuu koulun kasvatustapahtumaan yhdistämällä tavoitteet, sisällöt, menetelmät, materiaalit, opettajan ja oppilaan työn sekä oppimistulokset ja niiden arvioinnin suunnitelmalliseksi prosessiksi", myötäilee se modernin didaktiikan pyrkimyksiä. Näin voidaan toteuttaa esimerkiksi kansainvälisyysohjelmaa, taidetapahtumia, uusia opetusmenetelmiä. Koulun "me-henki" kasvaa yhteissuunnittelun, toteutuksen ja -arvioinnin tuloksena huomattavasti. Samoin lisääntyvät koulun ihmisten viihtyvyys ja ilo, löytyvät erilaisten ihmisten lahjat ja taidot-yhteiseksi iloksi. (Koppinen ym. 1994, 84)

DPA Helsinki -projektissa (Koskenniemi ym. 1977) kokeiltiin opetuksen yhteissuunnittelua peruskouluasteella. Yhteissuunnittelutilanteet poikkesivat tavallisista opetustilanteista: oppilaiden osuus kaikista puheenvuoroista oli suurempi, he olivat spontaanimpia ja heidän puheenvuoronsa olivat sekä rakentavampia että myönteisemmin sävyttyneitä. Myös opettajan vaikutustapa oli suunnittelun aikana enemmässä määrin epäsuora kuin tavallisilla tunneilla. Tulosten perusteella voidaan otaksua, että jatkuvalla yhteissuunnittelulla on myönteistä vaikutusta sosiaaliseen käyttäytymisen kehittämiseen. Uusikylän tulokset ovat samansuuntaiset kuin aiemmin saadut, mutta niitä seikkaperäisempiä. Eräissä tapauksissa opettaja pääasiassa kuulee oppilaiden mielipiteitä, toisissa päätökset ovat todella yhteisiä. Epäilemättömä on, että oppilailta jo varhaisina kouluvuosina halua ja myös edellytyksiä osallistua opintojensa yhteissuunnitteluun. (Koskenniemi 1982, 202-204)

### **3.3.2. Yhteistoiminnallinen oppiminen**

Kaikki ryhmä- ja parityö ei täytä yhteistoiminnallisten työtapojen kriteereitä. Periaatteena on, että ryhmällä on yhteinen tavoite ja että tehtävä on sellainen, jota kukaan ei osaa tehdä suoralta kädeltä vaan, se on avoin, mielenkiintoinen, tutkimista edellyttävä ja luova. Tällöin oppilaat ovat tasavertaisessa asemassa ja voivat kantaa kortensa kekoon yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallisia taitoja täytyy harjoitella. (Moilanen ym. 1997, 54)

Yhteistoiminnallisen oppimisen tarkoituksena on, että oppilas opiskelee muiden oppilaiden kanssa yhteistyötä tehden. Yhteistoiminnallinen oppiminen on kurinalaista, yhteisvastuullista ja tavoitteellista pienryhmässä suoritettavaa oppimista. John Hopkins yliopisto on tutkinut ja kehittänyt yhteistoiminnallisen oppimisen tekniikoita. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmissä on yhteistä, että opiskelijat työskentelevät yhdessä ja ovat vastuussa ryhmän jäsenistään ja heidän oppimisestaan yhtä lailla kuin omasta oppimisestaan. Jos kaikki ryhmän jäsenet oppivat tietyn asian voi hyvästä suorituksesta saada kunniamaininnan, tai yllyttää jollain muilla keinoin. Ryhmän tarkoitus ei ole tehdä jotain yhdessä vaan oppia joku asia yhdessä. Tiedollisten saavutusten lisäksi yhteistoiminnallisessa oppimisessä opitaan elämässä tarpeellisia yhteistyön asenteita ja vuorovaikutustaitoja. Yhteistoiminnallinen oppiminen on siten kokonaisvaltaista oppimista, joka tähtää oppijan koko persoonallisuuden kasvun tukemiseen. (Kohonen 1990, 92; Slavin 1990, 3)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimisen organisoimista niin, että oppija

- voi harjoitella yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä työskennellen
  - on valmis sitoutumaan työhön, yhteistyöhön ja oppimistuloksien saavuttamiseen
  - vastaa omasta ja opiskelutovereidensa oppimisesta
  - oppii tietojen, taitojen ja ongelmaratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja
  - huolehtii saamastaan erityisvastuusta
  - on valmis arvioimaan ja kehittämään työskentelyään
- (Koppinen ym.1993, 8)

Sosiaalipsykologian tutkimuksia yhteistoiminnallisesta opetuksesta on tehty 1920-luvulta lähtien, mutta erityisiä sovellutuksia yhteistoiminnallisesta oppimisesta luokassa ei tehty ennenkuin 1970-luvulla. Siihen aikaan neljä riippumatonta tutkimusryhmää alkoi kehittää ja tutkia yhteistoiminnallisen opetuksen menetelmiä luokahuoneolosuhteissa. - Nykyään tutkimukset kaikkialla maailmassa tutkivat käytännön sovellutuksia yhteistoiminnallisen oppimisen pääperiaatteista ja monet yhteistoiminnalliset menetelmät ovat mahdollisia. (Slavin 1990, 2)

Ryhmätyön menetelmissä on kolme keskeistä periaatetta: ryhmäpalkinto, yksilösuoritukset ja tasavertaisen menestymisen mahdollisuus. Hyvästä suorituksesta ryhmää palkitaan, ryhmän jokaisen jäsenen oppimisen on onnistuttava ja jokainen jäsen tuo oman panoksensa kehittämällä omia kykyjään ryhmän hyväksi. Kaksi ensin mainittua yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmissä on perustaitojen saavuttamista. Palkitseminen motivoi parhaiten silloin, jos ryhmä saa palkinnon siitä, että se on suoriutunut paremmin kuin aikaisemmin kuin jos palkittaisiin siitä, että tekee paremmin kuin jotkut muut ryhmät. (Slavin 1990, 3)

Yhteistoiminnallisesta oppimisesta on olemassa useita erilaisia malleja, mutta niille kaikille on yhteistä pienryhmätyöskentely. Oppilailla on mahdollisuus täydentää opettajan opetusta ja ohjausta pienryhmässä tapahtuvan keskustelun sekä aktiivisen tiedonhankinnan avulla. Slavinin (1990, 2-12)mukaan kaikista YTO:n eri työmuodoista voidaan löytää kuusi pääpiirrettä.

1. Ryhmälle asetetut tavoitteet: Useimmissa YTO:n työmuodoissa käytetään ryhmälle asetettuja yhteisiä tavoitteita. Yhteisten oppimistavoitteiden lisäksi ryhmän tavoitteena voi olla esimerkiksi tehtävillä saavutettava pistemäärä, joka puolestaan oikeuttaa ylimääräiseen vapaa-aikaan, diplomiin tai muihin huomionosoituksiin. Ryhmän tavoitteen saavuttamisesta palkitaan kaikki ryhmän jäsenet ennalta sovitulla tavalla.

2. Yksilöllinen vastuu: YTO:ssa yksilö vastaa oman työskentelynsä lisäksi koko ryhmänsä oppimisesta eli myös muiden ryhmän jäsenten työskentelystä. Yksilöllinen vastuu ilmenee YTO:n työmuodoissa kahdella tavalla. Ensimmäisessä mallissa ryhmän jäsenten kokeesta tai tehtävästä saamien pistemäärien summa tai niiden keskiarvo muodostaa ryhmän yhteisen pistemäärän. Tällöin jokainen ryhmän jäsen häviää tai hyötyy sen mukaan, kuinka hyvin tai huonosti ryhmä kokonaisuudessaan selviää opiskelutehtävästä. Toisessa mallissa kullakin ryhmänjäsenellä on oma tehtäväroolinsa, jonka suorittamisesta hän on vastuussa. Tällöin opiskelutehtävän lopputulokseen vaikuttaa se, kuinka hyvin tai huonosti yksittäiset ryhmän jäsenet huolehtivat roolinsa kuuluvista tehtävistä.

3. Yhtäläiset onnistumisen edellytykset: YTO:ssa kaikille oppilaille taataan onnistumisen elämyksiä opiskelussa yksilöllisistä eroista huolimatta. Ryhmä saa sekä kehuja että moitteita yhteisen panoksensa, tuotoksensa ja oppimisensa pohjalta. YTO:ssa keskitytään yhteistyövalmiuksien kehittämiseen yksilön ja ryhmän toiminnassa. YTO-malleissa käytetään sellaisia työskentelytapoja, jotka takaavat kaikille oppilaille tasa-arvoisen mahdollisuuden edesauttaa oman ryhmän toimintaa sekä toimia vaihtelevasti erilaisissa tehtävissä. Näitä tapoja ovat muun muassa mahdollisuus oman tai ryhmän suorituksen korjaamiseen jälkikäteen sekä tehtäväroolien kierrättämiseen siten, että jokainen yksilö saa toimia erilaisissa tehtävissä.

4. Ryhmäkilpailu: Ryhmien välisen kilpailuttamisen tavoitteena on motivoida oppilaita yhteistoiminnalliseen työskentelyyn ryhmissä. Tällä pyritään siihen, että jokainen ryhmän jäsen tekee parhaansa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

5. Ryhmän sisäinen tehtäväjako: YTO:ssa, kuten muissakin yhteistyömetodeissa, käytetään ryhmän sisäistä tehtäväjakoa. Jokainen ryhmän jäsen saa osatehtävän, jonka hän suorittaa oman tehtäväroolinsa perusteella. Esimerkiksi jonkin opiskelutehtävän yhteydessä oppilas toimii kirjurin roolissa, jolloin hän kirjaa ryhmän yhteiset vastaukset ja viimeistelee kirjallisen tuotoksen. Ryhmän sisäisiä tehtävärooleja kierrätetään oppilailla.

6. Yksilön tarpeiden huomioon ottaminen opetuksessa: YTO:lla opetetaan useimmiten koko ryhmää samanaikaisesti. Toisinaan tehtävään annettavat ohjeet muokataan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tällöin ryhmän toimintaa ohjataan paitsi vastaamaan tehtävän tavoitteita myös ottamaan huomioon toisten ryhmäläisten yksilölliset tarpeet. Pienryhmässä toimittaessa yleensäkin oppilaiden on otettava huomioon toisten ryhmäläisten yksilölliset piirteet. Esimerkiksi oppilaiden opettaessa toisia ryhmäläisiä, oppilaan on löydettävä se tapa, millä hän saa havainnollistettua ja tehtyä asiansa ymmärrettäväksi kaikille. Tällöin hän vastaa siitä, että kaikkien pienryhmän jäsenten tarpeet tulevat huomioon otetuksi opiskeltavan asian suhteen.

Slavin (1990) on määritellyt YTO:ssa käytettävät työmuodot seuraavasti.

STAD-Student teams-Achievement divisions on Slavinin mukaan yksinkertaisin yhteistoiminnallisen oppimisen metodi. Siinä työskentely aloitetaan luokassa opettajan pitämän yhteisen alkuorientaation pohjalta. Menetelmässä opiskelijat jaetaan neljän hengen ryhmiin, jotka muodostetaan mahdollisimman heterogeenisiksi sukupuolen, eettisyyden ja edellytysten mukaan. Oppilaat saavat ryhmälleen pisteitä jokaisen ryhmäläisen henkilökohtaisen panoksen, tuotoksen ja oppimisensa perusteella. (Slavin 1990, 54-66)

STAD-menetelmää käytetään mitä erilaisimmissa aineissa pienemmistä isoimpiin opiskelijoihin. Pääperiaate tässä menetelmässä on motivoida oppilaat rohkaisemaan ja auttamaan toinen toistaan tiedon hallinnassa. -

TGT teams-games-tournament on metodina STADin kanssa muuten täysin samankaltainen, mutta siinä ryhmät kilpailevat selkeästi toisia, aiemmin samantasoisesti menestyneitä ryhmiä vastaan. (Slavin 1990, 66-78)

TAI team assisted individualization on yhteistoiminnallisen oppimisen muoto, joka nimensä mukaisesti huomioi yksilölliset erot oppimisen ja opetuksen tarpeiden mukaan. Tällöin oppilaat jaetaan homogeenisiin pienryhmiin, ja he auttavat toinen toistaan annettujen tehtävien suorittamisessa ja tarkastamisessa. (Slavin 1990, 79-86)

CIRC cooperative integrated reading and composition on yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmistä ainoa, joka keskittyy pelkästään lukemisen, kirjoittamisen ja kaunokirjallisuuden opettamiseen. (Slavin 1990, 86-92)

GROUP INVESTIGATION-mallissa tähdätään opiskelijoiden sosiaalisen- ja tunne-elämän kehittymiseen älyllisen vuorovaikutuksen kautta siten, että oppilaille syntyy vähintään tarve oppia. (Slavin 1990, 94-101)

Jigsaw- menetelmän ideoivat Elliot Aronson ja hänen työtoverinsa. JIGSAW- mallissa on olennaista se, että jokainen ryhmän jäsen opiskelee osan kokonaisuutta ja opettaa asian muille ryhmäläisille. Toinen muunnelma edellisestä kehiteltiin John Hopkinsin yliopistossa opiskelijoiden ryhmäopiskelun osana. Sitä kutsutaan Jigsaw II. Sen sijaan, että opiskeltaisiin joku oma osio, tutustutaan yhteisen tekstiin. Erikoisasiantuntija opettaa ryhmätovereilleen, mitä on oppinut toisista ryhmistä. Jigsaw- menetelmää voidaan käyttää parhaiten silloin kun opiskeltava asia on kirjoitetussa kertomuksen muodossa. Tarkoituksenmukaisinta sitä on käyttää sellaisissa aineissa kuten sosiaalitieteissä, kirjallisuudessa ja joissa päämäärinä käsitteet ovat tärkeämpiä kuin taidot. Jigsaw-menetelmän käyttö on ehkä joustavin yhteistoiminnallisista menetelmistä. Useat muunnokset ovat mahdollisia, mutta voidaan muunnella yksityiskohtia eri välineiden käytössä. (Slavin 1990, 104-110)

FINDING OUT/DESCUBRIMIENTO-työmuoto on lähinnä kaksikielisten YTO-malli, jossa korostetaan oppilaiden yksilöllisiä eroja. Oppilaita ohjataan ymmärtämään jokaisen jäsenen tärkeys ryhmälle ja huomaamaan kaikkien ryhmäläisten yksilöllisten erojen tuomat hyvät puolet ryhmän työskentelyä ajatellen. (Slavin 1990, 110)

GROUP DISCUSSION JA GROUP PROJECTS- mallit ovat kaikkein vanhimpia ja yleisimin käytettyjä yhteistoiminnallisen oppimisen muotoja. Edellisessä korostetaan keskustelua ryhmässä. Jälkimmäisessä korostuu ryhmän yhteinen tuotos kulloisenkin projektin tiimoilta. Näitä malleja sovelletaan useimmiten muiden YTO- mallien yhteydessä. (Slavin 1990, 112-113)

LEARNING TOGETHER (eli yhdessä oppiminen) on lähinnä Roger ja David Johnsonin kehittänyt työmuoto, jossa on neljä pääperiaatetta. Tässä työmuodossa pyritään korostetusti oppilaiden väliseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Myönteinen keskinen riippuvuus on ryhmän sisällä tavoiteltavaa ja siihen pyritään sekä opiskelumateriaalin jakamisella että tehtäväroolien kierrätyksellä. Jokainen yksilö kantaa itse vastuun omista tekemisistään. Oppilaille opetetaan tehokkaan yhteistyön perusteet ja keskustelutaitoja. (Slavin 1990, 111)

### 3.3.3. Yto-projekti

Projektiopiskelu on opiskelu- ja oppimistapa, jonka tuloksena syntyy jokin konkreettinen tuotos. Sana projekti on lainautunut latinasta (pro iacere; proiectus -pro esiin, iacere heittää) englannin project- sanan kautta suomen kieleen. Suomenkieliset vastineet sanalle ovat lähinnä hanke tai uurto. Dewey kehitti probleemimetodin, joka etenee seuraavasti: Oppilaalla on oltava ongelma, joka motivoi häntä riittävästi. Hän tutustuu ongelmaan, rajaa ja tarkentaa sitä. Seuraavaksi hahmotellaan käytännön työ, ratkaistaan käytännön työn avulla ja sitä arvioidaan. Ongelman ratkaisun lisäksi oppilas saa elämyksiä ja kokemuksia. Kilpatrick kehitteli menetelmää edelleen projektimetodiksi. Kilpatrickin mielestä oppilaille ei ole hyötyä yksittäisistä tiedoista vaan projekteista ja konkreettisista tehtävistä, joiden ratkaiseminen edellyttää eri aineiden hallitsemista. (Bruhn 1969, 30-31,70; Koppinen ym.1993. 54-55)

Useimmat projektit on mahdollista toteuttaa yhteistoiminnallisissa ryhmissä työskennellen. Yhteistoiminnallisten ryhmien tuotokset voidaan koota koko oppimisyhteisöä hyödyntäväksi kokonaisuudeksi ja julkistaa myös ympäröivälle yhteisölle. (Koppinen ym.1993. 54-55)

Projektorientoitunut opetus on saanut tietyn merkityksen useissa konkreettisissa yhteyksissä ja toiminut joko hyvin tai huonosti niiden tiettyjen opetuksen ehtojen, tavoitteiden tai ongelmien suhteen, joita sen avulla on yritetty hallita. Projektityöskentelystä täytyy keskustella erilaisten opetuksen konkreettisten ehtojen ja tavoitteiden yhteydessä. Projektimenetelmä sai suurimman suosionsa amerikkalaisessa progressiivisessa liikkeessä 1910- ja 20-luvuilla. William Heard Patric oli keskeinen hahmo opettajakoulutuksessa ja opetti useita amerikkalaisia opettajasukupolvia työskentelemään "projektimenetelmän" mukaisesti. (Broady 1994, 87)

Yhteistoiminnallisen oppimisen ja projektiopiskelun periaatteet ja tavoitteet ovat niin lähellä toisiaan, että työmuodot voi luontevasti yhdistää yhteistoiminnalliseksi projektiopiskeluksi. Yhteistoiminnallisessa projektiopiskelussa yhdistyvät parhaimmillaan kummankin työmuodon tärkeimmät tavoitteet:

- mielekkyys ja elämänläheisyys
- vastuullisuus ja yhteistoiminnallisuus
- omaehtoisuus
- eheys
- prosessipainotteisuus ja tuloksellisuus

Tämäntyyppisten opetusjärjestelyjen avulla erilaiset oppilaat voivat opiskella työntekoon keskittyvässä ilmapiirissä. Erityisen tärkeää yhteistoiminnallisuus on aroille ja vetäytyville oppilaille. Työnsä tuloksista iloitseva yksilö ja yhteisö on valmis uusiin hankkeisiin kokiessaan myös ympäröivän yhteisön arvostavan tehtyä työtä. (Koppinen ym.1993, 54-55)

### 3.3.4. Juhla

*Koulun joulujuhlassa veisattiin virsiä.  
Minulla oli aina ylipitkä tukka  
ja vanhemman veljen kauluspaita.  
Näytelmässä olin paimen  
pahvinen sauva hikisessä kädessä,  
se takimmainen,  
joka suuremmiten peljästy  
enkelin ilmestymistä.*

*Sinä vuonna kun enkeliltä  
kesken taivaasta astumisen  
aukesi hakaneula ja toinen siipi  
repsahti lattialle ja opettaja pelästy  
silloin ymmärsin  
Olin ensimmäinen, joka kiiruhti  
siipirikon luokse. Timo Pusa*

Yhteistoiminnallisten opetusmuotojen ryhmään kuuluu myös juhla. Juhla on vanhimpia sosiaalisia kasvatustilanteita. Tunteeseen vetoavana opetusmuotona se oli olennainen osa vanhan ja keskiajan kouluelämää. Koulun organisaation kehittyessä, oppimateriaalien käytön yleistyessä ja opetusmenetelmien "järkiperaistyessä" juhla valistusajalta alkaen menetti asemaansa ja arvoaan. Tätä nykyä näyttää kumminkin juhlan renessanssi olevan käsillä, eikä vain esikoulussa ja alkuluokilla. Juhlan tarkoituksena on tuottaa virkistystä ja iloa työn lomassa. Tunteisiin vetoavassa yhteisessä ilmapiirissä omaksutaan helposti asenteita ja ihanteita, joiden tietopuolinen opettaminen ei ole erikoisen tuloksellista. Juhlan etuna on se, että voidaan keskittyä muutamaan harvaan aiheeseen ja kohottaa ne esiin arkisesta koulutyöstä. Juhla lisää yhteenkuuluvuutta varsinkin, jos se rakennetaan yhteisesti, opettajan ja oppilaiden työnjaon pohjalla. (Koskeniemi 1982, 147)

Keltikangas-Järvinen (1994) muistuttaa, että opettaminen ja oppiminen ovat erillisiä tapahtumasarjoja. Uuden opetusmetodin kokeileminen ei vielä tarkoita samaa kuin että oppilas olisi omaksunut uuden opiskelutyylin. Monet opettajien kokeilut jäävät tuloksiltaan puolitehoisiksi juuri sen vuoksi, että oppilaat kyllä osaavat erilaisissa projekteissa tehdä asioita ja tuottaa materiaalia, mutta osaavat oppia asioita vain perinteisellä opiskelutyyllillä. Yhteistoiminnallisten työmuotojen on epäilty madaltavan tiedon tasoa. Kohonen toteaa, että tutkimusten mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä saavutetaan parempia oppimistuloksia. Samalla tavalla kuin missä tahansa työmuodossa voivat siinäkin tiedolliset tavoitteet jäädä saavuttamatta, jos laiminlyödään tiedon jäsentäminen tai unohdetaan tehtäväkeskeisyys. (Keltikangas-Järvinen 1994, 199; Kohonen 1990, 92; )



#### 4. PERSOONALLISUUS

*Kauniita persoonattomia.  
Että runoni olivat persoonattomia  
-harrasta epigoniaa  
-mitä tarkoittaa persoonattomuus  
ja mitä persoonallisuus?  
kysyin vielä varovaisesti,  
sillä olin hyvin nuori  
ja vilpitön. Oiva Paloheimo*

Filosofiassa persoonalla tai persoonallisuudella ymmärretään tavallisesti ihmistä olentona, joka käyttää itsestään sanaa minä. Persoonallisuutena ihminen on vastuullinen olento, vastuussa yhteiskunnalle, mutta myös omalle itselleen, omalletunnonleen. (Harva 1980, 114)

Ihmisen suhteellisen pysyviä psyykkisiä ominaisuuksia, ts. niitä hänen käyttäytymisessään havaittavia piirteitä, jotka johdonmukaisesti erottavat hänet muista ihmisistä, nimitetään usein hänen persoonallisuudekseen. Käyttäytymisenä havaittavan persoonallisuuden perustana on toisaalta ihmisen solun perintötekijöihin sisältyviä sukupolvesta toiseen siirtyvä ja yhä uusilla tavoilla yhdistyvä informaatio, toisaalta perimän ja elämänvaiheiden yhdysvaikutuksesta syntyvä yksilöllinen, suurelta osin oppimiseen perustuva struktuuri. (Nurmi 1991, 85)

Persoonallisuuden osatekijät jaotellaan *motivaatioon*, johon kuuluvat tarpeet, intressit ja arvostukset, *temperamenttiin*, johon kuuluvat tasapainoisuus, suuntautuneisuus, realiteettiitaju ja *lahjakkuuteen* yleisine kykytekijöineen motorisine- ja havaintovalmiuksineen. (Nurmi 1991, 86)

Persoonallisuuden tarkastelu johtaa siihen, että ihminen on aina olemukseltaan sosiaalinen olento, toisiin ihmisiin sitoutuva ryhmän jäsen. Ihmistä ei ehkä pitäisikään tarkastella niinkään yksilönä kuin parisuhteiden, pienryhmien, organisaatioiden ja kulttuuriyhteisöjen jäsenenä. Ihminen tosin toimii yksin, mutta hänen toimintansa on useimmiten mielekästä vasta vähintään kahden yksilön kannalta tarkasteltuna. Kasvattaminen perustuu aina sosiaalisiin suhteisiin. (Nurmi 1991, 86-87)

#### 4.1. Kehityksen keskeiset vaiheet

*Lapsen kehto- valtakunta suurin  
siinä nukkuu pieni äärettömyys  
salaperäinen on kehto keinuessaan:  
Siinä tuuditellaan tulevaisuus.  
Siinä odottavat kapaloissaan kaikki  
voimat, kaikki tapahtumat, koko  
mystillinen ihmiselo.  
Väkevä on lapsi, lapsen käsi.  
Hän on kerran punnitseva meidät.  
Lapsi leikkii huolettomin käsin  
nimillämme unohduksen leikin.*  
Uno Kailas

Ihmisen persoonallisuutta voidaan muuttaa kasvatuksen avulla. Ihmisen hetkestä toiseen etenevää toimintaa voidaan muokata antamalla hänelle tietoja ja kokemuksia. Keskimäärin niiden yhteisöjen kasvatustaikutus on suurin, joihin osallistuminen tapahtuu kehityksen varhaisimmassa vaiheessa, on pitkäaikaisinta, monipuolisinta ja sitoutumiseltaan intensiivisintä. (Nurmi 1991, 87)

Lapsuuden ensimmäisten ikävuosien aikana persoonallisuuden kehitys muodostaa lähtökohdan, rakentavat persoonallisuuden ytimen. Persoonallinen kehitys jatkuu varhaiseen aikuisikään asti, jossain muodossa läpi koko elämän. Tunne-elämän alueella kehityksessä on nähtävissä asteittaista tasapainon tavoittelua ja tasapainon on todettu lisääntyvän iän mukana. Ihminen elää jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa ympäristönsä kanssa. Myös sosiaaliset suhteet noudattavat samaa asteittaisen tasapainon lakia. Terveelle mielelle kasvun päättyminen ei merkitse rappeutumisen alkua, vaan uusia mahdollisia, henkisiä edistysaskeleita, jotka eivät ole mitenkään ristiriidassa sisäisen tasapainon kanssa. Tunne-elämä ja älyllinen elämä ovat toisistaan erottamattomia ja toisiaan täydentäviä. (Keltikangas-Järvinen 1986, 85, Piaget 1988, 21-22, 34 )

Ihmisen ensimmäiset kymmenen vuotta ovat ratkaiseva perusta myöhemmälle koulumenestykselle. Neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana saadut kokemukset ja hankitut työskentelytaidot vaikuttavat voimakkaasti myöhempien kouluvuosien sujumiseen, opiskeluasenteisiin ja suhtautumiseen omaa itseä kohtaan. Neljäsluokkalaiset ovat keskimäärin kymmenvuotiaita. Tässä ikävaiheessa lapset ovat tasapainoisimmillaan. He ovat omatoimisia, vastaanottavaisia ja toiminnoissaan kestäviä. Myöhemmin yksilölliset erot suurenevat kehityksen edetessä, ja tämänikäiselle tyypillinen joustavuus vähenee. Neljäsluokkalaiset suhtautuvat yleensä omaan itseensä ja ympäristöönsä realistisesti. Voimakas itsekeskeisyys on ohitettu, ja lapsi kykenee aikaisempaa paremmin asettumaan toisen ihmisen asemaan ja välttämään tietoista mielipahan aiheuttamista. Hän nauttii opiskelusta, kun siihen tarvittavat perustaidot ovat hallinnassa. (Kääriäinen 1986, 90)

*Lapsia ja kelloja ei pidä herkeämättä  
vetää, niiden on annettava myös  
käydä. Jean Paul*

Toiminnan teorian näkökulmasta koulusta on luotava sosiaalinen ympäristö, jossa oppiminen kulkee lapsen kehityksen edellä ja muuttaa näin kehityksen luonnetta. (Miettinen 1990, 212)

#### **4.2. Minäkuva ja itsetunto**

*Olen ollut niintuhmaniintuhma  
tänään.*

*Kukaan ei minusta pidä.*

*Äiti torui ja isällä*

*on kaksi äkäistä viivaa  
otsalla.*

*Ei kukaan pidä minusta.*

*En minäkään.*

*Olen tuhma...*

*ja tyhmä...*

*ja laiska...*

*ja pelkuri...*

*ja itkupilli...*

*ja lihava...*

*ja ruma...*

Anja Lipsanen

Käsitteitä minä, minäkäsitys, minäkuva, itsetunto, itseluottamus ja omanarvontunto on usein hyvin vaikea erottaa toisistaan. Tämä johtuu osittain teoreettisista näkemyksistä ja osittain eri kielten rajoituksista. - Itsetuntoon liittyviä termejä ovat itserakkaus, itsekunnioitus, itsehyväksyntä (tai -hyljeksintä), itsetyytyväisyys, itsen arvostaminen, itsen tehokkuus, itsepätevyyden tunne, itsen ja ihanneitsen välinen erilaisuus sekä minän lujuus. Itsetunto ei ole irrallinen persoonallisuuteen liittyvä osa, vaan kiinteästi yksilön minän toimintoihin liittyvä. Se voi viitata kokemusten tilaan, mutta ennen kaikkea se kuvaa itsearvostuksen astetta. (Aho 1987, 3; Kalliopuska 1984, 9 Vuorinen 1995, 139)

Kognitiivisessa psykologiassa on perusprosessien tutkimuksen ohella pyritty selvittämään kognition yhteyksiä toimintaan, persoonallisuuteen ja emootioihin. Ihmistä pidetään aktiivisesti ja tavoitellusti toimivana yksilönä. Aktiivisuus ilmenee sekä kognitiivisesti että emotionaalisesti. Minä ja maailmankuva ovat kognitiivisemotionaalisen toiminnan tulos. (Aho 1987, 6-37)

Minäkäsitystä voidaan pitää kognitiivisessa persoonallisuuden teoriassa informaation sulauttamissysteeminä. Lapsi valitsee kehittyneen minäkäsityksensä myötä toimintojaan ja tunteitaan. Yksilö havainnoi jatkuvasti ympäristöään. (Aho 1987, 6-37)

Minä-kuvalla tarkoitetaan sitä, millaisena yksilö itsensä havaitsee, mitä hän itsestään ajattelee ja miten hän itseään arvioi. Minäkuvan avulla ihminen tulkitsee kokemuksiaan, muodostaa maailmankuvansa ja pitää yllä psyykkistä tasapainoaan. Se määrää sekä hänen tulevaisuudenodotuksiaan että hänen käyttäytymistään enemmän kuin hänen todelliset ominaisuutensa. Minä on ihmisen persoonallisuuden ydin, hänen todellisuutensa. Minä sisältää kaikki ne havainnot, tiedot, taidot ja uskomukset, jotka yksilö liittää itseensä: käsitykset omista luonteenpiirteistä, kyvyistä, käsitykset itsestä suhteessa muihin ja ympäristöön. Minäkuvan kehittämisessä on tärkeää, että oppilas saa omista kyvyistään ja luonteenpiirteistään realistista, kannustavaa palautetta ja hän oppii arvioimaan ja hyväksymään omat hyvät puolensa kuin myös puutteensa. (Jääskeläinen 1989, 33; Moilanen 1997, 92)

Minää tutkimuskohteena on lähestytty eri tavoin. Tästä on seurannut käsitteen määrittelyn monimuotoisuutta ja kirjavuutta. Minäkäsitystä koskevia tutkimustraditioita voidaan jakaa seuraaviin teorioihin Pölkkin mukaan.

-sosiaalipsykologiset minäteoriat: James, Cooley, Mead  
-psykoanalyttiset teoriat : Freud, Eriksson  
-fenomenologiset teoriat: Lewin  
-kognitiiviset teoriat: Baldwin, Piaget  
(Kääriäinen 1986, 21)

Osassa teorioista pidetään minää ja persoonallisuutta identtisinä käsitteinä. Osa teorian muodostajista on puolestaan erikoistunut minän eri ulottuvuuksien tutkimiseen. Tällaisia ulottuvuuksia ovat mm. itsearvostus ja itsehyväksyntä. Jos minää tarkastellaan tiettyjen toimintojen, rakenteen ja muutostilojen järjestelmänä, niin itsearvostusta voidaan pitää kokonaisuuden ilmentymänä. (Kääriäinen 1986, 21)

Eri koulukuntien edustajat ovat yhtä mieltä siitä, että minä on kokonaisuus, jossa toimii hierarkkinen järjestelmä. Se, että minä voi kehittyä vain vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, on myös kaikille minäteorioille yhteinen lähtökohta. (Kääriäinen 1986, 22)

Erikson tarkastelee minää yhtenä kokonaisuutena. Hän selvittää teoksessaan "Lapsuus ja yhteiskunta" (1982) minäidentiteetin vaiheittaista kehittymistä. Tässä prosessissa yhdistyvät varhaislapsuuden vaiheet myöhempisiin jaksoihin, jolloin myös sosiaaliset tekijät tulevat entistä tärkeämmiksi.

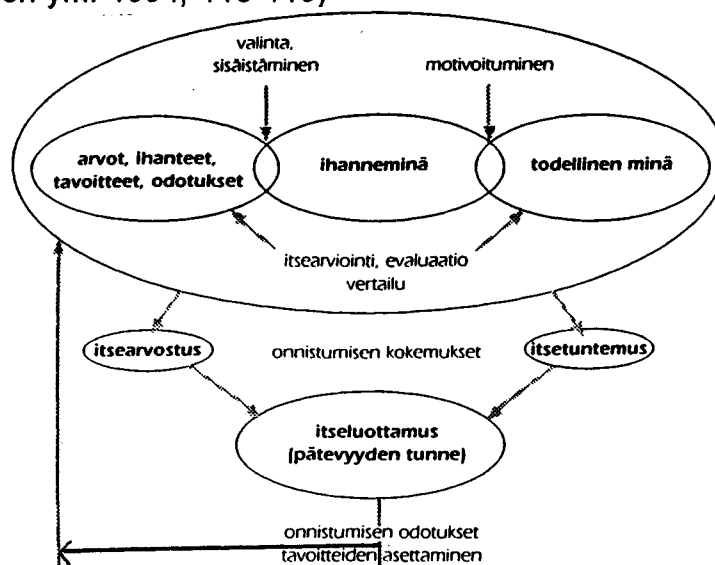
1. luottamus/epäluottamus
  2. itsenäisyys/häpeä ja epäily
  3. aloitteisuus/syällisyyden tunne
  4. ahkeruus/alemmuudentunne
  5. identiteetti/roolien hajaantuminen
  6. läheisyys/eristyneisyys
  7. generatiivisuus/lamaantuminen
  8. minän integraatio, eheys/epätoivo
- (Erikson 1982 239-257)

*Peruluottamus muodostuu ensimmäisen ikävuoden kuluessa, usko Erik H. Erikson. Minä uskon, lapsi on itsessään luottamus kuin peili, jonka särjemme itsemme kaltaiseksi. Matti Tiisala*

Eriksonin teoriassa korostuu siten läpi elämän jatkuva kehitys. Siinä, kuten psykoanalyttisessä teoriassa yleensäkin painotetaan varhaislapsuutta ja sen aikana syntyvää luottamuksen tunnetta. Se pohjustaa identiteetintunnetta eli yksilön kokemaa ykseydentunnetta ja vakaumusta samana pysymisestä, vaikka elämä muuttuisikin ulkonaisesti. Identiteetti on ratkaiseva itseluottamuksen kehityksen kannalta. Koulun ja opiskelun kannalta on tärkeä etenkin neljäs vaihe. Sekin rakentuu edeltäneiden kehitysvaiheiden pohjalle. Vaihe ilmentää lapsen itsenäistymistä ja samalla koululaiselle kuuluvaa kehitystehtävää. (Kääriäinen 1986, 44)

Minä kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erityisesti ympäristön tärkeiden ihmisten kanssa. Keksimiskykyä, ilmaisua ja luovuutta kehittäville tehtävillä ei vain vaikuteta affektiiviseen, vaan myös kognitiiviseen persoonallisuuden alueeseen sekä sosiaaliseen sopeutumiseen. Tällöin yksilö saa jatkuvasti palautetta omasta käyttäytymisestään ja toisaalta ympäristö kohdistaa häneen odotuksia, joista yksilö muodostaa itselleen minäihanteen. (Koppinen ym. 1994, 115-119)

Itsearvostus on yksilön myönteistä, kielteistä tai neutraalia asennoitumista itseensä, niihin piirteisiin, ominaisuuksiin, omaksuttuihin tietoihin ja taitoihin, jotka hän liittää itseensä. Verratessaan todellista minäänsä minäihanteeseensa yksilö luo käsityksen siitä, millainen hän on, miten hyvä hän on, miten arvostettu hän on. Itsearvostus syntyy prosessissa, jossa yksilö arvostaa ja vertailee niitä ominaisuuksia, joilla hän itseään kuvaa, niihin ominaisuuksiin, joita hän ihanneminäänsä sisällyttää. (Koppinen ym. 1994, 115-119)



**Kuvio 4.** Minäkäsityksen muodostumisprosessi ja sen eri osa-alueet. (Korpinen 1994, 116)

Korkean itsearvostuksen omaava ihminen pitää itseään kykenevänä ja arvokkaana, mutta ei liioin muita parempana eikä huonompanakaan. Ihminen, jolla on heikko itsearvostus, tuntee itsensä arvottomaksi ja pätemättömäksi. Silbertin ja Tippettin tutkimustuloksien mukaan ihmisen itsearvostus on korkea silloin, kun todellisen minän ja ihanneminän ero pieni. (Aho 1987, 6-37)

Itsetuntemuksella tarkoitetaan oppimisen yhteydessä, että oppilaalla on todennäköinen käsitys siitä, mitä hän osaa, mitkä ovat hänen heikot ja vahvat puolet ja että hän tuntee oman suorituksensa laadun ja riittävyys-suhteessa tiettyyn oppimistehtävän tavoitteeseen. Itseluottamus vahvistuu onnistumisen kokemuksista, ja onnistumista seuraa yleensä myönteinen palaute. (Koppinen ym. 1994 118-119.)

### **4.3. Minä ja arviointi**

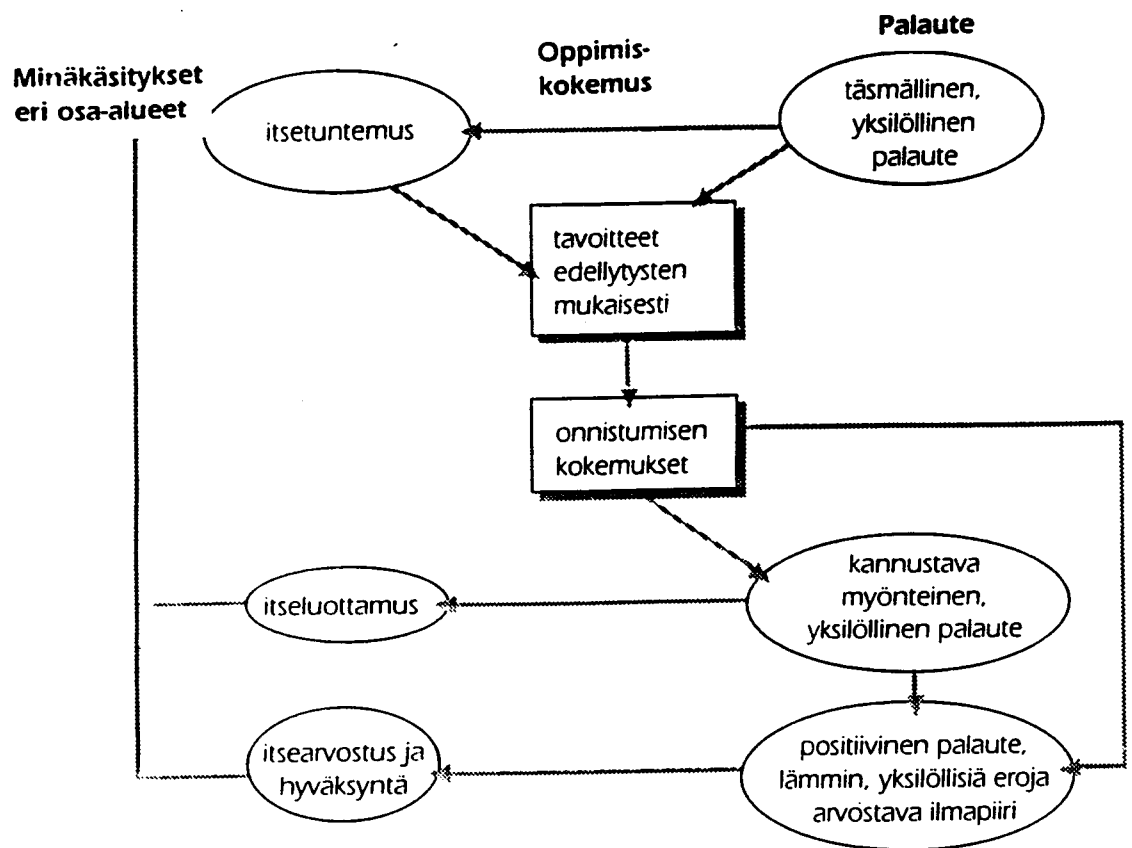
Minä on oppimisen tulosta. Kaikessa oppimisessa on kyse muutoksesta. Minä muodostuu uutta opittaessa. Oppiessaan jonkin uuden taidon, esim. lukemaan ja kirjoittamaan tai omaksuessaan uusia tietoja, yksilö samalla oppii jotakin omasta itsestään: millainen olen lukijana, miten hyvä olen, mitä osaan. Yksilö liittyy minä uusia ulottuvuuksia, ominaisuuksia sekä arviointeja erilaisten kokemusten ja palautteen kautta. Koulun arviointijärjestelmä sisältää itse asiassa kaikki olennaiset tekijät, jotka liittyvät oppilaan minä kehittymiseen: arvot, ihanne, itsearvostuksen. Koulun arviointijärjestelmä heijastaa koko yhteiskunnan arvostuksia. Sitä, mitä koulussa arvioidaan, sitä myös yhteiskunnassa arvostetaan. Yksilön ihanneminä ja itsearvostus rakentuvat koulussa näille samoille arvoille. Kun arvioinnin tehtäväksi nähdään kokonaisvaltaisen oppimisen edistäminen eli yksilön minä- itsearvostuksen, itsetuntemuksen ja itseluottamuksen- tukeminen, on pohdittava, millainen arviointijärjestelmän tulisi olla perusluonteeltaan. (Koppinen ym. 1994, 115-117)

Arviointi vaikuttaa eri ihmisiin eri tavalla mm. sen mukaan millainen käsitys arvioijalla ja arvioitavalla on itsestään ja millaiseksi hänen minäkäsityksensä on muodostunut. Itsetunnon terve ihminen ottaa vastuuta, uskaltaa ottaa riskejä ja pystyy ilmaisemaan mielipiteensä pelkäämättä. Hän tulee toimeen muiden ihmisten kanssa ja haluaa toimia ryhmässä; osaa iloita toistenkin onnistumisesta eikä masennu epäonnistumisesta. Hän kunnioittaa rajoja. Hän tuntee omat heikot ja vahvat puolensa ja osaa arvioida toimintaansa realistisesti. Hän arvostaa omaa työtään ja muidenkin saavutuksia. Hän suoriutuu kykyjensä mukaan ja luottaa tulevaisuuteen. Terve itsetunto on ihmisellä, joka on luova, rohkea ja käyttää omia ideoitaan. (Koppinen ym. 1994, 115-117)

Koppinen tarkastelee koulun arviointijärjestelmää palautesysteeminä ja erottaa niissä kolme osatekijää: lähteet palautesanoman ja vastaanottajan. Seuraavassa Koppisen ja Seppäsen kokoamia, keskeisimpiä

tutkimustuloksia arviointipalautteen vaikutuksesta minä kannalta. Myönteinen palaute kohottaa vastaanottajan itsetuntoa. Se myös tiedostetaan ja muistetaan paremmin kuin negatiivinen palaute. Oppilaat, joilla on heikko Minä, hyväksyvät muita herkemmin toimintojensa tuloksista annetun kielteisen tiedon. Tällöin heidän käsityksensä itsestään ja epäonnistumisestaan vahvistuu. (Korpinen ym. 1994, 5-8)

Minäkäsitystä voidaan kehittää arviointipalautteen avulla kuvion mukaisesti.



**Kuvio 5.** Minäkäsityksen kehittäminen arviointipalautteen avulla (Korpinen 1994, 118)

Koska minäkuva vaikuttaa siihen, miten yksilö lähestyy uusia tilanteita, miten hän tulkitsee niitä ja miten hän niihin reagoi, lienee johdonmukaista, että heikon itsetunnon omaavat oppilaat kärsivät käyttäytymisongelmista. Ensisijaisesti ongelmat olivat persoonallisuuteen liittyviä häiriöitä. (Aho 1987,109)

*Itseään on turha lähteä pakoon,  
se tulee mukana.  
Hän lyyhistyi kun ei tajunnut,  
että itsensä kanssa  
on opittava elämään  
kuin vaikean taudin.* Helena Anhava

Peruskoulun tavoitteissa korostetaan, että oppilaiden mielenterveyden edistäminen tulisi näkyä positiivisen minä kehittymisenä ja opettajalla on tässä tärkeä merkitys, joten peruskoulumme sisäisessä kehittämisessä on vielä paljon tekemistä. (Aho 1987, 100)

Jokainen luokka on ainutkertainen, koska se koostuu ominaisuuksiltaan ja taustaltaan erilaisista oppilaista. Opettaja vaikuttaa lapsen kehitykseen ja minä muotoutumiseen muiden tärkeiden lähihenkilöiden, vanhempien ja tovereiden ohella. Opettaja muodostaa käsityksen oppilaista. Tämä heijastuu hänen opetusprosessiin liittyvään toimintaansa. Tiedostamatta-kin hän ilmaisee paheksuntansa tai hyväksymisensä, mitä on vaikea kätkeä oppilailta. Empaattinen opettaja voi edistää oppilaan minäkäsitystä myönteiseen suuntaan. Meidän tulee pohtia keinoja, joilla opetusta voitaisiin kehittää vähemmän suorituspainotteisen ja enemmän luovuutta korostavaan ja toteuttavaan suuntaan ja pohtia keinoja miten ahdistuneisuutta aiheuttavien tilanteiden vähentäminen sekä arvioinnin kehittäminen entistä rakentavampaan suuntaan voivat kenties edesauttaa tilannetta. (Tulamo 1993, 108)

#### **4.4. Minä ja tutkimustuloksia**

Minä kehitystä koskevat tutkimustulokset poikkeavat toisistaan riippuen mittaustavasta ja käytetyistä käsitteistä. Eräiden Pölkkin (1990) kokoamien tutkimustulosten mukaan lapsille näyttäisi muodostuneen jo koulun alkaessa enemmän tai vähemmän stabiili Minä. Yleisen itsearvostuksen on todettu vakiintuvan lapsen ollessa noin 8-vuotias. Toisaalta useat tutkijat mm. Burns (1982, 1986) ja Shavelson ym. (1976) tarkastelevat minäkäsitystä muuttuvana ja kehittyvänä ilmiönä. (Aho 1987, 6-37)

Lapsen kehityksen kannalta on tärkeämpää se, mitä hän oppii itsestään kuin mitä hän oppii oppisisällöistä, kirjoittaa Kasvatustieteiden apulaisprofessori Sirkku Aho. Hän on tutkinut minä muuttumista peruskoulun alasteella. Lapsen Minä heikkenee voimakkaasti kouluvuosien aikana. Koulutulokkaat suhtautuvat itseensä erittäin positiivisesti pitäen itseään



muun muassa suosittuina, kauniina, älykkäinä, rehellisinä ja ahkerina. Kuitenkin jo ensimmäisen kouluvuoden aikana itsetunto muuttuu negatiiviseen suuntaan, joka jatkuu lähes koko peruskoulun ajan. Aallonpohja saavutetaan pojilla viidennen ja tytöillä kuudennen luokan aikana, jolloin yli kolmasosalla oppilaista on erittäin negatiivinen käsitys itsestään. Kaikkein eniten lasten itsetunto heikkenee neljäntenä lukuvuonna. (Moilanen 1997, 92)

Koulu ei tarjoa oppilaille sosiaalisesti palkitsevia kokemuksia, sillä tulosten mukaan lasten sosiaalinen minäkuva heikkeni erittäin voimakkaasti neljännen luokan aikana. On varsin valitettavaa, että oppilaat ovat kouluvuosien myötä yhä enemmän vakuuttuneita siitä, etteivät opettajat pidä heistä, eivät ajattele heidän parastaan eivätkä myöskään vanhemmat taikka toverit välitä heistä samassa määrin kuin he olivat kuvitelleet. (Aho 1987, 100)

Sosiaalisen minäkuvan arvostus oli voimakasta 10-12- vuotiailla, mikä tukee olettamusta tovereiden suuresta merkityksestä tämänikäisille lapsille. Kouluminän arvostus oli kaikkein arvostetuin ikätasosta riippumatta, mikä osoittanee koulun tavoitteiden sisäistämisestä. Oppilaat eivät suhtautuneet välinpitämättömästi kouluasioihin missään ikävaiheessa. Oppilailla oli selvät ihanteet. Minäkuvan positiivisen kehittyminen edellyttää ihanteen olemassaoloa. Itsevarmuutta, pelottomuutta, esiintymiskykyä, siisteyttä, kaunista pukeutumista, hyvää pelitaitoa, koulumenestystä tovereiden suosiota arvostettiin suuresti. Usein nämä ihanteet olivat kaukana todellisesta minäkuvasta, mikä panee epäilemään, onko ihanteilla sellaisissa tilanteissa motivoiva ja oppimista edistävä vaikutus. Viides ja kuudesluokkalaisten erittäin ihanteelliset tavoitteet voivat pikemminkin masentaa kuin kannustaa toimimaan. (Aho 1987, 101)

Minäkuvan vahvuuteen ei vaikuta niinkään se, mitä hän koulussa oppii opetusohjelmasta vaan se, miten muut ihmiset suhtautuvat häneen ja hänen koulunkäyntiinsä. (Aho 1987, 103)

Rogersin ja Burnsien käsitysten mukaan oppilaan minäkuva ohjaa hänen käyttäytymistään, tarjoaa viitekehysten tapahtumien tulkinnalle. Tulosten mukaan itseensä luottavat saavuttivat luokassa hyvän sosiaalisen aseman, eikä heillä esiintynyt käyttäytymishäiriöitä. Minäkuvamuutos aiheutti joitain sosiaalisen käyttäytymisen muutoksia. Emotionaalisen minäkuvan vahvistuminen sai aikaan ujouden vähenemisen ja suosikkiaseman saavuttamisen. Sosiaalisen minäkuvan vahvistuminen merkitsi johtajuusvalintojen määrän kasvua. (Aho 1987, 108)

Ahon mukaan lasten todellisen minän heikkeneminen kouluvuosien myötä ei voi johtua pelkästään kypsyämisestä taikka arviointikyvyn kehitymisestä. Tämän tutkimuksen mukaan näyttää selvältä, ettei koulu nykyisessä muodossaan pysty tarjoamaan oppilaille riittävästi palkitsevia onnistumisen kokemuksia millään minäkuvan alueella. Heikoin tilanne on koulusuoritusten ja sosiaalisten tilanteiden osalta. Tulokset viittaisivat

myös siihen, että ne monet vertailu-, arviointi- ja epäonnistumistilanteet, joihin lapsi koulussa joutuu tiedollisten suoritustensa ja kykyjensä vuoksi, heijastuvat kaikille minäkuva-alueille, mutta ennen kaikkea sosiaaliseen itsetuntoon. Myös ryhmissä kilpaillaan ja syntyy konflikteja, opettajat eivät "ehkä" pidäkään heikoista oppilaista, vanhemmat moittivat heikoista suorituksista ja vertaavat lapsiaan luokan muihin oppilaisiin. (Aho 1987, 100)

Minäkuvan heikkenemistä ei voi pitää ihmisen kehityksen eikä koulun kasvatustilanteiden kannalta myönteisenä. Tärkeää lapsen tulevaisuudenkin kannalta on se, millainen käsitys hänelle muodostuu hänen omista taidoistaan. Onnistumisen elämykset ovat lapsen tasapainoiselle psyykkiselle kehitykselle välttämättömiä ja kasvattajan tulisi pyrkiä turvaamaan mahdollisuus tällaisiin elämyksiin. Tasapainoisen psyykkisen kehityksen kannalta on luonnollisesti oleellista, että lapsen minäkuva muodostuu mahdollisimman todenmukaiseksi. Lapsen tulisi hyväksyä myös omat rajoituksensa. Oppilaiden erilaisuus pitäisi nähdä mahdollisuutena: jokaisessa oppilaassa on voimavara ja erityislahjakkuutta, joka pitää löytää ja jota pitää tukea. Opettajan opetustaito yhdistyneenä inhimillisyyteen ja oppilaiden aitoon kunnioittamiseen johtaa parhaisiin oppimistuloksiin ja mikä tärkeintä oppilaan itseluottamuksen kasvuun. (Keltikangas-Järvinen, L. 1986, 92-94; Moilanen 1997, 92; Uusikylä 1996, 123-124)

## 5. TUTKIMUS

### 5.1. Tutkimuksen jäsentely

Tutkimuksessa käytetään seuraavaa jäsentelyä, joka hahmottaa tutkittavaa todellisuutta.

- |          |   |
|----------|---|
| 1. Vaihe | <b>Esitutkimus lähtökohtana</b><br>LUKIOLAISET<br>-kysely       |
| 2. Vaihe | Muodostetaan pääongelma/ alaongelmat                            |
| 3. Vaihe | <b>Tutkimus</b><br><br>NELJÄSLUOKKALAISET<br>-musikaaliprojekti |
| 4. Vaihe | Kootaan tulokset  |

### Kuvio 6. Tutkimuksen jäsentely

Tutkimuksen lähtökohtana on esitutkimus, joka koostuu lukiolaisille tehdystä mielipidekyselystä. Tämän kyselyn perusteella johdetaan pääongelma ja alaongelmat.

Varsinaisen tutkimuksen viitekehyksen lähtökohtana on ala-asteen neljäs luokka vuonna 1996, sen toiminta keväällä ja syksyllä. Tutkimuksessa seurataan yhteissuunnittelua ja yhteistoiminnallista oppimista musikaalin tuottamisen avulla.

Musikaaliprojektin oletetaan tuovan muutoksia kehitymisprosessissa, jota havainnoidaan, josta yritetään löytää selitysmalleja ja josta tehdään päätelmiä. Musikaaliprojekti on yksittäisen tapauksen ratkaisu ja siten ainutkertainen.

### 5.2. Erilaiset aineistot ja tarkastelutapa

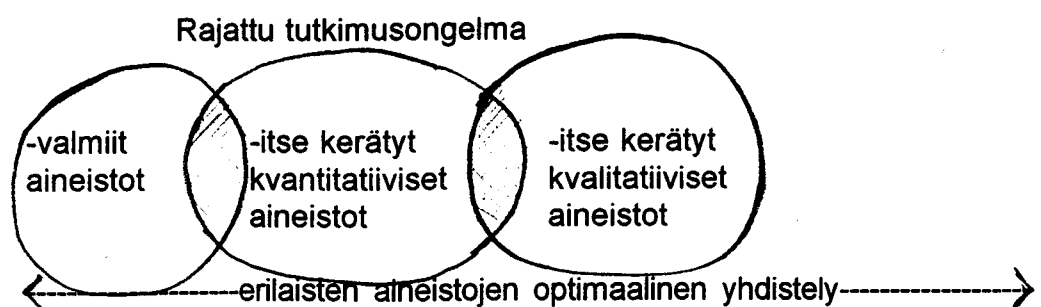
Aineistoni tarkastelutapa on hermeneuttinen, tulkintaan ja ymmärtämiseen tähtäävä. Tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyy vaaratekijä, joka on tiedostettava: tutkija ei saa tutkijana tulkita ja yrittää ymmärtää tulkittavien kokemuksia ja käsityksiä oman käsityksen ja kokemuksen kautta, tutkimuskohteen tulkinnan kohdalleen saattaminen edellyttää asian mielessä pitämistä, että se maailma ja ne kokemukset, joita tulkitaan, eivät ole omiamme. (Varto 1992, 58-59)

Hermeneutiikasta johtuen teoria syntyy tutkimuksesta, tutkimuksen kuluessa jatkuvasta edellisen tason ylittämisestä. Hermeneuttisen käytännön mukaan yleistäminen - laatuojen löytäminen - johtavat teorian muodostumiseen. Näin hermeneuttisen menetelmän onnistumista seuraa teorian muodostamisen mahdollisuus. (Varto 1992, 108-109)

Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. Olennaista kvalitatiiviselle aineistolle on sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Aineisto on rikkaukseltaan lähes ehtymätön verrattuna siihen, missä määrin sitä lopulta hyödynnetään. Kvalitatiivinen aineisto on moniulotteista kuin elämä itse, mutta se ei välttämättä tarkoita että aineisto koostuisi autenttista tilanteista tai dokumenteista, ts. asioista, jotka olisivat olemassa vaikkei tutkimusta tehtäisikään. Aineiston tuottamisen tilanteet voivat olla nimenomaan tutkimusta varten järjestettyjä, mutta aineisto koostuu raporteista, jotka dokumentoivat kyseiset tilanteet mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tällöin ei siis kerätä aineistoa tietyissä tilanteissa, vaan koko aineisto koostuu dokumentoiduista tilanteista. (Alasuutari 1995, 75-77)

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa menetelmäkenttää on harhaanjohtavaa jakaa erilleen kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen analyysiin, koska tällaista kaksipuoluejärjestelmää ei ole. Samaan aineistoon voidaan hyvin soveltaa, ja usein sovelletaankin, sekä kvalitatiivista että kvantitatiivisia analyysitapoja. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysiä voidaan pitää tietyssä mielessä jatkumona, mutta ei vastakohtana tai toisensa poissulkevana analyysitapoina. (Alasuutari 1993, 14-15)

Alasuutarin mielestä jako kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen ei ole mielekäs. Erityisesti 1980-luvun kansainvälinen keskustelu kvalitatiivisista menetelmistä on tuottanut paljon sellaisia metodisia ratkaisuja, joita ei enää voi ilman väkivaltaa luokitella selvästi kumpaan-kaan oletettuun tutkimustyyppiin kuuluviksi. David Silverman esittelee tutkimuksia, joissa tapausten, prosenttiosuuksien ja jopa tilastollisten yhteyksien merkitsevyyksien laskemista käytetään laadullisten menetelmien rinnalla aineiston analyysissä. Toisiaan täydentävät aineistot sekä rikastuttavat tutkimusta että parantavat sen luotettavuutta. (Alasuutari 1995, 18; Alkula ym. 1994, 51)



Kuvio 7. Erilaiset aineistot (Alkula ym. 1994, 50)

Varsinainen tutkimukseni on **tapaustutkimus**. Tapaustutkimus voidaan määrittellä "toiminnassa olevan tapauksen tutkimiseksi" tai se voi olla "empiiristä tutkimusta, joka monipuolisia ja monilla eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä". Lisäksi painotetaan, että se on tietty rajallinen kokonaisuus, se kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta ja kokonaisvaltaista siten, että todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena ja eri näkökulmista ja siinä voidaan yhdistellä eri menetelmiä ja eri taustateorioita. Tapaustutkimus edellyttää luottamuksellista ja avointa vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavien välillä, joten tutkijan rooli on aktiivinen. Tapaustutkimus antaa mahdollisuuksia induktiiviseen päättelyyn, jolloin tutkimuksen eteneminen ja hankittu materiaali ohjaavat tutkimusta ja luovat teorian. (Syrjälä 1995, 11; Syrjälä-Numminen 1988, 6-9)

Tapaustutkimuksen eräs muoto on tyypiltään **toimintatutkimus**. Se soveltuu parhaiten projektiluontoisen toiminnan tutkimusmenetelmäksi. Tässä menetelmässä korostuu opettaja-tutkijana liike. Toimintatutkimuksen tunnusmerkkejä olivat voimakas pyrkimys kehittämiseen ja osallistumiseen. Osallistuminen näkyy monipuolisena toimintana ja kehittäminen ja kehittyminen tämän toiminnan vaikutuksesta. Olennaista on tutkijan vaikuttaminen omaan käytäntöön ja tutkittavana olevan ilmiön kehittäminen palautteen avulla, joka voi suunnata toimintaa uudelleen. (Syrjälä-Numminen 1988, 23)

Toimintatutkimuksella katsotaan olevan kaksi olennaista tavoitetta: kehittää ja osallistua. Toimintatutkimus pyrkii kehitykseen kolmella alueella:

- parantaa käytäntöjä
- parantaa ihmisten käytäntöjen ymmärrystä
- parantaa tilannetta, johon käytännöt sijoittuvat

(Kurtakko 1990, 8-9)

Toimintatutkimuksessa pyritään aina muutokseen ja osallistumiseen. Osallistuminen ja muutos liittyvät yhteen. Oletetaan, että muutos alkaa ja jatkuu osallistumisena yhteiseen toimintaan. Tavoite on aktivoida kentällä toimivia itse suorittamaan oman työnsä analyysiä ja kehittämistä. Yhteisenä päämääränä on tällöin ongelmien tiedostaminen ja tilanteen muuttaminen siten, että tutkimuksesta muodostuu koko siihen osallistuvalla yhteisöllä oppimisprosessi. Toimintatutkimuksen perimmäinen tiedonintressi on tällöin emansipatorinen. (Syrjälä&Numminen 1988, 50-53)

Toimintatutkimuksen keskeinen metodi on jatkuvaan harkintaan perustuva vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. (Kemmis 1985; Syrjälä&Numminen 1988, 50)

Kenttähavainnointia käyttävälle tutkimukselle on usein ominaista se, että tutkija osallistuu luonnollisiin kenttätapahtumiin. Osallistumisen aste voi vaihdella passiivisesta tapahtumien seuraamisesta niin täydelliseen osallistumiseen, etteivät kohteet edes tiedä keskuudessaan toimivasta tutkijasta. Osallistumisen perusteella kenttätutkimuksissa voidaan erottaa neljä eri astetta:

1. havainnointi ilman varsinaista osallistumista
  2. osallistuva havainnointi
  3. osallistuva havainnointi eli toimintatutkimus
  4. piilohavainnointi
- (Grönfors 1982, 87-88)

Osallistumisen perusteella oma tutkimukseni kuuluu lähinnä osallistuvaan havainnointiin tässä luokittelussa. Tällöin tutkija itse toimii tutkimuksessa käytännössä. Tutkimuksen tekijä on osa tutkimuskohteestaan. Yhteistoinnallisuus on perustavana tekijänä. Kaikki osallistujat toimivat yhdessä etsien ratkaisuja ja muutokset perustuvat osallistujien suorittamaan oman työnsä reflektointiin.

Toimintatutkimukselle voidaan löytää seuraavat keskeiset piirteet:

- lähtökohtana on käytäntö
- tutkijan rooli on aktiivinen
- tutkimuksessa mukana olevat ihmiset nähdään subjekteina, tärkeää vuorovaikutussuhde
- toimintatutkimus on yhteistyösopimus yhteisen ja sovitun tavoitteen tai päämäärän saavuttamiseksi
- tutkimus voi olla arvosidonnainen
- tutkimuksessa pyritään teorian ja käytännön yhdistämiseen
- toimintatutkimuksen ihmiskäsitys on aktiivinen ja kokonaisvaltainen
- pyritään osallistuvuudesta osallistumiseen (Kurtakko 1990, 5-6)

Keskeisenä metodina on osallistujien suorittama oman työnsä pohdinta ja arviointi. Pyrkimyksenä on itsearviointin pohjalta päästä entistä parempaan toimintaan, joka jatkuu vielä varsinaisen tutkimusvaiheen jälkeenkin. Opettajan ollessa tutkijana perustana on heidän implisiittinen tai persoonallinen näkemyksensä kasvatuksesta, joka on muotoutunut vähitellen kokemuksen pohjalta. (Syrjälä&Numminen 1988, 53-54)

Toimintatutkimuksessa tutkittavien rooli on aktiivinen. Toimintatutkimuksessa on tarkoituksena tutkittavien osallistuminen ja aktivointi tutkimuksen kaikissa vaiheissa, myös teoreettisella ja käsitteellisellä tasolla. Sekä tutkittavilla että tutkijalla on molemmilla antinsa tutkimusprosessiin, eikä voida selvästi rajata joitakin "tieteellisiä" tehtäviä yksinomaan tutkijan työksi. Tutkija tuo tietenkin oman ammattitaitonsa ja tietonsa yhteiseen projektiin, mutta niillä ei pitäisi olla määräävää asemaa kohteiden paikallistason tietoon nähden, vaan tutkimusprosessi on näiden kahden tason synteesi. (Grönfors 1982, 124)

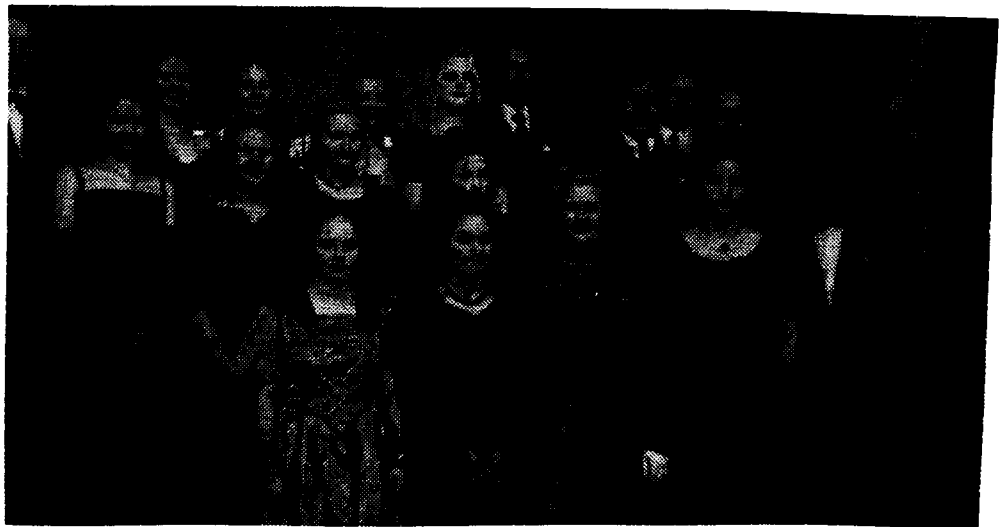
Osallistujien rationaalinen ymmärtäminen omasta käytännöstään kasvaa systemaattisen pohdinnan ja keskustelun avulla. Pohjana on käytännön kokemukseen perustuva tieto, joka on luonteeltaan persoonallista tietoa, joka toimintatutkimuksen aikana tulee enemmän tietoiseksi ja jota "teoretisoidaan". (Syrjälä&Numminen 1988, 54)

### **5.3. Esitutkimus lähtökohtana**

#### **5.3.1. Esitutkimuksen tausta**

Vuosina 1986-92 opetin samaa opetusryhmää ensimmäisestä kuudenteen äitiyslomaa lukuunottamatta yhtäjaksoisesti. Toiminta ala-asteella oli monimuotoista. Osallistuimme erilaisiin taidetapahtumiin, kävimme Lahdessa Koulun kerhokeskuksen järjestämällä päivillä ottamalla osaa kenttäohjelmaan. Järjestimme leirikouluja Kokkolaan ja Kuortaneelle. Kokkolasta musiikkiluokan oppilaat saapuivat vastavierailulle Ähtäriin. Lisäksi esiinnyimme lukuisissa eri tilaisuuksissa paikkakunnalla ja järjestimme juhlia ja teatteriesityksiä. Sokerina pohjalla oli Musiikkisirkuksen ensimmäinen sija valtakunnallisessa Koulun kerhokeskuksen ja MTV 3 järjestämässä musikaalakilpailussa. Palkintomatkalta pääsimme Ruotsiin eläintarhamatkalle koko luokan voimin.

*Jo kymmenen vuoden ajan olen opettanut rinnakkaisluokkaa Maija Källin kanssa, kirjoittaa opettaja Arto Paananen. Päällimmäisenä tulee mieleen hänen aktiivisuutensa erilaisten, yleensä musiikillisten ohjelmien järjestämisessä. Lukuisat ovat ne tilaisuudet, joissa hänen luokkansa esiintyi koulussa ja kirkossa. Koulun joulujuhlaohjelman selkärankana ovat usein olleet Maijan erilaiset produktiot; tanssia, laulua, soittoa yhdessä ja erikseen. Olen huomannut, että monet hänen entisistä oppilaistaan jatkavat tanssi- ja musiikkiharrastustaan yläasteella/lukiassa. (Arto Paananen, opettaja)*



Kuva. Aikaisempi opetusryhmä lukion 2. luokalla. Esitutkimuksen tutkimusjoukko.

Jälkeenpäin oppilaiden ollessa jo yläasteella seurasin heidän toimintaansa. Erilaiset kysymykset alkoivat askarruttaa: Miten aktiivinen toiminta kouluopetuksessa vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon oman persoonansa kehittämiseen ja toimintaan ympäröivässä yhteisössä? Toinen kysymys seurasi edellistä: Miten aikaisemmat oppilaat ovat kokeneet ala-asteaikaisen ajanjakson ja opetuksen, sen ilmapiirin ja mitä tärkeää viestitettävää heillä olisi nykyiseen opetukseen?

### **5.3.2. Mittarin laadinta**

Tutkimus käynnistyi omasta tarpeestani jäsentää yhteistoiminnallista opetusmenetelmää ja löytää tarkoituksenmukaisia toimintamuotoja opetustyöhön. Toisaalta oli tarve saada tietoa, miten edellämämainitun kaltainen toiminta vaikuttaa oppilaan minäkuvaan, kouluasenteisiin ja vuorovaikutukseen. Kyselykaavake perustui subjektiiviseen näkemykseen ala-asteaikaisesta opetustavasta ja ilmapiiristä, koska olen tutkijana ja opettajana sama henkilö. Omat muistikuvani olivat perustana kyselylle, sillä olinhan ollut kiinnostunut juuri näistä kyseltävistä asioista. Toisaalta vain tällä tavoin kysymykset oli mahdollista muotoilla tarkoittamaan juuri tiettyjä asioita, jotka olivat oppilaille tuttuja. Meillä oli yhteinen kieli.

Kysymyslomake jakautuu viiteen eri osioon

1. Oppimis- ja opetuskäytänteet
2. Asenne
3. Vuorovaikutus
4. Minäkuva
5. Harrastuneisuus ja toiminnallisuus

Lisäksi pyydettiin merkitsemään viimeisen todistuksen numeroita ja keskiarvo. Kysymykset ovat liitteissä 1 ja 2

### **5.3.3. Perusjoukko**

Tutkimuskohteen perusjoukko jakaantuu kahteen. Toinen koostuu nykyään lukiolaisista kahdestakymmenestäkolmesta oppilaasta, jotka muodostivat ala-asteella opetusryhmän, jota opetin kuusi vuotta, eli koko ala-asteen ajan. Tyttöjä oli viisitoista ja poikia kahdeksan. Suhde oli samansuuntainen ala-asteella, jolloin tyttöjä oli kahdeksantoista ja poikia kymmenen. Näistä tutkimukseen valittiin paikkakunnalla opiskelevat. Tämä edellä mainittu muodostaa esitutkimuksen perusjoukon.

Varsinaisen tutkimusjoukon muodostaa neljäsluokkalaiset nykyisin viidesluokkalaiset, joita olen opettanut ensimmäisestä luokasta lähtien. Heitä on yhteensä kaksikymmentäkahdeksan, joista tyttöjä viisitoista ja poikia kolmetoista. Tutkimuksen aikana heistä muutti pois kaksi poikaa ja kaksi tyttöä tuli uusina oppilaina.



### **5.3.4. Esitestausta, aineiston kerääminen ja käsittely**

Kvantitatiiviseen tutkimusaineistoon kuuluu kyselylomake, jonka täyttivät kaikki tutkimusjoukkoon kuuluvat siltä osin kuin asuivat vielä paikkakunnalla. Viimeinen osio kyselylomakkeesta koski mielipiteitä millaisena kokivat ala-asteaikaisen toiminnan. Tätä ei kysely viidesluokkalaisilta eikä myöskään harrastuksia yläasteen ajoilta. Tämän lomakkeen esitetasin eräällä tytöllä, joka on muuttanut yläasteen jälkeen pois paikkakunnalta. Hän suoritti mielellään tehtävän, jonka annoin hänelle. Kysymykset tuntuivat olevan yksiselitteisiä, koska hän ei tarvinnut apua. Hän ei myöskään tarkentanut suullisesti kysymyksiä. Ainut mielipideilmaisu oli, että "olipa se mukavaa aikaa, ihan on ikävä niitä aikoja".

Tutkimuksen kohteeksi valikoitui aikaisemmasta opetustyhmästä Ähtärissä paikkakunnalla opiskelevat. Otos on edustava, koska joukon yksilön mahdollisuudet päästä otantaan tiedetään. Tammikuulla kävin Ähtärin lukiolla suorittamassa mielipidekyselyn. Tavoitin kahdestakymmenestäseitsemästä oppilaasta kaksikymmentä. Kolme oppilasta vastasi myöhemmin kyselyyn ja loput neljä jätin pois, koska he eivät ole enää paikkakunnalla. Itse kyselytilanteen järjestin yllätyksenä. Kovaäänisen avulla kanslisti luetteli oppilaiden nimet ja pyysi heitä kirjastoon. Moni sanoikin saapuessaan, että oli matkalla sinne ihmetelty, mikä voisi olla syy. Nähdessään toisensa he huomasivat olevansa sama vanha opetusryhmä ja minun näkemiseni vahvisti asian. Selvitettyäni asian alkoivat he innolla täyttää papereita. Ilmapiiiri oli hyvin leppoisa. Jotkut intoutuivat muistelemaan pieniä yksityiskohtia, kuten leirikoulua Kuortaneella. Joku huomautti, että luokkakokouspäivää pitää siirtää. Se ei onnistu sovittuna ajankohtana. Syksyllä -96 suoritin viidesluokkalaisille kyselyn, joka harrastusosiota lukuunottamatta oli sama.

Kyselyssä käytettiin Likert-asteikkoa. Kysymyslomake sisältää kolme vastausvaihtoehtoa. Kyselyn tuottamaa informaatiota on tulkittu kvantitatiivisen aineiston prosenttijakaumien avulla. Koska survey tutkimukseni otos on pieni muiden kvantitatiivisten tilastollisten menetelmien tulokset eivät ole luotettavia. Validiteettiä ei voi pitää itsestään selvyytensä asennetestien tulkinnoissa. Sen vuoksi informaatiota on käsitelty suuntaa-antavana.

### **5.3.5. Esitutkimuksen tulokset**

Entiset lukiota käyvät oppilaat harrastivat koulun ulkopuolella erilaisia asioita runsaasti. Liikuntaharrastuksista baletti, pesäpallo ja jääkiekko olivat suosituimmat. Musiikkia harrasti Musiikkikoulussa kymmenen oppilasta ja lisäksi useat kansalaisopiston oppilaina tai yksityisesti. Dewey kehottaa asettamaan koulu yhteyteen elämän kanssa. Jos koulu kokonaisuudessaan asetetaan kaiken elämän yhteyteen, kulttuuri, harjaantuminen, tieto ja hyöty lakkaavat olemasta erillisiä tekijöitä. Lapsen kypsyminen sosiaalisessa pystyvyydessä ja palvelemisessa, yhteys elämään tulee yhdistäväksi tarkoitusperäksi; harjaantuminen, sivistyminen ja tietopääoma saavat oman paikkansa tämän kypsymisen eri vaiheina.

Seuraavassa mielipidekyselyn tulokset.

Koulussa ja koulun ulkopuolella opittua käyttivät lukiolaiset harrastuneisuudessaan hyväksi. Ala-asteelta oli harrastuneisuus jatkunut hyvin voimakkaana. Uusiakin harrastajia oli syntynyt. Harrastuneisuus lukiolaisilla näkyy voimakkaimmin soitto- ja lauluharrastuksena. Puolet kyselyyn osallistuvista kertoo, että heitä on pyydetty laulamaan tilaisuuksiin. Tämä on näkynyt esim. Musikaalissa Enkeleitä Broadwaylla. Musikaalin tanssiryhmässä oli kolme; Anniina, Sari ja Satu. Lisäksi orkesterissa soittivat Marketta ja Anna-Rella. Pääosaa lauloi Hanna Leinonen. Lehtihaastattelussa oppilas Hanna Leinonen kertoo, että *musiikki on osa elämää. Adeleiden rooli musikaalissa Enkeleitä Broadwaylla muutti hänen elämänsä. Kun Adele aloitti laulunsa syntyi Ähtäri-hallissa hiiskumaton hiljaisuus. Kansa herkistyi kuuntelemaan syvältä kumpuavaa puhdasta esitystä. Kauniisti taipuvan äänen vaiettua hiljaisuus jatkui vielä hetken revetäkseen raivokkaisiin suosionosoituksiin. Hanna tunnustaa, että mikään ei voi palata musikaalin enää täysin ennalleen. Hän kertoo, että sukellus musiikin maailmaan alkoi ala-asteella musiikin teemaluokalla.* Liitteessä 2 lehtikirjoitus kokonaisuudessaan.

Karhuoppera esitettiin Virroilla ja säästyksestä vastasi Musiikkiopisto, jolloin usea tämän lukioluokan oppilas toimi säästystehtävissä. Lukiolaisien esittämässä Itsenäisyyspäivän Kabareessa kaksitoista oppilasta esiintyi pääosin soolotehtävissä laulun, soiton tai tanssin merkeissä. Puolet ilmoittaa toimineensa säästäjänä. Opetustehtävissä on toiminut vähän alle kolmas osa, ohjaajana kolmasosa, näytelmissä seitsemäntoista prosenttia. Kansalaisopistonjärjestämässä näytelmässä Pölokkyherrassa pääosaa näytteli Maarit Kiviniemi. Kilpaurheilua ilmoitti harrastavansa kaksi viidesosaa. Tuomarikortin pesäpallossa piirin parhaana sai Anna-Rella Kuismanen. Liikuntaa yleensä ilmoitti harrastavansa yhdeksänkymmentä prosenttia vastanneista lukiolaisista ja osa oli toiminut ohjaajana naisvoimistelun eri ryhmillä. Erään lukion opettajan lausahdus Kabareeesityksen jälkeen oli, että "tulee aikamoinen aukko, kun tämä oppilasjoukko jättää koulun".

Opetus tapahtui jaksomuodossa ja lukujärjestystä ei ollut. Vain kiinteät tunnit kuten käsityö ja englanti olivat omilla paikoillaan. Muu opetus rytmitettiin muun toiminnan oheen sopiviksi jaksoiksi. Päivä saatettiin käyttää yhteen ainoaan aiheeseen musiikin, kuvaamataidon ja muun toiminnan avulla. Lähes kaikki oppilaat pitivät opiskelutavasta. Enemmistö oppilaista oli huomannut meidän käyttävän persoonallista tapaa opiskella. Vihkojen käyttö oli pidettyä, eikä sitä koettu kovin työläänä. Moniäänisiä lauluja pidettiin helppoina ja nokkahuilun soittotaidon sai suuri osa oppilaista. Laulutaito ja nuotinlukutaito oli kehittynyt. Suurin osa oli sitä mieltä, että oppilaiden erilaisia taitoja hyödynnettiin riittävästi. Mielipiteet menivät melko tasan soitettiinko erilaisilla soittimilla tarpeeksi usein.

Käytöstavoista kerrottiin riittävästi ja puolet arvioi, että säännöistä puhuttiin sopivasti. Jotkut oppilaat olivat liikaa esillä ja häiritsivät tunteja. Lähes kaikkien mielestä luokassa vallitsi hyvä luokkahenki. Kavereita autettiin vapaaehtoisesti. Vajaa puolet oli sitä mieltä, että kavereita kiusattiin. Kyselyssä ei eritelty tarkemmin, mikä koettiin kiusaamiseksi ja kuinka paljon, joka olisikin kiinnostava tutkimuksen kohde sellaisenaan. Ristiriitaista informaatiota antaa hyvä luokkahenki ja kiusaaminen. Kaveripiiri on säilynyt yli puolella oppilaista samoina.

Tunnelmaa kuvastaa erään oppilaan huomautus tunnilla rauhallisen työskentelyn vallitessa: "Tänne tulee kuin kotiinsa". Toinen mieleen jäänyt lausahdus kuului pojilta, jotka olivat koko käsityötunnin äheltäneet tietosanakirjan kimpussa etsien tietoa, kuinka nopea on valon nopeus. "Tämä oli sitten paras käsityötunti, jonka tiedän". Vanhat vihot oli säilytetty mielellään, samoin käsityöt ja kuvaamataidon työt. Runsaan puolen mielestä moninainen aherrus ei häirinnyt ja kouluun oli mukava tulla vaikka sisällöstä ei aina niin tiennytkään etukäteen. Harjoitteluhetket olivat mukavia ja epätavalliset asiat innostivat opiskelemaan "tavallisiakin" asioita innokkaammin. Lähes kaikki pitivät erilaisista esiintymishetkistä, koska ne toivat mukavaa vaihtelua päivään. Alle puolet kokivat olleensa oma-aloitteisia opiskelun suhteen.

Keskusteluhetkiin osallistuvien määrät jakautuivat tasan. Alle puolet pelkäsi, että mielipiteille naurettiin, mutta mielipiteitä uskallettiin kuitenkin rohkeasti esittää. Esiintymishetket eivät olleet erityisen jännittäviä, koska niitä oli niin runsaasti ja siihen tottui. Näytelmien roolisuoritukset olivat mukavia ja lähes kaikki olivat sitä mieltä, että ryhmässä esiintyminen sai jännityksen kaikkoamaan.

Kyselylomakkeen lopussa oli mahdollisuus kirjoittaa omia mielipiteitä alasteella vietetystä ajasta. *Luokassa oli hyvä luokkahenki, paineeton ilmapiiri, paras jakso elämässä ainakin tähän asti. Erilaiset esiintymiset, musiikkisirkus luokkaretket, laivareissut, leirikoulut, kaikenlainen sählääminen oli tosi mukavaa. Meillä oli hyvä luokka. Kun jouduttiin pyytämään anteeksi ja istuttiin kuviksen luokassa tunti hiljaa, ja kun Timo Kaartinen pierasi ovat jääneet mieleen. Ruotsin voittomatka ja musiikkisirkus olivat tietysti kohokohtia. Luokalle syntyi vahva yhteishenki ja niitä aikoja on jo nyt vähän ikävä. Laulu esim. matikantunnilla ja paljon erilaista tekemistä. Se oli kivaa. Toivottavasti saadaan järjestettyä luokkakokous.*

## **5.4. Esitutkimus ja tutkimusongelmat**

Edellä mainitun esitutkimuksen perusteella muodostuivat tutkimusongelmat.

Pääongelma: Mitä vaikutuksia on yhteistoiminnallisella oppimisella kasvatustapahtumassa?

Tutkimuksen alaongelmat muodostuvat viitekehyksestä seuraavasti:

1. Mitä muutoksia tapahtuu Oppimis-- ja opetuskäytänteissä?
2. Miten toiminta vaikuttaa kouluasenteisiin?
3. Miten vuorovaikutus muuttuu toiminnan vaikutuksesta?
4. Mitä muutoksia on havaittavissa oppilaiden minäkuvassa?
5. Miten toiminta vaikuttaa oppilaiden harrastuneisuuteen?

## **5.5. Tutkimuksen suorittaminen**

### **5.5.1. Musikaaliprojekti toimintakehyksenä**

Toimintatutkimuksen sanottiin korostavan teorian ja käytännön yhteenkuuluvuutta. Keskeisenä asiana projektissani on tekemällä oppiminen. Deweyn (1957) mukaan kaikessa oppimisessa on lähdettävä ongelmien ratkaisemisesta ja uusien kokemusten ja taitojen hankkimisesta. Näin yhdistyvät ongelmaratkaisuteoria ja toiminta. Tutkimuksessa painottuu lapsen toimeliaisuus ja omaehtoinen aktiivisuus. Dewey luokittelee harrastukset neljään:

- sosiaalinen vietti: halu olla yhdessä ja keskustella
- tutkimusvietti: halu tutkia ja keksiä
- luomisvietti: halu tehdä, luoda ja rakentaa
- taidevietti: halu ilmaista itseään taiteellisesti

Musikaaliprojekti pyrkii ottamaan huomioon nämä neljä harrastusta siten, että lapsen aktiivisuudelle, omalle luovuudelle ja ongelmaratkaisulle annetaan liikkumatilaa. Lähtökohtana on mahdollisimman laaja-alainen lapsen kasvuympäristön ja aiemmin opitun huomioonottaminen. Toimintaohjelman suunnittelu lähtee liikkeelle tavoitteista: projektin tavoitteena on auttaa oppilasta hahmottamaan kokonaisuuksia ja luoda pohjaa myönteiselle koulumotivaatiolle, kehittämään luokkaa, jossa opettajan ja oppilaan olisi hyvä olla. Pyrkimyksenä on korostaa lapsen omaehtoista aktiivisuutta opetustapahtumassa ja tiedonhankinnassa. Otto Glöckelin periaatteiden mukaan persoonallisuuden huomioonottaminen on lapsen ominaislaadun ymmärtämistä. Lapsen toiminnanhalun huomioiminen ilmenee erilaisessa harrastuneisuudessa. Keskitetty ja integroitu opetus ja yhteistyön suosiminen tulevat esille tutkimusongelmissa, joissa tarkastellaan yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia vuorovaikutukseen, asenteisiin ja muutoksiin opetuskäytänteissä.

## T O T E U T U S

| <b>Ohjelma</b>                       | <b>Yhteistoiminnallinen työmuoto</b>               | <b>Musikaaliprojekti</b> |
|--------------------------------------|--|--------------------------|
| -ops<br>-idea,päämäärä<br>-resurssit | -yhteissuunnittelu<br>-ryhmätyö<br>-kokonaisopetus | -esittäminen             |

---

## A R V I O I N T I

### M U U T O K S E T

|   |                               |   |
|---|-------------------------------|---|
| -opetus/oppimis--<br>käytänteissä<br>-aktiivinen<br>donhankinta<br>-kouluasenne | -vuorovaikutus<br>-koti/koulu | -minäkuva<br>-itsetunto<br>-harrastuneisuustie- |
|---|-------------------------------|---|

**Kuvio 8.** Musikaali-projektin toteutusta jäsentävä toimintakehys.

Toimintakehys jakaantuu kahteen, joista ylempi kuvaa käsitteenä projektin käytännön toteutusta ja alempi kuvaa projektin tuloksia. Projektin oletetaan saavan aikaan muutoksia opetus/oppimiskäytänteissä ja oppilaiden asenteissa koulutyöhön. Oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita seurataan ja niissä tapahtuvia muutoksia. Lisäksi voidaan seurata oppilaan minäkuvan kehitystä.

Arvioinnin osa-alueet ovat seuraavat

- opetus- ja opetuskäytänteet
- kouluasenne
- vuorovaikutussuhteet
- minäkuva
- harrastuneisuus ja toiminnallisuus

Musikaali-projektin toimintakehys jakautuu kolmeen arviointia kuvaavaan osioon, joissa tapahtuneita muutoksia pyritään löytämään. Teorian osuus jakautuu näiden ryhmittelyjen mukaan. Ohjelma koostuu opetussuunnitelmien kehittymisestä tulevaisuuden kehitysnäkymiin. Arviointia tapahtuu opetus- ja oppimiskäytänteissä. Yhteistoiminnallinen työmuoto sisältää ryhmätyön eri variaatioita kokonaisopetuksen avulla. Siinä tarkastellaan vuorovaikutusta, kodin, koulun ja oppilaiden kesken. Minäkuvan kehitys on kolmannen osion tarkastelun kohteena. Harrastuneisuutta ja asennetta koulutyöhön tarkastellaan kyselyn tuoman informaation avulla.

Musikaaliprojekti jakautuu seuraaviin käytännön järjestelyjen kannalta toimiviin vaiheisiin. Projektityötä on syytä arvioida hankkeen suunnittelusta työn tulokseen asti. Työskentelyä ja työtä voi arvioida sisällönanalyytisesti seuraavan kriteeristön avulla:

#### PROJEKTIN VALMISTELUVAIHE

- aiheen kehittäminen ja rajaaminen
- tavoitteiden realistisuus
- aineiston koonti
- työskentelysuunnitelman laatiminen
- yhteistoiminnan suunnittelu

#### TOTEUTUS

- työskentelymuotojen valinta
- toteutuksen toimivuus
- projektin tavoitteiden saavuttaminen

#### HANKKEEN TULOKSELLISUUS

- tuloksen arviointi suhteessa tavoitteeseen
- tuotokselle asetettavien yleisten vaatimusten täyttyminen
- tuotoksen käyttökelpoisuus, hyödyllisyys

#### JULKISTAMISTAVAN ARVIOINTI

- julkistamistavan suunnittelu
- julkistamistavan toteutus
- julkistamisen saama arvostelu

### **5.5.2. Tutkimuksen aineisto**

Tutkimuksen kohteena on ala-asteen neljäs luokka ja sen toiminta keväällä 1996 ja syksyllä 1996. Tutkimuksessa seurataan yhteissuunnittelua ja yhteistoiminnallista oppimista musikaalin tuottamisen avulla. Kvalitatiivinen aineisto koostuu niiden eri vaiheiden mukaan, mikä musikaaliprojektissa oli kulloinkin meneillään. Suunnitteluvaiheessa käytin päiväkirjaa ja videointia. Musikaaliprojektin edetessä esitysvaiheeseen on itse esityksestä tallenne. Esityksen jälkeen lapset arvioivat tapahtunutta kirjallisesti. Myöhemmin lapset arvioivat kirjallisesti yhteistoiminnallista oppimista sen eri muodoissaan. Tutkimuksen alusta ja jakson lopusta on sosiogrammit, joiden avulla tarkastellaan kaveruussuhteita. Jakson lopussa oppilaat vastasivat mielipidekyselyyn. Rehtorin suorittaman kyselyn tuloksia koko koululle käytin siltä osin miten se oli tarkoituksenmukainen tutkimukseni kannalta. Lisäksi muutamat vanhemmat ja opettajatoverini kirjoittivat pyynnöstäni selostuksen luokan toiminnasta.- Kodin ja koulun yhteistyötä kartoitetaan vanhempien antaman palautteen avulla. Lehtikirjoitukset toimivat palautteena työn etenemisestä ja julkistamistavasta.

### **5.5.3. Tutkimuksen aikataulu**

Joulukuun alussa oppilaat saivat kirjoittaa mielipiteitä lempiaineista, kavereista, minkälaisena he pitivät itseään. Kaveruussuhteita kartoitettiin toisen kerran huhtikuussa -96 ja kolmannen kerran lokakuussa -96. Joulukuun alussa -96 kirjoitimme kirjoitelmat yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Vanhemmat ja opettajat antoivat myös palautetta kyseiseltä ajanjaksolta. Syksyllä aloin sisällönanalyysin materiaalille. Suoritin myös nykyisille viidesluokkalaisille saman kyselyn, jonka olin järjestänyt edellisenä talvena lukiolaisille. Musikaaliprojekti ajoittuu toteuttamisen osalta tammi - maaliskuulle ja itse esitys maaliskuun loppuun. Tämän jälkeen arvioimme musikaalia ja sen toteutumista.

## 6. TUTKIMUKSEN TOIMINTATAVAT JA TULOKSET

### 6.1. Tutkimuksen lähtötilanne

*Rauhanlaulu*  
*Rauhaa mä pyydän pienoinen*  
*ja onnea, rakkautta sydämen*  
*ja laulun mä laulan pyytäen,*  
*rauhaa mä toivon sydämen.*  
Johanna

“Ensin ajattelin, että olemme todella epäonnen luokaa, mutta sitten kaikki on muuttunut hyväksi”, kirjoitti Leena. Tämä pitää sisällään paljon. Harvinaisen vaikeita asioita tapahtui tämän luokan oppilaille 2-3 luokan aikana. Menetimme oppilaan lyhyen sairauden jälkeen ja hautajaiset olivat raskas kokemus 8-vuotiaille oppilaille. Samoihin aikoihin Niko sai viimeiset solumyrkkyhoidot imusolmukekyöpäänsä ja Jouni sairastui diabetekseen. Puoli vuotta myöhemmin jääkiekkopoikien seurakaveri kuoli epätavalliseen maksasairauteen lyhyessä ajassa ja Jounin äiti menehtyi keuhkosyöpään. Opettajan kannalta tilanne oli vaikea. Lapsilta puuttui usko Jumalaan ja usko lääkäreihin. Vanhemmat pelkäsivät lastensa puolesta ja oppilaat pelkäsivät menettävänsä vanhempansa. Yhteisen kriisivanhempainillan jälkeen tilanne helpottui, kun pystyimme puhumaan ongelmista yhdessä. Nuorin tyttäreni syntyi seuraavana kesänä ja jälleen oli uusi tilanne edessä koulumaailmassa. Näiden vaikeiden vaiheiden jälkeen itselleni oli helpotus saada ajatukset pois ongelmista ja hoitaa pientä vauvaa. Sijainen opetti luokkaa joulukuun alkuun, jolloin iloisin ja odottavaisin mielin palasinkin töihin.

Tutkimusjakso alkoi joulukuun alussa, jolloin työskentelimme ahkerasti joulukiireiden alla. Suosituimpia koulun oppiaineita olivat selvästi taitoaineet ja niiden lisäksi uskonto oli saanut vankan kannattajiston. Muutamien oppilaiden mielestä matematiikka ja biologia olivat kiinnostavia. Äidinkieli oli monen oppilaan mielestä vaikea, josta ei helposti selviytynyt ja kirjoittamisesta ei pidetty. Koska kirjoittaminen oli monelle oppilaalle vastenmielistä, olivat erilaiset kirjoitelmat työläisiä.

Koulunkäynti yleensä oli ihan sopivaa monen oppilaan mielestä, tosin eräs oppilas inhosi päivänavauksia, yksi kuudesluokkalaisia, eräs pelkäsi kiusaamista tai erään mielestä koulu alkaa aivan liian aikaisin.

Vanhempaintoimikunta, joka oli perustettu edellisen vuoden keväällä kutsuttiin koolle toimintasuunnitelmaa varten. Kokouksessa sovittiin työnjaosta tulevan toiminnan osalta. Päätettiin järjestää paperinkeräystä, lasinkeräystä ja leirikoulua.



Joulukuun -95 alussa kartoitin kaveruussuhteita. Vanhempainillassa tuli voimakkaasti esille asia, josta vanhemmat olivat huolissaan. Luokan tytöt olivat jengiytyneet toisiaan vastaan. Toisia oppilaita ei huolitettu mukaan pienen koon vuoksi tai sitten kiusattiin muutoin. Eräs tyttö halusi olla nimeltään Susan ja se riitti välitunteileikeissä kaverin hylkäämiseen. "Maijan palattua äitiyslomalta hänellä oli vastassaan riitainen ja äänekkäs ryhmä. Syksyllä luokan tytöillä oli jatkuvia kähnyksiä keskenään, aina joku oli yksin eikä häntä huolitettu mukaan," kertoo Sirpa- äiti. Oppilaiden itseensä kohdistuvassa arvioinnissa tuli esiin pyrkimys tulla paremmaksi kaveriksi, toiset sanoivat loukkaavansa helposti toisia ja ottavansa nyrkit liian helposti avuksi. Toivomuksena oli olla suosittu. Monet kokivat olevansa liian äkkipikaisia, äänekkäitä, puheliaita jne. Vasta vuorovaiikutustaitojen jälkeen haluttiin saada parempia numeroita, halu tulla paremmaksi juoksijaksi. Luokasta yksi erottui selvästi johtajatyypiksi ja apureita oli sitten useampi oppilas. Ei-osallistuvia tästä ryhmästä oli runsas joukko ja yksi oppilas häiritsti runsaasti toisia MBD-oireyhtymän vuoksi. Käyttäytymishäiriöisiä, joille koulun normit olivat ilmaa löytyy myös tästä joukosta. "Luokalla on useita ja muutamia hyvin vakaviakin yliviikkaita ja sosioemotionaalista häiriöistä kärsiviä oppilaita", arvioi erityisopettaja lausunnossaan.

Musiikki ja liikunta olivat suurelle osalle oppilaista vapaa-ajan harrastuksena. Musiikkia harrastettiin pääasiassa erilaisten instrumenttien soittamisena ja bandissä soittamisena. Liikunnassa jääkiekko, jalkapallo, baletti, telinevoimistelukerho ja yleisurheilukerho olivat suosituimmat. Lukeminen oli myös monen harrastus. Pieni osa oppilaista ei harrastanut mitään.

## **6.2. Projektin valmisteluvaihe**

Wileniuksen mukaan inhimillisen toiminnan loogisena lähtökohtana on tieto *toiminnan päämäärästä*. Päämäärä on edellytysten, kasvuvirikkeiden luominen inhimillisen kasvutapahtuman toteutumiseen. Päämäärän muodostamisen prosessi on jatkuva. Sen muodostamiseen vaikuttaa palautteena tapahtuneen toiminnan arviointi, jossa ilmenee, missä määrin asetettu päämäärä on ollut toteutettavissa.

### **6.2.1. Yhteistoiminnan suunnittelu**

Musikaaliprojekti alkoi yhteissuunnittelulla. Keskustelimme millaiset olisivat maailman ihmeellisimmät kengät, jotka voisivat seikkailla, niille voisi sattua jotain, mitä ne olisivat nähneet jne. Yritin välttää perusteen tuleamista esille, jotta oppilaiden omat ideat tulisivat mahdollisimman paljon esiin. Omassa ennakkosuunnittelussani olin miettinyt musikaalin "raamit" valmiiksi.

Keskustelun jälkeen kirjoitimme ensimmäisen sadun aiheesta maailman ihmeellisimmät kengät. Varmistin, että hiljaisemmankin ja ujoimman lapsen mielikuvitusmatkat tulisivat kaikkien tietoisuuteen. Tässä vaiheessa oppilaat eivät olleet tietoisia musikaalista. Halusin varmistaa, että kaikki oppilaat ovat tasa-arvoisessa asemassa kirjoitelmansa suhteen. Kirjoitelmassa olisivat nyt tärkeitä kaikki ennakkoluulottomat ideat, ei niinkään pituus tai oikeinkirjoitus, jotka olivat ahdistavia asioita tietyille kirjoittajajoukolle.

Kappaleessa 3 mainittiin yhteissuunnittelun päämääristä seuraavaa:

- pyrkimys oppilaiden persoonallisuuden kehittämiseen, opetuksen tason kohottamiseen ja sen ajankohtaisuuteen sekä oppilaiden kasvattaminen demokratiaan

- opettajan ja oppilaiden yhteisvastuun kehittäminen

- koulutyön suunnitelmallisuuden lisääminen

Oppilaiden mielikuvitusmatkat, innostus ja uusien ideoiden tuottaminen lisäsivät voimakkaasti tunnetta omasta osallisuudestaan suunnittelutyöhön. Keskustelun tuloksena ideat kasvoivat toinen toistaan tukien ja edeten.

### **6.2.2. Aiheen kehittäminen ja rajaaminen**

Toiminnan toisena edellytyksenä on *tieto* siitä tilanteesta, jossa toiminta tapahtuu ja jossa se aiheuttaa muutoksen tai on muutos. Wileniuksen mukaan tiedon sisältö muodostuu tieteellisestä tiedosta kasvutapahtuman yleisistä lainalaisuuksista ja tiedosta kasvavien konkreettisesta kasvutilasta ja -tilanteesta, johon tieteellistä tietoa sovelletaan. Hänen mielestään todellisuuden tieteellisen tiedostamisen tulee tässä yhtyä todellisuuden taiteelliseen tajuamiseen.

Luettuani kertomukset ääneen kaikille kerroin musikaali-ideasta. - Saatuaani riittävästi erilaisia ajatuksia aloin suunnata niitä tiettyjen aihepiirien ympärille. Tavoitteiden realistisuus oli otettava tässä vaiheessa huomioon. Joku seikkailuista oli vaikea toteuttaa, että se piti hylätä alkuunsa kuten esim. eräässä kertomuksessa taikakengät jättivät ihmeellisiä jälkiä. Muissa tarinoissa Lillukka ja Pylykkä-nimiset kengät ajoivat roistokissat karkuteille, huopikas eksyi kaveristaan ja tapasivat vihdoin sairaalassa, Lotto-nimiset urheilukengät olivat kadoksissa. "Älä pelkää, vien sinut taikamaahan, joka on pilvien yläpuolella", eräät kengät juttelivat. "Siinä näet, toinen kenkä sanoi toiselle kengälle, hän on mukava, mutta itsekäs." Haaveita oli runon muodossa: Tahdon olla hyvä tanssija, mutta köyhä mä olen aina. Tanssiin tarvii paljon rahaa vaan, mutta sitä ei mulla ole, mutta rahaa mulla ei ole. Innostus kirjoittamiseen kasvoi ja aloimme suunnitella yksityiskohtaisemmin musikaalin eri osioita.

Oppilaille oli nyt selvinnyt, mikä on toimintamme tarkoitus. Koulutyön suunnitelmallisuus oli nyt osa oppilaiden elämää. Päätimme esityspäivämäärän katsomalla kalenteria, mikä olisi sopiva ajankohta lastenjuhille ja musikaalin esitykselle. Aikaa pitäisi olla riittävästi, että esitys valmistuisi ajoissa. Toisaalta liian kauaksi viety ajankohta heikentäisi työskentelyintoa, kun kysymyksessä oli vasta yksitoistavuotiaat lapset.

Päätimme pitää juhlan maaliskuun lopussa, palmusunnuntaina. Mietimme aikataulua, milloin kaiken pitäisi olla valmiina, milloin käsikirjoitus olisi harjoittelukunnossa.

Seuraavaksi suunnittelimme, mitä kaikkea liittyy musikaalin valmistamiseen. Yhteissuunnittelun avulla kartoitimme, mitä kulisseja tarvitaan, mitä esiintymisasuja hankitaan, mitä musiikkia käytämme; omia vai valmiita, mitä soittimia tarvitsemme, käytämmekö äänitehosteita, valoja ym.

Ryhmätöiden ja yhteistoiminnallisen oppimisen avulla työstimme eri osa-alueita: ympäristöasioita, kansainvälisyysteemaa, rauhankasvatusta, kulissien tekoa, lastenjuhlien myyjäistuotteita jne.

Keskusteluhetkiin ei ottanut osaa kuin pieni ydinjoukko, joka yleensäkin tuo ajatuksia esille. Ensimmäiset aiheeseen liittyvät keskusteluhetket johdin liian opettajakeskeisesti. Jännitin itse selvästi videokameraa. Toistin oppilaiden vastaukset ja keskustelu oli varsin jäykkää. En halunnut paljastaa suunnitelmiani liian aikaisin. Oma käyttäytymiseni ja sen tuomat ongelmat selittyvät juuri tällä epävarmuudella, mikä aiheutui omasta keskustelutaidon puutteesta. Myöhemmissä keskusteluhetkissä asia oli jo oppilaille niin tuttu, että oma opettajajohtoisuuteni sai luonnollisella tavalla väistyä syrjään. Vastuu työn jatkumisesta oli selvästi siirtynyt oppilaiden käsiin.

### **6.3. Projektin toteutus**

Wileniuksen mukaan toiminnan kolmas edellytys on tieto *keinosta* tai *menetelmästä*, jonka käyttäminen annetussa tilanteessa merkitsee joko päämäärän toteutumista tai askelta päämäärän suuntaan. Menetelmän löytäminen edellyttää toisaalta tietoa kasvuvirikkeistä, toisaalta se edellyttää inhimillistä kykyä, jota voidaan nimittää toiminnalliseksi mielikuvitukseksi. Tämä tarkoittaa, että tiedettyjen virikkeiden paljoudesta pystytään ammentamaan ja muodostamaan sellainen, joka sopii juuri annettuun yksityiseen tilanteeseen. Tätä voidaan pitää eräässä mielessä taiteellisena kykynä.

Liitteessä numero 3 on lehtikirjoitus musikaalin harjoitusvaiheesta. Lisäksi Radio Toiskan haastattelu on saatavilla.

#### **6.3.1. Musikaalin valmistuminen**

Rajauksesta johtuen seuraavan kirjoitelman lähtökohdaksi asetettiin se, mikä voitaisiin myös toteuttaa musikaalissa. Kirjoitelmissa alkoikin olla jo käyttökelpoista materiaalia esitystä varten. Seuraavissa oppilaiden kirjoituksia ei ole eritelty, vaan ne on koottu aihepiirien mukaiseksi koosteeksi. Oppilaiden omat ajatukset tai kirjoitukset ovat kursivilla. Liitteessä numero 4 on oppilasluettelo nähtävillä.

*Samaan aikaan ruhtinaan palatsissa: kaunis haltija pukeutuu mummoksi, sillä ruhtinas oli määrännyt, että hänelle piti tuoda maailman merkillisimmät kengät. Mummoksi pukeutunut haltija lähtee Tuomitielle, koska siellä on lapsia, jotka voisivat tietää maailman merkillisimmistä kengistä. Onpa täällä saasteista! sanoitteko, että osaatte siivota? Joo, tuota kyllä me osataan siivotakin. Siinähän ratkaisu pulmaamme: Saada koko maailma siistiksi! Kengät lähtivät miehen kanssa lenkille. Pihalla oli kuuma. Alussa oli kivikkoa. Kenkiä sattui pohjasta. Sitten tuli maantie. Siinä kengät meni lujempaa ja lähti sitten maailmaa kiertämään. Merkillisiksi kengät teki se, kun ne laittoi jalkaan, ne lähtivät välittömästi urheilukentälle päin. Sirkus, sirkus tänne tullut on, lasten huvipaikka verraton. Isot kengät jalassaan, lapsia nyt naurattaa. Hyvät naiset ja härrät! Tänään saatte nähdä kuuluisan sirkus Pimpeli Pompelin esityksiä. Rauhanlaulu: Rauhaa mä pyydän pienoinen ja onnea, rakkautta sydämen ja laulun mä laulan pyytäen, rauhaa mä toivon sydämen! Kerran kauan sitten, olimme kauneimmat kengät mitä maailmassa oli. Pelastimme erään orvon tytön hukkumasta ja veimme hänet erääseen taloon, jossa asuu hyväsydäminen emäntä."(lainauksia oppilaiden kirjoituksista; nimilueffelo liitteenä)*

Toteutus jaettiin neljään eri osaan; liikunta, sirkus, ympäristökasvatus ja rauhankasvatus. Tarina alkoi hahmottua. Musikaalista muodostui näin neliosainen esitys.

Musikaalin nimi: Maailman ihmeellisimmät kengät

1. Liikunta
2. Sirkus
3. Ympäristöteema
4. Rauhankasvatus

Musikaalin juoni lyhyesti seuraavassa:

*Olipa valtakunta, jonka kuningas oli kyllästynyt yksinoloon. Niinpä hän lähetti neljä palvelijaansa hakemaan maailman ihmeellisimpiä kenkiä. Ensimmäinen lähti urheilukentälle koettamaan onneaan ja saikin kengät, joiden omistaja oli ollut hyvä urheilija. Toinen palvelija suunnisti sirkukseen hakemaan ballerinan tossuja. Kolmas meni luonnon helmaan ja sai saappaan. Neljäs joutui keskelle sodan melskettä, jossa hän sai selville, mitä rauha merkitsee. Neljäs palvelija sai vietäväkseen rauhankyyhkyn.- Kuningaan luokse kokoonnuttiin ja oli aika valita maailman ihmeellisimmät kengät. Kuningas valitsi rauhankyyhkyn, koska ilman sitä ei maailmassa olisi mitään muuta kuin sotaa. Rauhankyyhyky oli enkeliksi muuttunut luokkatoverimme, joka halusi näin opastaa meitä matkallemme. Suvi*

Oppilaat saivat esittää oman toivomuksensa roolista, jota esittäisivät. Noin puolet löysi heti itselleen sopivan osan. Samaan rooliin oli useita pyrkijöitä ja näitä piti sovittaa, että kaikille tulisi kuitenkin mieleinen rooli. Niina oli mielissään saadessaan pesäpallotytön roolin olihan hän sentään kaksinkertainen suomenmestari f- ja e -tyttöissä. Kysyi kumman mitalin hän laittaa kaulaansa. Ylpeänä...

Näiden roolijakojen ja osioiden perusteella aloimme työstää ryhmitöinä musikaalia. Suunnittelun jälkeen ryhmät jaettiin roolien mukaan. Sirkuskoh-  
tauksessa esiintyvät saivat tehtäväkseen suunnitella sirkukseen kulissit. -  
Muut ryhmät saivat niinkään rooliensa mukaiset tehtävät.

#### *Päiväkirja 25. tammikuuta*

*Aamulla esitimme päivänavauksessa laulun kotikirkkoni. Poikia vähän  
jännitti, kun piti mennä tyttöjen viereen seisomaan. Levottomuus alkoi  
siitä hetkestä tai sitten sitä oli jo ilmassa pakkaslukemien johdosta.  
Iltapäivällä teimme jälleen ryhmitöitä. Ensin ajattelin, että olin järjetön  
aloittaessani tällaisena päivänä kulissien valmistamisen. Aluksi mietim-  
me, mitä salissa tarvitaan: tykkeitä sotajoukoille, olympiarenkaita, soihtu,  
kuolleita puita, saastepilviä yleisöä sirkukseen, kukkia, puita. Kun olimme  
kiivaan kyselyjakson jälkeen selvittäneet tilanteen, etten voi revetä joka  
suuntaan vaan oma-aloitteisesti pitää työskennellä, homma alkoi sujua  
ja valmistakin alkoi syntyä.*

Kulissien ja lavasteiden osalta alkoi oma-aloitteisuus näkyä. Ideat olivat  
monipuoliset. Myrkkypullo sai pääkalloetiketin, enkeli sai siivet, taikapallo  
hankittiin, vilkkuvat sirkusvalot löytyivät jne. Eräs poika ilmoitti, että hän  
voisi tuoda maastoteltan miettien samalla, mihin se salissa ripustettaisiin  
ja miten. Eräs tyttö lupasi hankkia myrkkypullon noidalle, toinen taas  
ilmoitti, että sirkusteltoa oli käytettävissä.

Lauloimme sirkuslaulua ja keksimme siihen oman säkeistön, joka sopii  
meidän työhömme paremmin. Leena ja Jenni harjoittelivat vesiliintulaulua,  
lisäksi harjoittelimme perusmelodiaa eli kenkä-rockia ja erään tyttöryh-  
män uutta sanoitusta siivotaan, siivotaan tämä maa, koska kasvit ovat  
kuolemaisillaan...Jokaisella oli vastuu omasta suorituksestaan, ja ellei  
selviytynyt sai apua ryhmäläisistä. Joku aina keksi keinon. Näin yritettiin  
kantaa vastuu myös koko ryhmän toiminnasta.

Ympäristökasvatus oli opiskelumme kohteena laajemminkin kuin mitä  
musikaali olisi edellyttänyt. Opettelimme jokapäiväistä siivousta luokassa,  
kotona ja ulkona. Ideariihi sai jälleen jalat alle. Joku ehdotti, että  
pidettäisiin leirikoulua ympäristöteeman merkeissä. Suoritettaisiin  
pullonkeräyskampanjaa, tölkkien kierrättämistä, muovi ja paperikeräystä.  
Paperi- ja pullokeräys järjestettiin vanhempien avustuksella. Kirjoitim-  
me referaatteja luomuviljelystä, bensiinin turvallisesta käytöstä jne.

#### *7.3.-96*

*Laturetki on takanapäin. Aurinko suosi reissuamme. Matka sujui ilman  
suurempia rutinoita. Eilen koululla vieraili teatteriesitys "Tähti ja poika".  
Lapset katsoivat hiiren hiljaa. Ajattelin mielessäni löytyisikö meidän  
esittäjille rohkeutta esittää hieman eläytyvämmiin omia roolisuuorituksia.  
Emme vielä ole päässeet kokonaisuutta katsomaan, vain pieniä  
osasuorituksia. Laulut olemme käyneet läpi kokonaisuutena, mutta  
vuorosanat ja paljon muutakin puuttuu vielä.*

11.3.-96

*Tänään sitten aloitimme toden teolla harjoittelun. Motivoinniksi saimme paikallisen sanomalehden päätoimittajan haastattelun lehteen. Salissa harjoittelimme ensimmäisen kerran. Juoni oli vielä vähän hatara, mutta kävimme kaiken suurin piirtein läpi, että lapset tietävät missä päin seisovat esityksessä. Vuorosanat alkavat vasta muotoutua. Poikien kierrätyskenkä on todella surkea esitys ainakin vielä. Sotapojat koheltavat sen kun kerkiävät, kun saavat oikein luvan perästä painia. Keskittymiskyky puuttui melkein kaikilta. En tiedä vaikka olisi johtunut minusta itsestäni, koska Marjut on ollut kaksi päivää korkeassa kuumeessa ja oma olo on hieman utuinen.*

16.3.-96

*Eilen oli taas riitaa tyttöjen kesken. Toista näistä tytöistä harmittaa toisen tytön soololauluisuus. Joku keksi HITSIN PIPPURI. Se täytyy lisätä jonnekin, koska se naurattaa lapsia. Salissa harjoittelimme toisen kerran. Oli selvästi levollisempi olo. Lapset eivät heiluneet niin paljon. Suvi ehdotti marssikohtausta ja siinä törmäilyä. Meni noin tunti koko esitysharjoitukseen. Ehkä se saadaan menemään puoleen tuntiin kun oikein tiivistetään ja opitaan.*

Kulissit alkoivat olla valmiit, esitys viimeistelyä vaille, rooliasut kunnossa, soitto- ja lauluharjoitukset olivat pidetty. Odotimme jo innokkaina itse lastenjuhlia. Lastenjuhliin kuului lisäksi kaikkea muutakin. Tässä astui kuvaan mukaan aktiivinen vanhempaintoimikunta. *"Kun tämä lastenjuhla järjestettiin, meillä oli selvä työnjako: lapset huolehtivat ohjelmasta ja vanhemmat hoitivat muut järjestelyt, lipunmyynnin, myyntipöydät jne."* kertoo Taina Peltola, Ollin äiti. Leivonnaiset ym herkut ja tavarat myyjäispöytiin, kahvi ja mehutarjoilua pullineen ja ongintaa, tämän kaiken hoitivat vanhemmat. Mistä yleisöä juhliin? Lehti-ilmoitusten ja pienien mainosten ja vähän suurempienkin avulla tavoitteemme oli saada runsaslukuinen lapsiyleisö paikalle. Päiväkodit, liikkeet, eri työpaikat, sairaala ym. saivat oman ilmoituksensa.

### **6.3.2. Arviointi**

Kappaleessa 3 Morrison-Intyre sanoo, että yhteistyömenetelmiä ei voida aloittaa hetken mielijohteesta, vaan oppilaiden aikaisemmat kokemukset on otettava huomioon. Lisäksi on kohtuutonta asettaa oppilaita opettajan suunnittelemaan tilanteeseen ja odottaa heiltä lisääntyntä itsehillintää ja vastakaikua. Nämä eivät ole perusteluja, joita olisi käytettävä ryhmä- ja yhteistyöstä luopumiseksi, vaan pikemminkin viitteitä siitä, miten huolellista asioihin paneutumista nämä menetelmät edellyttävät opettajalta.

Tämän ongelman huomasi olevan todellinen. Toteutus ei kaikilta osilta ollut erityisen toimivaa kuten ylläolevasta päiväkirjamerkinnästä huomaa. Työskentelymuoto oli yhteistoiminnallinen oppiminen sen eri variaatiois-  
saan. Ryhmätyö opiskelumuotona ainakin jatkuvasti käytettynä oli raskasta neljäsluokkalisille, jotka eivät olleet siihen tottuneita. "Kun työtä

alettiin tehdä ryhmissä, syntyi aluksi suukopua siitä, ketkä ovat missäkin ryhmässä, mutta pian Maija sai motivoitua lapset ja keskittymään toiminnan tavoitteeseen, johon he ryhtyivätkin innostuen pikku hiljaa yhä lisää”, kirjoitta Sirpa, erityisopettaja.

Yhteistoiminnallinen oppiminen oli tähän asti ollut vaiston sanelemaa. Mikä oli tuntunut hyvältä ja toimivalta sitä olin myös käytännössä käyttänyt. Se, että tietoisesti opiskelimme yhteistoiminnallisella menetelmällä sekä ahdisti että oli stressaavaa. Ensimmäiset noin kahdeksan ryhmätyötä olivat taistelua itseni kanssa: Mitä ryhmätyöhön sallitaan ja mitkä asiat eivät siihen kuulu. Äänenkäyttö varsinkin oli kysymys, jota pohdin mielessäni usein. Jo yhteiskunnan paine eli mitä muut opettajat ajattelevat nousi tuon tuostakin mieleeni. Tein selväksi itselleni ja oppilaille, että ääni, joka muodostuu työskenneltäessä yhdessä on sallittua, kaikki muu on kiellettyä.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä on opettajalla aina vähän levoton olo, onko oppilaat omaksuneet asian vai onko heillä ollut pelkästään hauskaa ajankulua. Vapauden kasvaessa oppilaiden oma vastuu oppimastaan kasvaa huomattavasti. Aikaisemmin ajattelin, että ellen itse käsittele ja opeta asiaa oppilaat eivät voi omaksua asiaa. Yhteistoiminnallisen opiskelun eräs tärkeimpiä piirteitä on vastuu omasta oppimisestaan, oppia ei voi opettaja toiseen kaataa, sitä ei voi naapuri hoputtaa, sen pitää itse oivaltaa.

Oman oppimisen lisäksi oli kysymys myös koko ryhmän menestymisestä. Ryhmätovereita usein haukuttiin laiskoiksi, jos eivät suorittaneet osuuttaan kunnolla. Toisaalta eräs äiti kirjoittaa:” Tyttärelleni ryhmätyö sopii hyvin, samoin pienimuotoiset tutkielmat, joita saa puurtaa yhdessä jonkun kanssa, koska hän on hieman ”laiska” yksin tarttumaan suurempaan urakkaan”. Luokassamme on eräs levoton, vaellusviettinen oppilas. Hänen ryhmässään nousi kysymys usein esille, kuinka paljon hänen pitää osallistua työhön. Eräs ryhmäkavereista tuli pyytämään apua minulta, miten tämä oppilas saataisiin auttamaan toisia. Ehdotin, että antakaa hänelle tarpeeksi yksinkertainen työ esim. väritystehtävä. Jälkeenpäin kuulin kommentin:” Senkin se oppilas pilasi”.

Oppilaat saivat esittää kirjallisen arvion ryhmätyöstä ja sen toimivuudesta.

*Esittäminen: Lukemisen sujuvuutta arvostettiin. He lukivat selvästi ja kukaan ei nauranut lukiessaan. Siinä meni vikaan kun Jonne ei saanut omasta tekstistä selvää. Se nauratti kaikkia kun katsottiin videolta. Melkein joka ryhmässä joku naureskeli. Vikana oli ehdottomasti naureskelu. Kaikki ryhmässä olevat saavat esittää. Rauhallisuus ja kärsivällisyys tekee esityksestä hyvän. Jotkut esittäjät lähtivät heti pois eikä sanonut milloin se loppuu. Työn edessä ei saa seisoa. Liitteessä numero 5 oppilaan piirtämä kuva kuinka työ pitää esittää.*

*Julkistamistapa: Jotkut ryhmätyöt oli tehty askartelusta, jotkut taas olivat täynnä kirjoitusta ja jotkut täynnä piirustusta ja hyvin väritetty. Kaikki olivat erilasia ja hyviä. Kaikissa esityksissä oli käytetty tilaa hyväksi ja mielikuvitusta. Käsiä voisi parantaa. Muittenkin pitäisi pystyä lukemaan.*

*Osallistuminen: Meidän ryhmä toimi hyvin, koska kaikki tekivät oman osansa. Pitäisi antaa muidenkin suunnitella esitystä eikä vaan yksin. asiat päätetään tasapuolisesti. Jokaisella pitää olla koko ajan jotain tehtävää. Huono oli kun yksi oppilas kierteli. Kun sen annettiin värittää koivua niin se väritti sen huonommaksi. Kun katsottiin videota kaikki nauroivat ja puhuivat, ettei varmaan kuulleet eikä oppineet mitään. Työskentely rauhassa oli toivomus. Ei pulise ääneen. Sovitaan ilman melua. Ei saa lorvia ja katsella toisten töitä vaan on paikoillaan ja tekee rauhassa annettua työtä ja on hiljaa.*

*Aiheet: Aiheen pitäisi olla helppo.*

*Vuorovaikutus: Turhaa höpöttämistä ei tule eikä riitaa kun asiat päätetään yhdessä. Näin työ edistyy nopeasti. Ryhmätyön tekemisessä on tärkeää, että opitaan työskentelemään ystävien parissa.*

#### **6.4. Projektin tuloksellisuus ja julkistamistavan arviointi**

Maaliskuun lopussa Palmusunnuntaina musikaali oli valmis esitettäväksi. Pikkuväkeä vanhempineen oli saapunut esitystä seuraamaan arviolta sataviisikymmentä. Musikaali esitettiin myös oman koulun oppilaille seuraavana aamuna. Koulussa on oppilaita n. neljäsataaneljäkymmentä, joten yleisöä oli runsaasti. Lehtikirjoituksesta (Ilkka 2.4. -96) katkelma "Sali pullisteli väkeä ja 4. a- luokka esitti musikaalin- Maailman ihmeellisimmät kengät. Musikaali oli erittäin monipuolinen ja siinä riitti niin hauskuutta kuin välillä miettimisenkin aihetta." Liitteessä numero 6 lehtikirjoitus Ilkasta

##### **6.4.1. Tuloksen arviointi suhteessa tavoitteeseen**

Kun Koppisen mukaan yhteissuunnittelusta lausuttiin, että se "kohdistuu koulun kasvatus- ja opetustapahtumaan yhdistämällä tavoitteet, sisällöt, menetelmät, materiaalit, opettajan ja oppilaan työn sekä oppimistulokset ja niiden arvioinnin suunnitelmalliseksi prosessiksi", myötäilee sekin modernin didaktiikan pyrkimyksiä. Näin voidaan toteuttaa esimerkiksi kansainvälisyysohjelmaa, taidetapahtumia, projekteja, uusia opetusmenetelmiä. "Me-henki" kasvaa yhteissuunnittelun, toteutuksen ja -arvioinnin tuloksena huomattavasti. Samoin lisääntyvät viihtyvyys ja ilo, löytyvät erilaisten ihmisten lahjat ja taidot-yhteiseksi iloksi.



Suurin yksittäinen projekti oli musikaali "Maailman ihmeellisimmät kengät", joka tuotti eritason oppimistuloksia aina lavasteiden valmistamisesta taloudellisen riskinottamiseen ja liikevoiton saavuttamiseen, kirjoittaa Riitta Järvinen, oppilaan äiti.

Seuraavassa oppilaiden arvioita. Esitys oli kokonaisuudessaan oppilaiden mielestä hyvä. Hyviä puolia oli useita: *sanat eivät unohtuneet, baletti-kohtaus oli mukava, luokan työskentely oli hyvää, lavastus oli mukavaa, vaatteet olivat hienoja, monipuolinen musikaali, akrobaatit suoriutuivat hyvin, mukavaa kun oli paljon yleisöä, me ollaan edistytty, lapset tykkäsivät esityksestä, soolot laulettiin hyvin, vaatteiden vaihto oli nopeaa, joka puolella tapahtui, vuorosanat kuuluivat ja kaikki saivat esiintyä.*

Parantamista olisi ollut monella alueella: *Laulu ei kuulunut kunnolla, kynttilähypyy paremmin, hössöttämistä oli liikaa, leija ei liikkunut, siipi meinasi pudota, ruhtinaalta tippui kruunu. Urheilijat aiheuttivat liian suuren röminän mikrofonin pudottua. Harjoitukset olisi pitänyt aloittaa aikaisemmin. Useat oppilaat olivat sitä mieltä, että harjoitusaikaa oli liian vähän.*

Uusikylä katsoo, että oppilaiden erilaisuus pitäisi nähdä mahdollisuutena: jokaisessa oppilaassa on voimavara ja erityislahjakkuutta, joka pitää löytää ja jota pitää tukea. Musikaalilla oli merkitystä oppilaiden itsenäistymisprosessissa. Oppilaat tunsivat olevansa tärkeitä jokainen omana itsenään. Jokaisen panosta tarvittiin. Luokka oli kypsynyt ja sisäistänyt tehtävänsä jo roolinjakotilanteessa. Seurasi huikea hioutumisprosessi roolihahmoihin. Oman minän venymistä, kasvamista ja laajentumista monella tapaa. Ahon mielestä sosiaalisten suhteiden verkossa täytyy hallita monenlaisia taitoja. Samalla kun oppilas kehittyy ilmaisijana, hän kehittyy myös vastaanottajana, oppii kuuntelemaan ja reagoimaan toisten viesteihin, lähettämään ja vastaanottamaan ei-kielellisiäkin signaaleja. Opastettiin toinen toistaan, miten esitys parhaiten onnistuisi. Myöskin kielteistä palautetta annettiin tarvittaessa, jos liikaa hössötettiin. Päästiin siihen, että koettiin vastuuta yhdessä. Vapaaehtoisia työsuorituksia alkoi syntyä. Musikaali kantoi koko luokkaa. Tapahtui valtava yhdentyminen koko luokassa ja toisaalta kasvaminen yksilötasolla. Jokainen oli vastuussa omasta suorituksestaan ja samalla kannettiin vastuu koko esityksestä.

#### **6.4.2. Minäkuva**

Kaikessa oppimisessa on kyse muutoksesta. Lapsen Minä, ihmisen persoonallisuuden ydin ja itsetunto on Koppisen mukaan oppimisen tulosta. Nurmen mielestä ihmisen persoonallisuutta voidaan muuttaa kasvatuksen avulla. Ihmisen hetkestä toiseen etenevää toimintaa voidaan muokata antamalla hänelle tietoja ja kokemuksia. Oppilaat kirjoittivat omia arvioita itsessään havaittavista muutoksista. Ennen musikaaliprojektia he kirjoittivat seuraavanlaisia asioita. Seuraavasta arvioinnista liitteenä numero 8 mielipidekysely.

Joku oppilas on omasta mielestään äkkipikainen, suuttuu helposti ja loukkaa toisia. Myöskään laiskoja oppilaita ei arvosteta. Oppilaat itse pitävät itseään liian puheliaina, äkkipikaisina ja toisaalta jotkut kokivat olevansa liian hiljaisia ja syrjäänvetäytyviä. Joku haluaisi olla hyvä ja kiva koulussa, kaikkien kaveri. Joku toivoi muuttuvansa hauskemmaksiksi, joku halusi olla täydellinen, joku halusi itselleen paremman muistin, joku halusi osata matematiikkaa paremmin, joku halusi tulla hyväksi voimistelijaksi, joku oli taas täysin tyytyväinen itseensä juuri sellaisena.

Oppilaiden arviointia esityksen jälkeen:

*Minua ei jännittänyt kummassakaan esityksessä. Olen oppinut puhumaan ja soittamaan ettei jännitä niin paljon. Olen oppinut esittämään ja minua kiusattiin osastani, joka oli ballerina. (Moni nauro sille balettitanssija Kyöstille, joka olikin tosi hyvä siinä balettiryhmässä.) Minä tykkäsin esittää tätä esitystä. Minulle jäi hyvä mieli esityksestä. Minun ensimmäinen esitys oli huono ja vielä kerran huono kun unohdin sanat. (Isä sanoi, että hyvä kun minäkin unohdin sanat, ettei tarvitse hävetä yksin. Hänkin nimittäin unohti.) Olen oppinut laulamaan yksin suuren yleisön edessä. Olen oppinut kokoamaan laavun. Pienellä harjoittelulla voimme päästä Ruotsiinkin laulamaan. Olen oppinut musikaalin aikana kävelemään pallon päällä, esiintymään pelkäämättä, että pitää olla rauhallinen ennen esitystä. Olen erittäin ylpeä, että meillä on tällainen luokka. Opin, että jokainen voi auttaa maailmaa omalla tavallaan. Opin eläytymään esityksessä ja työskentelemään vähän itsenäisemmin. Olin tyytyväinen omaan osuuteeni. Lauloin hyvin, kestin paineet. Vaikka olisi kaikkea hyvää, jos ei olisi rauhaa ei olisi mitään.*

Montessori sanoo:" Meidän pitää antaa hänen eteensä kaikkemme: koulu, kulttuuri, uskonto, itse maailma. Meidän täytyy auttaa häntä kehittymään sisäisesti, se taas auttaa häntä ymmärtämään. Tämä ei ole vain sanoja vaan kasvatuksen työtä. Tämä on valmistamista rauhaan, sillä rauhaa ei voi olla ilman oikeutta ja ihmisiä, joilla on herkkä omatunto ja voimakas persoonallisuus.

Musikaaliprojektin aikana vanhemmat joutuivat keskelle todellisuutta. Palautteen antamisesta ja saamisesta musikaali itsessään huolehti. Oppilaat kokivat onnistumisia ja saavansa riittävästi kannustusta ja palautetta tekemisistään. Nyt vanhemmat saivat seurata "livenä", mihin heidän lapsensa yltävät ja miten suoriutuvat. Numeroarvostelu ei kerro kaikkea, mitä luokassa tapahtuu oppimistilanteessa. Muutosta oli tapahtunut voimakkaimmin tyytyväisyydessä itseensä. Vastauksista ei löytynyt epäonnistumisen tunteita. Oppimista oli tapahtunut monella alueella ja niistä oltiin ylpeitä.

Sirpa Oja, äiti uskoo: kun ryhmäytyminen on tapahtunut ja yhteistoiminnallinen oppimistyyli on omaksuttu, alkaa positiivinen kehä oppilaiden itsetunnon ja omanarvontunnon kehittymiseksi syntyä: Me onnistuttiin - siis minä onnistuin, me osasimme - siis minä onnistui, me olemme hyviä - siis minä olen hyvä

### 6.4.3. Vuorovaikutus

Kulttuurisesti merkittävä oppiminen millä tahansa alueella tapahtuu aina sosiaalisen vaihdon ja vuorovaikutuksen kautta. Ahon mielestä sosiaalisten suhteiden verkossa täytyy hallita monenlaisia taitoja. Samalla kun oppilas kehittyy ilmaisijana, hän kehittyy myös vastaanottajana, oppii kuuntelemaan ja reagoimaan toisten viesteihin, lähettämään ja vastaanottamaan ei-kielellisiäkin signaaleja. Suvaitsevuus kasvattaa itsetuntoa. - Seuraavassa oppilaiden ajatuksia kokemastaan yhteistyötaidoista.

*Yhteistoiminnallisessa työssä kaikki oppilaat tuntevat olevansa samaa luokkaa, eikä kaikki erikseen. Jos ei ole yhteistyökykyinen saattaa syntyä riitoja ja erimielisyyksiä. Työskentely on paljon helpompaa kun asioita saa miettiä yhdessä ja opitaan toimimaan toisten kanssa. Esitelmässä kun on käytetty ryhmätyövoimaa saa hienon tuloksen. Jos yhdessä päätetään jokin asia vaikka lähdetään retkelle, niin kaikki lähtevät eikä vain jotkut eräät. Kaikki mitä luokassa päätetään yhteisesti, niin myös tehdään, eikä luikerrella pakoon. Oppilaan pitää kuunnella hiljaa, mitä opettaja sanoo, ei saa puhua päälle. Lasten mielipiteisiin pitää kiinnittää huomiota. Lasten toiveita pitää toteuttaa usein. Opettajan pitää ajatella positiivisesti. Hänen pitää olla ystävällinen oppilaille. Hän ei saa hermostua helposti vaikka voi siinä hermot joskus mennäkin. Oppilaan pitää selittää ensin ongelmansa, ja sitten neuvoteltaisiin. Ketään ei saa suosia erityisesti, vaan kaikki pitää ottaa huomioon. Luokassa pitää olla hyvä luokkahenki, ettei kenellekään tulisi paha mieli. Luokan henki voisi säilyä niin, että tytöt ja pojat oppisivat työskentelemään hyvin. Toisille ei saa tiuskaa eikä myöskään kiusata tai kiroilla. Oppilaat pitää opettaa luottamaan toisiinsa ja kunnioittamaan toisiansa. Opettajan pitää olla mahdollisimman esimerkillinen oppilaille, eikä missään nimessä liian ankara, paitsi silloin kun tarve vaatii. Jos jollakin on kotona vaikeaa auttaisin parhaani mukaan. Vanhemmille pitää antaa tietoa oppilaasta, jos hän on käyttäytynyt huonosti. Huolehditään kavereitten läksyistä, jos ovat olleet pois koulusta. Välitunnilla opettaja ja oppilaat voisivat leikkiä yhdessä. Opettaja voi opettaa ensimmäisestä kuudenteen, koska hän tuntee oppilaat hyvin.*

*Kaverisuhteet ovat parantuneet musikaalin teon aikana. Sain kaksi uutta ystävää musikaalin aikana. Varsinkin tyttöjen ja poikien kesken kaverisuhteet ovat muuttuneet. Ei tapella enää eikä olla lapsellisia. Luokkamme on hyvin sopuisa. Tyttöillä ja pojilla ei ole riitaa keskenään. Olen oppinut, että pojat eivät olekaan niin kauheita, heidän kanssaan voi työskennellä. Hauskaa työskennellä uusien kavereiden kanssa.*

Oppilaat viihtyivät toistensa seurassa. Vain muutamaa oppilasta pelättiin. Epävarmuutta oppilaissa sensijaan herätti kysymys, pidetäänkö hänestä. Osa oppilaista kuvitteli, ettei heistä pidettäisi. Suurin osa oppilaista tunsu, että heidän seurassaan haluttiin olla. Oppilaiden mielipiteet huonosti käyttäytyvää oppilasta kohtaan olivat kovin selvät. Ystäväksi ei valita kaveria, joka ärsyttää, määräilee, huutaa, häneen ei voi luottaa. ja on epärehellinen. Tämä näkyy tyttöjen sosiogramissa selvästi. Sama

oppilas, joka ei sosiogrammeissa saanut yhtään kaveritoivomusta oletti myös, ettei kukaan halua hänen seuraansa ja ettei hänestä pidetä. Hän ei saa tutkimuksen aikana kaveritoivomusta. Poikien puolella yksi poika saa negatiivista palautetta riehuminen ja ärsyttävyytensä vuoksi. Tyttöjen ja poikien väliset suhteet muodostuivat kaverisuhteiksi. Myös luokkahuoneen ulkopuolella jatkettiin yhdessäoloa sukupuolesta riippumatta esim välituntileikeissä, peleissä ja synttärikutsuilla. Oppilaat olivat tyytyväisiä kun voivat olla toistensa seurassa. Yhdessäoloon ei liittynyt kiusaamista. Myöskään kiusaamista ei esiintynyt todellisten rakkaussuhteiden johdosta, vaan ne ikään kuin otettiin luonnollisena asiana. Liikuntatunneilla oli aivan luonnollista yhteiset uintitunnit tai leirikoulut yhteismajoituksessa omassa luokkahuoneessa. Varsinkin tytöillä esiintyi äidinvaiston ohjaamaa suojelun tarvetta sitä tarvitseville huolehtimisena ja auttamisena.

Sosiogrammit tutkimusjakson alku- ja loppuvaiheesta liitteenä.

#### **6.4.4. Oppimis- ja opetuskäytänteet**

Oppilaat kirjoittivat kirjoitelman "Jos minusta tulisi opettaja". Näiden tekstien ja musikaalin arvioinnin pohjalta kokosin seuraavan koosteen. Kaikki kirjoitukset käsittelivät yhteistoiminnallista oppimista.

*Siis tulkaa kaikki ryhmätyökelpoiseksi! Leena*

#### **Ryhmätöiden järjestelyt ja säännöt**

*Ryhmän jäseniä on neljä, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. He voisivat vapaasti valita ryhmänsä ja opettaja voisi määrätä tarvittaessa. Ryhmiä pitää vaihtaa usein, että oppii tuntemaan erilaisia oppilaita. Tytöt ja pojat istuvat vierekkäin, jotta he oppisivat toimimaan toistensa kanssa. Tyttö saisi jutella tai olla pojan kanssa, ilman että muut nauraisivat hänelle. Luokassa saa vapaasti liikkua. Keskustella saa rauhallisesti. Opettaja ei saa olla liian ankara, mutta jos joku rupeaa sooloilemaan, siitä seuraisi rangaistus. Jälki-istuntoon ei saa jättää, vaan pitää neuvotella kyseisen oppilaan kanssa, miten jatkossa meneteltäisiin. Ensimmäisenä pitää kiinnittää huomiota ryhmien sääntöihin. Luokan pitää olla hyväkäytöksinen. Säännöt pitää sanoa, ettei ne varmaan jäisi epäselväksi ja silloin lapset saisi heti uskomaan, että koulussa ei kannata tehdä luvattomia temppeja. Ryhmätyössä kaikki saavat päättää yhdessä asioista ja jokaisella pitää olla työ koko ajan. Ryhmätyön pitää olla toimiva. Ryhmillä voisi olla nimi. Ryhmätyöt tehtäisiin sovussa, jos ryhmä ei toimi, sovittaisiin miten ryhmätyöt tehtäisiin esim. tytöt päättäisivät joka toinen kerta ja pojat joka toinen kerta. Esittämistä voisi tehdä nukketeatterilla, paperille kirjoittamalla, esittämällä itse ryhmän kanssa ja sarjakuvilla. Kun se esitetään pitäisi se esittää niin, että jokainen siinä ryhmässä oleva saisi esittää jotakin. Sitä voisi vasta sanoa ryhmätyöksi. Huolellinen pitää myös olla.*

Oppilaat kokevat tärkeänä, että koulun säännöistä ja käytöstavoista keskustellaan riittävästi. Kyselyjen mukaan kaksi kolmasosaa vastanneista oli sitä mieltä, että käytöstavoista ja niiden merkityksestä ei puhuta liikaa. Työrauhaa arvostettiin suuresti. Opettajaa tarvitaan vain, jos meteli kohoo liikaa tai joku ei osaa käyttäytyä oikein. Arvioinneissa moitteita sai sääntöjen rikkojat. Vapaus ja vastuu asioista pitää olla sopusoinnussa toistensa kanssa.

#### Tieto ja ryhmätoiminta

*Paljon tärkeitä asioita tulee, kun saa miettiä ryhmässä. Tietoa löytää kirjastosta ja oppilaan pitää itse oppia löytämään tietoa. Ensin ryhmälle pitää antaa helppoja tehtäviä ja sitten vähän vaikeampia. Ryhmätöitä kannattaa pitää lukuaineista kuten ympäristötiedosta, historiasta uskon nosta yms. Muiden ei tarvitse lukea siitä aiheesta niin paljon koska oppivat sitä esitystä kuuntelemalla ja katselemalla. Myöskin esittäjät oppivat sen asian paremmin. Kokeita pitää olla säännöllisesti ja vain pienistä alueista kerrallaan. Kokeetkin voidaan tehdä ryhmässä. Kaikkia aineita pitää olla tasapuolisesti, mutta oppiaineista suosituimmaksi nousevat musiikki, liikunta, kuvaamataito ja käsityö. Näitä aineita pitää olla kaksi kertaa viikossa. Kuvaamataitoa on hyvä tehdä yhdessä.*

Lehtisalonen (1991) mukaan tieto syventyy ja tuottaa uutta tietoa prosessissa. Kasvatuksessa on paljon merkityksellisempää itse prosessi kuin yksittäiset tulokset. Syvin tieto kehittyy aidossa toiminnassa. Tutkimustulokset ovat yhteneviä Lehtisalonen mukaan. Oppilaat kiinnostuivat tiedosta, jonka he itse pystyvät löytämään ja tuottamaan keskustelemalla, lukemalla kirjoista tai hakemalla tietokoneelta. Varsinkin tiedon löytämisessä luokka kehittyi paljon. Opittiin hakemaan oikeilla sanoilla ja autettiin toisia oikean kirjan valinnassa. Samoin sisällysluetteloja opittiin käyttämään. Kokeisiin suhtautuminen muuttui toiminnan vaikutuksesta. Uskallettiin ehdottaa jopa kokeita ryhmätyönä. Asioiden pohtimista ja luokittelua näkyi kysymyksessä, mitä asioita voi oppia parhaiten esim. yhteistoiminnallisella tavalla.

#### Opetus/oppiminen ja ryhmätoiminta

*Opettaminen olisi hyvä tapahtua musiikin, näyttelemisen ja esityksen avulla. Ryhmätyön avulla oppii hyvin. Ryhmien esittämistaito kehittyy. Esitykset saisi esittää ihan vapaasti. Ryhmässä oppii keskustelemaan muitten ryhmäläisten kanssa ja esittämään asiansa suullisesti. Ryhmätöihin menee paljon aikaa, mutta jos oppii aktiivisesti tekemään annetun työnsä sitä nopeammin se valmistuu. Ryhmätöistä on hyvä palkita paras ryhmä jotenkin. Ryhmätyö kehittävät kaikkia varsinkin sellaiset, jotka esitetään koko luokan edessä. Se parantaa esitystaitoa. Ryhmätyö kehittää taitoa tehdä töitä ryhmässä. Seuraavana päivänä opitun voi kuulustella kirjallisesti. Parempi, että tekee yhden työn kunnolla kuin kymmenen huonosti. Ensimmäisellä luokalla pitää opettaa käyttäytymistä, ryhmätöitä ja huolellisuutta. Koulutyötä ja oppimista pitää painottaa. Tukiopetusta pitää antaa niille, jotka ovat jääneet muista jälkeen ja asiat pitää opettaa mahdollisimman hyvin ja ytimekkäästi. Oppilaan pitää saada ilmaista taitojaan. Videoita voi käyttää usein ja lapset voivat tehdä*

*esitelmiä haluamistaan asioista. Joskus olisi mukava urakkapäivä. Silloin ei tulisi läksyä, jos on ollut ahkera koulussa. Läksyjä pitää olla sopivasti ja viikonlopuksi ei ollenkaan.*

Heinosen mielestä oppimisen motivaatio on tärkeä asia. Työelämän pitäisi kehittyä niin, että oppimista palkitaan. Tutkimustulokset osoittavat oppilaiden kaipaavan kannustusta. Oppiminen on jokaisen oppilaan oikeus. Tukiopetusta ja ytimekästä opetusta painotetaan. Hyvästä työstä pitää saada palkinto. Tämä viittaa siihen, että palkitsemisella on motivaation kannalta tärkeä osuus. Tyytyväisyyttä lisää hyvä, rohkea esiintymistaito. Läksyjen lukua ei haluta pois, mutta rajoituksia viikonlopun osalle asetetaan. Tietoa on myös hankittava itsenäisesti eli läksyjen luvun muodossa.

Holopainen (1974) on tutkinut väitöskirjassaan oppilaiden vuorovaihtuksen rakennetta, sen kehittymistä ja toiminnallisia rooleja ryhmätyössä. Hän toteaa, että vapaa oppilasryhmissä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus on koulutusta kohtaamaan nopeasti muuttuvan ja monimutkaistuvan maailman ongelmia. Ryhmätyössä oppilaat joutuvat harkitsemaan omaa käyttäytymistään muiden ryhmän jäsenten kannalta sekä oppivat yhteistyön merkityksen vaikeita tehtäviä ratkottaessa. Ryhmätyö totuttaa oppilaat ristiriitojen hyväksymiseen ja niiden rakentamiseen laukaisemiseen. Tutkimus osoittaa, että kolmannen kouluvuoden oppilaat yhteisesti ryhmässä työskennellessään osoittavat sekä tiedollista, yhteistyö- ja tunnepitoista aktiivisuutta. Tutkimustulokset Musikaaliprojektissa osoittavat oppilaiden haluavan oppia ja ovat kiinnostuneita oppimastaan.

Työskentelyssä pitää kiinnittää huomiota työn laatuun. Ongelmaratkaisutaito kehittyy, kun voidaan pohtia yhdessä asioita.

#### **6.4.5. Kouluasenne**

Kouluasenne oli selvästi myönteisempi tytöillä kuin pojilla. Tytöt halusivat tulla mielellään kouluun kun taas pojista kolmannes ilmoitti koulun olevan raskasta, ikävää eikä mielellään tullut kouluun. Vaihtoehtona olisi ollut mukavampi jäädä kotiin. Tytöistä suurin osa oli innokkaita koulunkävijöitä, eikä koulu tuntunut raskaalta. Kaikkien mielestä luokassa oli kuitenkin mukava olla. Kyselyn perusteella opiskelu ei ole hankalaa kaiken muun aherruksen keskellä, sillä puolet oli sitä mieltä ja kaksi viidesosaa ei osannut sanoa. Kouluun oli mukava tulla kolme viidesosan mielestä, vaikka päivän sisällöstä ei aina ollut tarkkaa tietoa etukäteen. Erilaisia harjoitteluhetkiä odotti mielellään seitsemänkymmentä prosenttia vastanneista ja kaikki uusi erilainen innosti opettelemaan tavanomaisia, pakollisiakin asioita. Koulunkäynti on mielekästä neljä viidesosan mielestä. Ahon tutkimustuloksista kouluminän arvostus oli kaikkein arvostetuin ikätasosta riippumatta, mikä osoittanee koulun tavoitteiden sisäistämisestä. Oppilaat eivät suhtautuneet välinpitämättömästi kouluasioihin missään ikävaiheessa. Kyselyn perusteella tulokset ovat yhteneviä edellisen tuloksen kanssa. Kukaan oppilaista ei pitänyt koulunkäyntiä, opettajaa ja opetusta turhana tai tarpeettomana. Kirjoitta-

misen kokivat monet pojat hankalaksi ja ikäväksi. Oppilaat, jotka pitivät kirjoittamista ikävänä suhtautuivat myös kouluun kielteisesti. Käsiala oli epäselvää ja kirjainmuodot epämääräisiä. Tähän oppilasryhmään kuului sekä laiskoja, heikkoja että lahjakkaita lapsia.

#### **6.4.6. Toiminnallisuus ja harrastuneisuus**

Deweyn mukaan toiminta herättää lapsessa omaehtoista mielenkiintoa ja tarkkaavaisuutta. Yksilölliseen aktiivisuuteen liittyy myös sosiaalinen kokemus, mikäli toimintaan liittyy "tuotteliaisuus". Lasten on opittava näkemään toimintansa hyödyllisyys. Erilaisia toiminnallisia tempauksia lapset toivoivat sisällytettäväksi kouluopetukseen.

*Ryhmätöiden avulla voi tehdä musikaaleja, esityksiä, näytelmiä, joita sitten käydään esittämässä. Lemmikkieläin päiviä pitää järjestää usein. Jos on allergisia, niin se voidaan järjestää ulos. Lemmikkieläin päivä auttaisi jotain eläintä pelkäävää oppilasta voittamaan pelkonsa. Ensimmäisellä ja toisella luokalla voi olla lelupäiviä. Retkiä eri paikkoihin pitää olla usein. Ne voivat olla polkupyöräretkiä, tai uimahalliretkiä, tai myyjäisten järjestämistä. Luontoon on hyvä tehdä retkiä, koska luonnossa oppii helposti maantietoa. Pullonkeräystä ja paperinkeräystä voi järjestää, koska niistä saa rahaa leirikoulua varten. Lasten harrastuksiin pitää opettajan kiinnittää huomiota. Jokaisella pitää olla yksi harrastus, mutta sitä ei voi pakottaa.*

#### **6.4.7. Toimintaa projektin jälkeen.**

Oppilaat olivat innostuneita kaikenlaisesta mukavasta toiminnasta. Ensimmäisiä kysymyksiä syksyllä oli, tehdäänkö toinenkin musikaali. Oppilaat olivat selvästi kiinnostuneita uudesta musikaalista. Aihepiiriä mietittiin ja mainittiin nimeltä jopa aihe: joku historiallinen. Sen saivat oppilaat myös toteuttaa. Ajankohta vain sovittiin joulun jälkeen, jotta saadaan muut jouluun liittyvät asiat ensin alta pois. Tällä kertaa opettajan apu oli vähäinen. Sen nimi oli Matka menneisyyteen. Käsikirjoituksesta, ohjauksesta, lavastuksesta ja puvustuksesta oppilaat huolehtivat itse. Oma osuuteni oli toimia koordinaattorina ja kokoajana. Henkilökohtainen mielipiteeni on, että aikaisempi musikaali oli pohjatyö tälle paljon upeammalle ja hioutuneemmalle projektille. Mutta se kokonaisuudessaan onkin jo toinen kertomus.

Tutkimuksen kohteena olleen musikaaliprojektin jälkeen oppilaiden itseluottamus kasvoi siinä määrin, että he uskaltautuivat toteuttamaan vielä monimutkaisempaa esitystä edelliseen esitykseen verrattuna. Oppilaat olivat realistisia, mikä olisi mahdollista toteuttaa. He pitivät myös entistä kovempaa kuria toisilleen, jos harjoitukset eivät luonnistuneet. Turhasta "hössöttämisestä" päästiin piankin. Varsinkin Suvi omaksui heti alkuunsa ohjaajan roolin. Luokkaamme oli tullut uusi oppilas, joka oli liikuntavammainen. Hänelle sovittiin rooli Dinosaurukseksi pyörätuoleineen. Yhteistyötä tehtiin myös Balettikoulun kanssa, sillä pienet oppilaat esiintyivät pyrstötähtinä musikaalissa.

Lisää leirikouluja lähelle ja kauas toivottiin. Pienimuotoisia yöleirikouluja järjestettiin koululle. Opiskelimme ensiaputaitoja SPR:n kerholaisten toimiessa opettajina. Yöleirikoulu koululle järjestettiin vain siitä syystä, että voimakas rahankeruu oli meneillään. Koululla majoittuminen oli ilmaista. Haaveilimme leirikoulusta Viroon. Haaveemme muuttuikin todeksi kun järjestimme Viroon, Audruun, ystävyyskaupunkiimme leirikoulun, joka toteutui elokuussa -97. Muistikuvat palautuvat yhä uudestaan oppilaiden mieliin ja niistä keskustellaan. Pyörätuolioppilas kulki kaikessa missä muutkin. Varsinainen näky oli kun maastoretkellä testasimme tuolin lujutta, kuinka vaikeissa oloissa päästään eteenpäin. Jos ei päästy, otettiin poika kultatuoliin tai työnnettiin "tandem-puskua" eteenpäin. Toisesta oppilaasta vastuunkasvaminen kasvoi ja lujittui. Jokainen huolehti kaveristaan, eikä ketään jätetty yksin.

Museovierailu Inkojen kulttuuriin Tampereelle toteutettiin, samoin musikaali Viulunsoittaja katolla odotti ohjelmistossa ennen joulua. Omakohtaisesta kokemuksesta johtuen musikaali oli hyvin opettavainen kokemus tässä vaiheessa. Oppilaat näkivät kuinka ammattilaiset esiintyvät ja kuitenkin heillä ei ollut mitään hävettävää omien esityksien suhteen.

Audrulaisten koululaisten vastavierailua odotamme hartaasti kevääksi, jos sellainen toteutuisi. Siihen kaikki on vielä auki.

## **6.5. Vanhempien ja työtovereiden näkemyksiä**

Opetuksen eheyttämistyöryhmän muistiossa painotetaan, että aikuisten elämän eheys on merkittävää, koska se on lasten eheyden ehto. Kasvatuksessa on kysymys elinikäisestä prosessista, jossa myös aikuiset kasvavat. Ihmisen kasvu tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, laajasti ajatellen koko yhteiskunnan kanssa. Koululla ja kodilla on omat erilaiset roolinsa lapsen kasvun tukijoina. Oleellista on pyrkimys yhteistyöhön ja yhteisymmärrykseen. Sekä vanhempien että opettajien tulee saada osallistua yhteistyöhön omilla ehtoillaan ja luoda keskinäiselle kanssakäymiselleen tilanteeseen luontuvat muodot.

Merkkinä vanhempain aktiivisuudesta ja vastuusta oli vanhempaintoimikunnan perustaminen. Vanhempain toimikunta syntyi sijaisopettajan aikana opettajan avuksi. Lastenjuhla ja musikaali Maailman ihmeellisimmät kengät sen huipentumana olivat erinomainen esimerkki siitä, mitä hyvä yhteispeli voi saada aikaan. Maija pohjaa opetuksensa omatoimisuuteen. Lapsen on opittava ottamaan selvää asioista. Luokasta on kehittynyt omatoiminen ja touhukas, kun lapsen mielikuvitukselle on annettu tilaa, arvioi itsekkin kasvatusalalla lastentarhanopettajana toimiva, Ollin äiti, Taina Peltola Uutisnuotassa 24. huhtikuuta 1996. Lasten into on tarttunut vanhempiinkin. Heidän luovuudestaan kertoo se, että vanhempainillat on päätetty pitää jatkossa eri työpaikoilla. Pojat ovat tällä luokalla myös innolla luovassa toiminnassa. Tämä on laulava luokka ja



esiintymäänkin on pyydetty useasti, ja mikäs on mennessä, kun oppilailla on vanhempien tekemät esiintymisasutkin. Vanhempaintoimikunnalla on annettavaa myös vanhemmille: Kyllähän siinä tulevat toiset vanhemmat ja koulun asiat paljon läheisemmiksi, kuin muuten. Kun asioista pystytään puhumaan voidaan oppilaiden välisiä ongelmia estää ja käsitellä kunnolla. (Taina Peltola, äiti)

Koulussamme järjestettiin mielipidekysely vanhemmille. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää, miten vanhemmat kokevat koulun onnistuneen tehtävässään. Oppilaiden keskuuteen oli onnistuttu luomaan yhteishenkeä, lapsi viihtyy hyvin koulussa, oppilaat oppivat tekemään työtä yhdessä, oppilaalla on mahdollisuus harjoittaa omia erityisaipeuksia, oppilaita kannustetaan itsenäiseen tiedonhankintaan ja kiusaamistapaukset on pyritty selvittämään saivat kiitosta vanhemmilta oman luokkamme kyselyssä ja pistemääriltään olivat myös koko koulun arvioinnissa kärkipäässä. Parannusta sen sijaan toivottiin henkilökohtaiseen kasvatustukeen koululta, sillä kahdeksan vastaajaa kahdestakymmenestä kahdeksasta koki, ettei ollut saanut riittävästi tukea. Oppimisvaikeuksia ei myöskään ollut riittävästi hoidettu vanhempien mielestä, sillä kuusi vastaajaa olisi halunnut enemmän opetusta. Neljä vastaajaa oli sitä mieltä, että vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä ei ole avointa koulussamme. Arviointia toivottiin kehitettävän vapaaseen muotoon, väliarviointiin, itsearviointiin, samanarvoisuuteen ja muuhunkin arviointiin kuin koenumeroihin. Arviointi nousi keskeiseksi kysymykseksi vanhempien toiveissa. Palautteen antaminen lapselle itselleen ja palautteen saattaminen vanhempien tietoon ovat kaksi erillistä kysymystä.

Seuraavassa vanhempien ja opettajien mielteitä opettajan ja luokkamme toiminnasta:

“Kaiken kaikkiaan arvioisin tyttäreni koulun käynnin sisäisen motivaation kehittyneen tämän vuoden aikana. Into on pysynyt. Yleinen kiinnostus maailman ilmiöitä ja tapahtumia kohtaan on virinnyt. Historia on tästä hyvä esimerkki. Kun historian opiskelu alkoi, tyttäreni suhtautui siihen negatiivisesti, jota ihmettelin suuresti, itselleni historia kun aina ollut lempiaine eikä kotona historiasta ole koskaan puhuttu tylsänä! Nyt hän on lukenut jo muutamia historiaa sivuavia kirjoja Baby-sitter kirjojen lisäksi. Yhteistoiminnallisen oppimisen myötä tyttäreni keskittymiskyky ja pitkäjännittäisyys ovat mielestäni kehittyneet ja juuri ne ovat hänen kohdallaan tärkeitä tavoitteita.” (Sirpa Oja, äiti ja erityisopettaja)

“Olen opettanut pojille teknistä käsityötä. Opetusryhmän koko on vaihdellut 14-16 oppilaan välillä. Kuluneena vuonna pojat ovat edistyneet sekä sosiaaliselta että käytännön taidoiltaan. Höyläpenkkien ääreen on syntynyt “tuotantotiimejä”, eli hyviä työpareja, jotka auttavat toisiaan työskentelyn eri vaiheissa. Käsityötunnilla on voitu siirtyä vaativimpiin töihin, koska pitkäjännittäisyys on kasvanut.” (Tapio Jämsä, rehtori)

“Kollegana ja erityisopettajana haluan mainita, että Maijan pedagoginen ote ja yhteistoiminnallinen tapa työskennellä on erityisen tuloksellista luokan yliviikkaiden ja sosio-emotionaalista häiriöistä kärsiville oppilaille. Luokalla on useita ja muutamia hyvinkin vakavia tapauksia, joiden kanssa monella muulla opettajalla olisi suuria vaikeuksia. Yhteistoiminnallisen opettamisen avulla hän työllistää yliviikkaat, lahjakkaat lapset mielekkääseen työtahtiin ja häiriökäyttäytyminen vähenee ja sosiaaliset suhteet pääsevät normalisoitumaan.” (Sirpa Oja, äiti ja erityisopettaja)

“Tyttäreni luokalla opiskellaan hyvin oppilaskeskeisesti. Opettajan periaatteena on, että tekemällä oppii. Ryhmätöitä tehdään paljon. Oppilaille annetaan vastuuta ja työkirjojen sijasta kaikki tehdään omaan vihkoon. Maija yrittää motivoida oppilaita koulutyöhön. Tärkeää on, että kouluun on mukava tulla ja luokassa voi viihtyä. Opettajalla on hyvin “äidillinen” ote oppilaisiinsa. Luokassa on tapahtunut paljon iloisia ja surullisiakin asioita. Kipeätkin asiat on käsitelty yhdessä sekä luokan että vanhempien kesken. Normaali koulutyön rutiini ei useinkaan sovi Maijalle. Koulutyön lomaan otetaan tutustumiskäyntejä, vierailijoita. Mukaan mahtuu laskettelu- ja tanssikursseja, ampumahiihtoa, teatterimatkoja ja suunnitteilla on leirikoulu Viroon. Olen huomannut, että monet Maijan entisistä oppilaista jatkavat tanssi- ja musiikkiharrastuksiaan yläasteella/lukiossa.” (Arto Paananen, isä ja opettaja)

“Opettajalla on tapana keskustella oppilaiden kanssa, ei vain ryhmänä. Lukujärjestystä ei ole ja aine voi vaihtua kesken tunnin. Erityisen hauskoja tapoja opettajalla on suhtautua poikkeavasti käyttäytyviin oppilaisiin. Eräs huomionkipeä poika sai raikuvat taputukset luokkatovereiltaan. Hänellä on myös tapana keskustella käytävässä kahden kesken, eikä niinkään laittaa yksin käytävään. Hän yrittää löytää jokaikisestä oppilaastaan hyvää ja kehittää erilaisia suhtautumistapoja ongelmien ratkaisemiseksi. Hänellä on tapana sanoa: olette kuin omia lapsiani. Luokassa on erinomainen luokkahenki ainakin Suvin mielestä, varsinkin tyttöjen ja poikien välillä. Luokassa on muodostettu ryhmiä mitä erilaisimmilla tavoilla ja annettu ryhmille nimiä. Opettaja arvostaa sitä, että oppilaalla on päätösvaltaa ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin. Oppimisympäristön on oltava turvallinen ja mukava. Koulussa on enimmäkseen hauskaa ja mielenkiintoista. Tyttärelleni Suville opettajan tapa opettaa sopii erinomaisesti. Hänen tapansa toimia vaatii rohkeutta eikä varmaan kummastelultakaan ole vältetty. Lähinnä ajattelen ammattikateutta, jota huomiota herättävä tapa työskennellä saa aikaan. Mielenkiinnolla jään seuraamaan juuri tämän luokan menestymistä jatko-opinnoissa.” (Riitta Järvinen, äiti)

MBD - oppilaan äiti kirjoittaa tervehdyksessään. “Ilman itkua ja pakottamista on Jonimme koulutielle aamuisin lähtenyt. Olet osannut kannustaa ja rohkaista oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Mahdollisuus toisenlaiseen lopputulokseen olisi ollut suuri hänen kohdallaan.” (Merja Lamminaho, äiti)

“Kollegana ja erityisopettajana haluan mainita, että Maijan pedagoginen ote ja yhteistoiminnallinen tapa työskennellä on erityisen tuloksellista luokan ylivilkkaiden ja sosio-emotionaalisista häiriöistä kärsiville oppilaille. Luokalla on useita ja muutamia hyvinkin vakavia tapauksia, joiden kanssa monella muulla opettajalla olisi suuria vaikeuksia. Yhteistoiminnallisen opettamisen avulla hän työllistää ylivilkkaat, lahjakkaat lapset mielekkääseen työtahtiin ja häiriökäyttäytyminen vähenee ja sosiaaliset suhteet pääsevät normalisoitumaan.” (Sirpa Oja, äiti ja erityisopettaja)

“Tyttäreni luokalla opiskellaan hyvin oppilaskeskeisesti. Opettajan periaatteena on, että tekemällä oppii. Ryhmätöitä tehdään paljon. Oppilaille annetaan vastuuta ja työkirjojen sijasta kaikki tehdään omaan vihkoon. Maija yrittää motivoida oppilaita koulutyöhön. Tärkeää on, että kouluun on mukava tulla ja luokassa voi viihtyä. Opettajalla on hyvin “äidillinen” ote oppilaisiinsa. Luokassa on tapahtunut paljon iloisia ja surullisiakin asioita. Kipeätkin asiat on käsitelty yhdessä sekä luokan että vanhempien kesken. Normaali koulutyön rutiini ei useinkaan sovi Maijalle. Koulutyön lomaan otetaan tutustumiskäyntejä, vierailijoita. Mukaan mahtuu laskettelu- ja tanssikursseja, ampumahiihtoa, teatterimatkoja ja suunnitteilla on leirikoulu Viroon. Olen huomannut, että monet Maijan entisistä oppilaista jatkavat tanssi- ja musiikkiharrastuksiaan yläasteella/lukiossa.” (Arto Paananen, isä ja opettaja)

“Opettajalla on tapana keskustella oppilaiden kanssa, ei vain ryhmänä. Lukujärjestystä ei ole ja aine voi vaihtua kesken tunnin. Erityisen hauskoja tapoja opettajalla on suhtautua poikkeavasti käyttäytyviin oppilaisiin. Eräs huomionkipeä poika sai raikuvat taputukset luokkatovereiltaan. Hänellä on myös tapana keskustella käytävässä kahden kesken, eikä niinkään laittaa yksin käytävään. Hän yrittää löytää jokaikisestä oppilaastaan hyvää ja kehittää erilaisia suhtautumistapoja ongelmien ratkaisemiseksi. Hänellä on tapana sanoa: olette kuin omia lapsiani. Luokassa on erinomainen luokkahenki ainakin Suvin mielestä, varsinkin tyttöjen ja poikien välillä. Luokassa on muodostettu ryhmiä mitä erilaisimmilla tavoilla ja annettu ryhmille nimiä. Opettaja arvostaa sitä, että oppilaalla on päätösvaltaa ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin. Oppimisympäristön on oltava turvallinen ja mukava. Koulussa on enimmäkseen hauskaa ja mielenkiintoista. Tyttärelleni Suville opettajan tapa opettaa sopii erinomaisesti. Hänen tapansa toimia vaatii rohkeutta eikä varmaan kummastelultakaan ole vältetty. Lähinnä ajattelen ammattikateutta, jota huomiota herättävä tapa työskennellä saa aikaan. Mielenkiinnolla jään seuraamaan juuri tämän luokan menestymistä jatko-opinnoissa.” (Riitta Järvinen, äiti)

MBD - oppilaan äiti kirjoittaa tervehdyksessään. “Ilman itkua ja pakottamista on Jonimme koulutielle aamuisin lähtenyt. Olet osannut kannustaa ja rohkaista oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Mahdollisuus toisenlaiseen lopputulokseen olisi ollut suuri hänen kohdallaan.” (Merja Lamminaho, äiti)

## 7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS

Havainnoijana ja opettajana oleminen asettaa tutkimukselle selvän ongelmatilanteen. Tutkimuksen merkitys korostuu tämän tasapainon oikeasta löytämisestä.

Tasapainon löytyminen tutkimuksen eri osa-alojen välillä on myös tämän tapaustutkimuksen avainkysymys. Tasapainon löytyminen vaikuttaa tämän tutkimuksen tuloksellisuuteen: kuinka havainnointi ja sisälönanalyysi eri aineistoissa on onnistunut ja mitä yleistettäviä tuloksia on nähtävissä jälkeenpäin. Tämä tutkimus on lajissaan kuitenkin ainutkertainen ja sitä ei voi sellaisenaan toistaa. Kehys voi olla samanlainen ja musikaalin tuottaminen pääkohde, mutta samankaltaista lähtötilannetta on mahdoton järjestää johtuen siitä, että kysymyksessä ovat juuri nämä oppilaat ja opettaja.

Alasuutari (1993) mukaan tutkimusmetodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havainnot. Se millaisia havainnot tutkija tekee ja mitkä niistä ovat ongelmanasettelun kannalta oleellisia, riippuu sekä omaksutusta viitekehuksesta että tutkimusmetodista. Metodin ja viitekehysten tulee olla sopusoinnussa keskenään, mutta metodilla tulee olla myös oma itsenäisyytensä. Tutkimuksen viitekehys muodostaa kokonaisuuden, josta voidaan erottaa lähtötilanne ja varsinainen tutkimus. Lähtötilanteessa esitutkimus muodostaa oman kokonaisuuden. Sen perusteella on muodostettu tutkimusongelmat, joita havainnoidaan monimetodisesti musikaalin tuottamisen aikaan. Toimintatutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tulee palata aineistonkeruuvaiheeseen, tutkijan teoreettiseen perehtyneisyyteen sekä raportointiin. Myös tutkijan rooli on tärkeä. Tapaustutkimuksen keskeisin ero muihin tutkimustyyppihin nähden on aineistonhankinnan monipuolisuus. Olennaista on, että samaa asiaa tutkitaan monimetodisesti, jolloin eri menetelmin saadut tiedot täydentävät ja validoivat toisiaan. Tutkimuksessa ei korostu mikään yksittäinen tapa hankkia tietoa vaan kokonaisuus on pyritty löytämään eri menetelmien avulla eli erilaisista käytännöistä. Metodi antoi lisäksi informaatiota, jota ei tutkittu, joten myös yllätyksellisyys säilyi tutkimuksen ajan.

Syrjälä-Nummisen (1988) mukaan tapaustutkimusta kritisoidaan usein luotettavuuden puutteesta, heikosta teoriasidonnaisuudesta ja heikosta yleistettävyyismahdollisuudesta. Toimintatutkimuksen tulosten luotettavuus- ja yleistettävyysepohdinnat eroavat kvantitatiivisen tutkimuksen pohdinnoista. Toimintatutkimuksessa subjektiivisuus on voima siinä missä objektiivisuus on kvantitatiivisen tutkimuksen voima.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu kesti kevät ja syyslukukauden, mitä pidetään yleisesti riittävänä. Tässä tutkimuksessa tuo ajanjakso muodosti varsin eheän ja tiiviin, tapahtumarikkaan kokonaisuuden, joka tuotti kvalitatiiviselle tutkimukselle erittäin runsaan aineiston. Aineiston analyysiä helpotti ja siis myös analyysin luotettavuutta lisäsi se, että tutkimusaineistoa oli mahdollisuus kerätä monin eri tavoin, asioita ja

tutkittavia oli mahdollisuus tarkastella monesta eri näkökulmasta, monissa eri tilanteissa.

Kyselylomakkeiden osalta voi aina esittää kysymyksen, mittaavatko tulokset sitä, mitä halutaan tutkia. Myöskin ennakkoasenne ja tuttuus tuovat ongelman, mitä voidaan pitää luotettavana tutkimustuloksena. Tutkimus muuttuu helposti omien ennakkoluulojen empiiriseksi todisteluksi. Toisaalta kysymykset voivat olla myöskin juuri samasta syystä erittäin paljastavia, koska tilanne on yhteinen molemmille osapuolille, sekä tutkijalle että tutkittaville. Tutkimustuloksien perusteella metodi on ollut oikeankaltainen, koska yllättäviä tuloksia löytyi. Tutkimus antoi myös sellaista tietoa, jota ei tutkittu.

Tässä edellä mainitussa asiaa tarkastellaan kvantitatiivisen analyysimenetelmin ja seuraavia tarkastellaan kvalitatiivisin sisällysanalyysimenetelmin.

Erilaisista kirjoituksista tai selosteista voidaan saada tietoa sisällysanalyysin avulla. Videoinneista, nauhoista saa seikkaperäisen kuvauksen musikaalin toteutumisesta ja prosessin eri vaiheista. Sosiogrammien avulla voidaan tarkastella muutoksia vuorovaikutussuhteissa. Opettajat ja vanhemmat saivat kommentoida luokassa tapahtuneista muutoksista ja toiminnasta. Nämä tulkinnat lisäävät tutkimuksen luotettavuutta.

Aineistonkeruun ajallisen keston lisäksi olevaa tutkimusta on ollut mahdollisuus kypsyttellä varsin pitkään. Teoreettisen kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimuksien kautta on ollut mahdollisuus sitten koetella omia tulkintojaan.

Syrjälä-Nummisen (1988) luotettavuuden arvioinnin kannalta on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti. Yhteissuunnittelun avulla tapahtunut projekti antaakin hyvän perustan laajaan kerrontaan ja oppilaiden omien mielipiteiden ilmaisulle.

Tapaustutkimuksen tavoitteena on Syrjälä-Nummisen(1988) mukaan käytännöstä käytävän keskustelun herättäminen ja vastaanottaminen, innostaminen tutkimaan omaa käytäntöään. Tutkimuksessani tutkijan rooli oli aktiivinen. En pelkästään tyytynyt passiiviseen havainnointiin vaan aktiivisesti pyrimme aikaansaamaan todellisen tapahtuman, musikaalin. Myös tutkijan rooli sekä ohjaajana/opettajana että tutkijana tutkimusvuoden mittaan toi mukanaan uusia näkökulmia.

Tutkijan aktiiviseen rooliin ja tutkijan ja tutkittavien läheiseen vuorovaikutukseen liittyy yksi toimintatutkimuksen ongelmista: kysymys puolueettomuudesta ja objektiivisuudesta.

Grönfors(1985) ei kiellä tutkijan aktiivista osallistumista tutkimuksessa, on vain tiedostettava tutkijan aktivoimien vaikutukset tutkimustuloksiin.

Omassa tutkimuksessa olen törmännyt samoihin ongelmiin, jotka askarruttavat toimintatutkijoita. Pystynkö tuottamaan objektiivista tietoa tai vähentääkö oma osallistumiseni tiedon luotettavuutta? Miten oma asennoitumiseni ja omat mielipiteeni vaikuttavat asiaan? Miten näin pienelle ryhmälle tehtyä tutkimusta voi yleistää?

Musikaali-projektissani ei ole sellaisia tehtäviä tai toimintoja, joita ei voisi soveltaa myös toisenlaisiin olosuhteisiin. Tämän tutkimuksen kohderyhmä luokkana oli suuri kaksikymmentäkahdeksan oppilasta, mutta tutkimusryhmänä pieni. Määränä se ei ole riittävä yleistettävyyttä käsiteltäessä, mutta mielipiteiden eroja %-jakaumista voi suuntaa antavana tarkastella. Deweyn esittämät periaatteet lapsikeskeisyydestä ja toiminnallisuudesta toteutuivat näinkin suuressa ryhmässä, koska jokainen sai oman roolinsa ja osansa taipumustensa ja harrastuneisuutensa ansiosta.

## 8. POHDINTAA

Tutkimus käynnistyi tutkijan tarpeesta jäsentää yhteistoiminnallista opetusmenetelmää ja löytää tarkoituksenmukaisia toimintamuotoja opetustyöhön. Toisaalta oli tarve saada tietoa oppilaan minäkuvan, kouluasenteen ja vuorovaikutuksen kehityksen kulusta.

Tutkijan aktiivinen osallistuminen tiedonhankintaan toisaalta lisää luotettavuutta ja toisaalta vähentää sitä. Esim. lomakkeiden huolellinen täyttäminen ja palautus takasivat aineiston muodollisen täydellisyyden, mutta mahdollinen virhelähde on halu auttaa tutkimuksen onnistumista vastaamalla kysymyksiin oletettujen odotusten mukaisesti.

Kvalitatiivisen tutkielman luotettavuus on aina sidoksissa tekijäänsä. Aineiston luokittaminen ja tulkinta, vaikka olen pyrkinyt tekemään sen huolellisesti, sisältää virhelähteen. Ajatusprosessi, johon tulkinta perustuu on herkkä vaikutteille ja näkökulmien vaihteluille. Olen kokenut työprosessin aikana suurimpana juuri tämän kvalitatiivisen ongelman. Tutkimuksen validiutta voi tarkastella sen kautta, miten olen tutkimusprosessia kuvaillut ja selostanut.

Kokeilusta voi esittää monenlaisia kannanottoja. Kokemusten varassa kertyneitä havaintoja huomioin seuraavasti:

Lahjakkaat lapset tarvitsevat projektityöskentelyn tyyppistä toimintaa. Pelkkä eriyttävä lisätehtävien suorittaminen ei motivoi oppilasta opiskeluun. Hän kokee sen pikemminkin rangaistuksena jo valmiiksi saadusta työstä.

Lahjakkaat ja ei-lahjakkaat lapset ovat usein erityisasemassa, mikä saattaa vaikuttaa kielteisesti heidän persoonallisuutensa kehittymiseen. Toiminnallisessa tehtävässä he joutuvat työskentelemään tasavertaisina muiden luokkatovereiden kanssa ja oppivat arvioimaan omaa minäkuvansa realistisesti sekä pohtimaan omia puutteitaan ja vahvuuksiaan.

Osa lahjakkaita ja osa heikommin menestyviä oppilaita koki kirjoittamisen ikäväksi ja työlääksi. Tämä vaikutti myös kielteiseen asennoitumiseen koulukäyntiä kohtaan. Toiminnallisuus, jossa kirjoitustaito ei korostu, on motivointikeino mielekkääseen opiskeluun. Mielekkäämpien motoristen valmiuksien hankkiminen erityisesti pojille esi- ja alkuopetuksessa kirjoitustaitoa varten olisi keino vähentää kielteistä suhtautumista kirjoittamiseen ja siten myös kouluasenteisiin. Pohdittuani kirjoittamisen ja kouluasenteen välistä suhdetta, havaitsin yhteyttä Eriksonin ahkeruus/laiskuus dimension välillä. Laiskuus näyttäisi olevan yhteydessä kouluasenteeseen, jota syy-yhteyttä olisikin mielenkiintoista tutkia lähemmin.

Toiminnallisessa työskentelytavassa luokkatoverit antavat virikkeitä toisilleen opiskelustaan. Samalla he huomaavat olevansa hyödyksi toisilleen ja saavat apua itse tarvittaessa. Oppimalla pienissä työtehtävissä

sä olevansa hyödyksi toisilleen he oppivat olemaan myös hyödyllisiä muillekin yhteiskunnassa.

Realistinen suhtautuminen erilaisiin toimintoihin kasvoi yhteistoiminnallisen työn edetessä. Ideat alkoivat olla maanläheisempiä ja toteuttamiskelpoisia. Myöskin kynnys ryhtyä erilaisiin toimintoihin madaltui ja tuli selvästi esiin, että tästä selvittää kun vain yhdessä yritetään.

Tiedonhankintaan perustuvassa opiskelutavassa kiinnostus ympäröivää yhteiskuntaa kohtaan lisääntyi huomattavasti. Lasten oma-aloitteinen tiedonhankinta eri tiedotusvälineistä hyödytti koko luokkaa erilaisten kirjoitusten tai videotaltiointien avulla. Internetin maailma tietopankkina otettiin myös käyttöön. Lisäopetusta hankittiin liittymällä tietoyhteiskunta-kerhoon.

Negatiivisista tunteista kateutta en nähnyt juuri lainkaan. Yhteistoiminnassa kateudesta ei ole hyötyä työn valmiiksi saattamiseen. Mielipiteiden esiintuomisessa sen sijaan esiintyi jonkun verran kateutta lähinnä siitä syystä kenen ideat hyväksyttiin toteutettavaksi. Yhteistoiminnallisessa työmuodossa vastuu omasta työsuorituksesta kasvaa. Koska jokaisen panos on tärkeä kasvaa vastuu myös yhteisen projektin onnistumisesta. Näyttää ilmeiseltä, että luontevimmin yhteistoimintaa opitaan tavoitteisten, hyvinkin haastavien tehtävien avulla. Pyrkiessään yhteisvoimin yhteisiin tavoitteisiin ryhmän jäsenet olivat valmiita ylittämään esteitä, ratkaisemaan ongelmia ja ottamaan kykynsä käyttöön. Projekti alkoi kantaa luokkaa ja se herätti voimakkaan yhteenkuuluvuuden tunteen. Voimakas sitoutuminen johonkin nostaa itsetuntoa siitä, että minua tarvitaan, olen siis jotain, olen tärkeä. Persoonallisuuserot ja itsetunto näkyvät helposti työskentelyssä. Toisaalta on rikkaus saada erilaisia luonteita sopeutumaan keskenään ja toisaalta taas hiljaisemmat ja aremmat oppilaat löytävät itsensä ja myöskin toverinsa ja sen hauskuuden ja ilon minkä ryhmässä työskentely aiheuttaa. Vaikeasti sosio-emotionaalisesta käyttäytymishäiriöstä kärsivä oppilas ei saanut tutkimuksen aikana ystävyyssuhteita. Tilanne kaiken kaikkiaan parani huomattavasti juuri projektin ansiosta, koska hän sai taitojaan vastaavia tehtäviä ja siten huomiota, mutta käyttäytymisongelmien ratkaisuihin ei tämänkään tyyppisellä toiminnalla päästä hyvin tuloksiin.

Yhteistoiminnallista oppimista täytyy harjoitella. Vasta useiden epäonnistuneiden yritysten jälkeen opetusmenetelmästä voi saada sen hyödyn, mikä sillä on tarjottavana. Yhteistoiminnallista oppimista käyttäessä olen todennut, että ryhmien jäsenten keskinäinen yhteistyötaito on opetuksen työläin vaihe, mutta asetetuista tavoitteista arvokkain.

Oppilaat halusivat omaehtoista toimintaa, jota opettaja ei suunnittele ja järjestä vaan he voivat itse päättää tekemästään. Mielipiteitä esim. kulloinkin käytettävästä opetusmenetelmästä esitetään mielellään. Tämä on vaikuttanut asenteeseen opiskelua kohtaan. Oppilaat haluavat oppia. Opetuskäytänteiden kehittämiseen on selvästi tarvetta ja monia mahdollisuuksia. Peruskoulun monimuotoisuusteen ja uudistumiseen



pyrittäessä tulisi ottaa huomioon, että todellinen uudistustyö edellyttää kokeilun kehystekijöiden olevan kunnossa. Scheinin (1990) pohtii kysymystä: "Perusedellytys toisenlaisen koulun toteuttamiselle on riittävien resurssien lisäksi kokeilijan vapaus". Tällaista toimintaa rajoittavia määräyksiä ollaan poistamassa. Näin toiminnan vapaus lisääntyy. Vapauden lisääntyessä kasvaa myös vastuu kehittää koulua. Haasteisiin voi vastata avoimella asenteella ja yhteistyöllä.

Vaikka kokemukset yhteistoiminnallisesta opetusmenetelmästä ovat olleet erittäin myönteisiä niin on kuitenkin muistettava, että jokainen oppilas on oma ainutlaatuinen yksilö oppijana, ja siten eri opetusmenetelmien tasapuolinen käyttö takaa myös oppijoiden tasa-arvon.

Vanhempien mielestä lapset ovat tulleet reippaiksi ja itsenäisiksi ja oma-aloitteisiksi. Lapset ovat saaneet toteuttaa omaa erityisosaamistaan. Yhteistyö muiden vanhempien kanssa projektin parissa on lisännyt kiinnostusta koulun toimintaa kohtaan. Lapsen työympäristö on tullut siten läheisemmäksi. Myös lapset itse ilmaisevat viihtyvyyttään koulussa. Luokassa on mukava olla.

Harrastuneisuus koulussa ja koulun ulkopuolisessa toiminnassa oli merkillepantavaa. Aikaisin aloitetut soitto-, tanssi-, laulu- ja näytelmäharjoitukset tuottavat tulosta ja antavat elämyshetkiä niin tekijälle itselleenkin kuin näistä taidoista nauttivalle yleisöllekin. Opettajan kannustava asenne erilaisiin harrastuksiin on oppilaan ja koko yhteisön ilo ja hyöty. Harrastuksen avulla voidaan oppia työntekoa ja samalla pitkäjännitteisen työskentelyn oppimista.

Pohtiessani toiminnallisen opetusmenetelmän ja koulun ulkopuolisen opetuksen suhdetta kouluasenteeseen, voisi tutkimusongelmaksi valita seuraavaa: Miksi oppilaat eivät näe yhteyttä toiminnallisuudella/koulun ulkopuolisella opetuksella ja "koulunkäynnin" välillä. Koulunkäynti oli monen oppilaan mielestä ikävää, koska vastauksena sain "sehän on eri asia". Tästä ehkä voisi löytyä myös vastaus suomalaisten lasten huonoon viihtyvyyteen kouluissa.

Kaiken kaikkiaan tässä esitelty työ on vastannut sille asetettuja teoreettisia ja käytännön tavoitteita tutkijan kannalta. Jo vuosia opettajan virassa toimineena nöyränä tunnustaa tietämättömyytensä ja taitamattomuutensa suurten kysymysten edessä, jotka koskevat opetusta ja sen omaksumista. Toivottavasti tämä työ on palvellut elämysretken antajana myös tämän työn lukijaa.

Kokemukset rohkaisevat jatkamaan työtävän edelleenkehittelyä. Näen silmiäni edessä jo pienet eppulaiset ja heidän unelmansa. Näiden saamieni kokemusten perusteella toivon, että koulutulokkaat suhtautuvat itseensä erittäin positiivisesti pitäen itseään suosittuna, kauniina, älykkäänä, rehellisinä, taitavina ja ahkerina vielä vuosienkin päästä ja toteuttaa edes hiukan unelmaa yhteisestä paremmasta huomisesta.

Näiden tulevien pienten oppilaiden kanssa haaveeni on aloittaa yhteistoinnallinen oppiminen niin aikaisessa vaiheessa ja siinä muodossa kuin ikä antaa myöten. Tällaisen pitkäjänteisen tutkimuksen järjestäminen ja toteuttaminen on haaste, joka antaa mielenkiintoa työhön vuosiksi eteenpäin.

*Parhaat uudistajat mitä maailmassa on  
ikinä nähty ovat ne, jotka aloittavat  
omasta itsestään. G.B. Shaw*

## 9. LÄHDELUETTELO

Aaltola, J. 1989 Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 69. Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja painotalo Sisä-Suomi.

Aaltola, J. 1991 Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Julkaisussa (toim.) Kiviniemi Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän Yliopiston Chydenius - Instituutin tutkimuksia no 2/1991 Jyväskylä: Jyväskylän Yliopiston monistuskeskus ja painotalo Sisä - Suomi.

Aaltola, J. & Hakala, J. 1994 (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Chydenius - Instituutin tutkimuksia no 6/1994. Jyväskylän yliopisto Chydenius - Instituutti. Kokkola.

Aho, K. 1996 Tavattomasti tapoja, Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa, Opetushallitus. Hakapaino. Helsinki.

Aho, S. 1987 Oppilaiden Minä. Minä rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun Yliopiston Rauman opettajakoulutuslaitos. Julkaisusarja A: 117 Turku.

Aholainen, R. 1984 Opiskellaan Euroopan yhteisöön. Valtion kehittämiskeskus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Alasuutari, P. 1993 Erinomaista rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Tammerpaino Oy Tampere.

Alasuutari, P. 1995 Laadullinen tutkimus. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä

Alkula, T; Pöntinen, S; Ylöstalo, P. 1994 Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät WSOY Juva.

Anhava Helena 1971 Murheellisen kuullen on puhuttava hiljaa. OTAVA Helsinki

Atjonen, P. 1990 Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä. (toim. Laukkanen, Piippo, Salonen) Ehyesti elävä koulu. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Broady, D. 1994 Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Vastapaino. Tampere.

Bruhn, K. 1969 Kasvatusopin historian kehityslinjoja. Otava

Grönfors, M. 1985 Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät Wsoy Juva.

- Ehnquist, R. 1993 Steinerpedagogiikka (toim. Ståhle, P) Pedagogisia vaihtoehtoja. Opetus ja kasvatus. Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Painatuskeskus. Helsinki.
- Ekholm, M. 1971 Skolans anda och miljö. Stencil.liv.avh. Från pedagogiska institutionen. Göteborgs Universitet
- Eriksson, E. 1982 Lapsuus ja yhteiskunta. Gummerus Jyväskylä
- Eskelinen, T. 1981 Peruskoulun kuudesluokkalainen; Minä, asema luokassa ja toiminta koulun vuorovaikutustilanteissa. Joensuun Korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja N:o 21
- Fenelon, R. Holappa, P. 1973 Ihminen maailmassa. WSOY Porvoo.
- Haavikko, R. & Ruth, J-E. 1985 Luovuuden ulottuvuudet. Amer-yhtymä Oy Weiling-Göös kirjapaino Espoo.
- Harva, U. 1970 Suuria ajattelijoita. Otava Helsinki.
- Harva, U. 1980 Maailmankatsomuksen ongelmia. Otava Keuruu.
- Harva, U. 1980 Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia. Otava Keuruu
- Hayes, M; Höynälämaa, K. 1985 Montessoripedagogiikka. Otava Keuruu.
- Heilola, E. 1987 Hellyys ei ole hukassa. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Painokaari Oy. Helsinki.
- Henri, R; Ronimus, O-M; Holappa, P. 1973 Ihminen Maailmassa. WSOY Porvoo
- Heritage, J. 1996 Parson ja etnometodologia. 1984 Gummerus kirjapaino Oy Jyväskylä
- Henttonen, A. 1985 Opettaja kulttuuriryön tekijänä. Koulu ja kulttuuri. Koulu ja menneisyys XXIII Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja Wsoy Juva.
- Hirsijärvi, S & Remes, P. 1988 Suomalaisen koulutuksen tulevaisuudenkuvat. Otava. Helsinki.
- Hollo, J. 1949 Kasvatuksen teoria. Johdantoa Yleiseen kasvatukseen WSOY Helsinki
- Horelli, L. 1982 Ympäristöpsykologia. Weiling Göös Espoo

Horelli, L. 1994 Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Ympäristöministeriön tutkimusraportti 3/1994. Painatuskeskus Oy Helsinki

Husso, M-L. 1990 Kokonaisopetus ja sen kokeilu. Osaraportti I. Kokeilun lähtökohdat, peruskäsitteet ja menettelytavat. Opettajankoulutuslaitoksen kehittämiskeskus N:o 16. Yliopiston painatuskeskus. Jyväskylä.

Ilkka, km 1996 Julkaisu/ lehtikirjoitus 2.4.

Jaakkola, H. 1995 Lapsemme Mannerheimin Lastensuojeluliiton Julkaisu 4/95. Helsinki Media Paino. Vantaa

Jackson, P. 1986 The Practice of Teaching. Teachers College, Columbia University New York and London. Teachers College Press

Jääskeläinen, L; Markkula, K; Hämäläinen, R. 1989 Tyttöjen kouluvoimistelu. Valtion painatuskeskus. Helsinki

Kailas, U. 1984 Runo puhuu lapsesta. (Toim. Tupala, T.) WSOY: graafiset laitokset. Juva

Kalliopuska, M. 1984 Itsetunto. WSOY Mäntän kirjapaino Oy. Mänttä

Kari, J. 1977 Kouluvihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja N:o 1

Kari, J. 1988 Opetus ja kasvatustyö ammattina. Otava Keuruu

Kari, J. 1996 Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Otava Helsinki

Karjalainen, M. 1997 Opettajan työ on tutkimisen arvoista. Julkaisu Opettaja 12-13/97 WSOY/Lehtiyksikkö

Kasvatus 1/1992 Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja 23. Vuosikerta. Kirjapaino Oma Ky. Jyväskylä

Keltikangas-Järvinen, L. 1986 Aggressiivinen lapsi. WSOY Juva

Keltikangas-Järvinen, L 1994 Hyvä itsetunto WSOY Juva

Kerosuo 1993 Pedagogisia vaihtoehtoja. (Toim. Stähle, P.) Opetus ja Kasvatus Vantaan täydennyskoulutus. Painatuskeskus. Helsinki

Kilpi, E. 1991 Pieniä sanoja sinulle, äiti. (Toim. Salokannel, A.) Otava Keuruu

Kimanen, S. 1994 Näytön paikka. (Toim. Stella, S.) Opetuksen kulttuurin arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Yliopistopaino. Helsinki

Kivimiemi, K. 1994 Pedagogiikka, tiede ja traditio. (Toim. Aaltola, J. & Hakala, J.) Chydenius-Instituutin tutkimuksia 6/1994 Jyväskylän yliopisto. Kokkola

Koivumäki, E. 1980 Koulusuorituksen motivaatioperusta. Opettajan vaikutustavan ja oppilaan piirteiden yhdysvaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia N:o 79. Helsingin yliopisto

Kohonen, V. 1990 Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena eheyttämisenä. (toim. Laukkanen, Piippo, Salonen; Ehyesti elävä koulu) Valtion painatuskeskus Helsinki

Komiteanmietintö 1996:4. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Opetusministeriö. Helsinki.

Koskenniemi, M. 1982 Yhdessä ja yhteistoimin sosialisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.

Koppinen, M-L.; Korpinen, E; Pollari, J. 1994 Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000 Wsoy Graafiset laitokset. Juva

Koppinen, M-L; Pollari, J 1993 Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Wsoy, Juva.

Koulutus ja tutkimus 2000. 1996 Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavien tutkimuksen kehittämisohjelma vuosille 1995-2000. Opetusministeriö Helsinki

Korpela, A. 1981 Pane hellyys sanoihisi. Hämeenlinna Päivä Oy

Korpinen, E; Koppinen, M-L; Pollari, J. 1994 Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000 Wsoy Graafiset laitokset. Juva

Korpinen, E. 1997 Opettaja on elinikäinen oppija. Keskisuomalainen 4.2.-97 127 vuosikerta- 33 numero Jyväskylä

Kääriäinen, H. 1986 Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1-4. Tutkimuksia 45 Yliopistopaino Helsinki

Laakso, E 1997 Nyt on Draaman aika. 24/97 Opettaja. Wsoy/Lehtiyksikkö.

- Laukkanen, R. 1990 Näkökulmia opetussuunnitelmaan. Ehyesti elävä koulu. (toim. Laukkanen, Piippo, Salonen ) Valtion painatuskeskus Helsinki
- Laukkala, I. 1992 John Deweyn käsityksiä koulun kehittämistyöstä. Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutti Pro Gradu-tutkielma Kokkola
- Laukkarinen, L. 1991 Pieniä sanoja sinulle. Äiti. Toim Anja Salokannel. Otava Keuruu
- Lehtisalo, L. 1991 Uuteen koulutusajatteluun Tieto, kultturi, työ oppimisyhteiskunnassa. WSOY Juva
- Lindström, A 1996 (Toim. Aho, K.) Tavattomasti tapoja, Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa, Opetushallitus, Hakapaino Helsinki.
- Lipsanen, A. 1997 Kuule Jeesus. Pohjois-Karjalan kirjapaino Oy Joensuu
- Liukko, S. Valkonen, P. 1989 Eheytytyn opetuksen käsikirja 7 Otava Keuruu
- Madsen, K.B; Edigius, H. 1976 Oppiminen ja motivaatio. Kirjayhtymä. Helsinki
- Malinen, P. 1993 Stähle, P. (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Opetus ja kasvat. Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Painatuskeskus. Helsinki
- Marin, M. 1990 Lapsen kehitys kohti eheyttä. (toim. Laukkanen, Piippo Salonen) Valtion painatuskeskus Helsinki
- Miettinen, R. 1990 Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Painokaari Oy Helsinki
- Miettinen, R. 1993 Reformipedagogiikan perusta- yksilö vai yhteiskunta?Toim. Stähle Vantaan täydennyskoulutuskeskus Painatuskeskus Helsinki
- Moilanen, P; Poukkula, P; Ruuska, M; Leiwo, M; Vaijärvi, K; 1997 Suomi Opettajan kirja WSOY Porvoo
- A.Morrison-D.McIntyre, 1971 Teachers and Teaching Oy Weiling-Göös Ab
- Nissilä, M-L. 1996 Opettaja 44-45/96. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry WSOY Helsinki.
- Nurmi 1967 Taidekasvat. Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13-18. 6. 1966 Suomen kulttuurirahasto Vammala Vammalan kirjapaino Oy

Nurmi, K. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin Yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja Helsinki. Ylipistopaino 1991

Opetuksen eheyttäminen 1989 Ala-asteen eheyttämistyöryhmän muistio Työryhmä Laukkanen ym.

Palin, O. 1984 Runo puhuu lapsesta. Toim. Terttu Tupala. WSOY: graafiset laitokset Juva

Paloheimo, O. 1962 Palaa ne linnut vielä. WSOY kirjapaino Porvoo

Patrikainen, R. 1993 (toim. Ståhle, P.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Valtion painatuskeskus oy. Helsinki

Paul, J Ronimus, O-M. Holappa, P. 1973 Ihminen Maailmassa. WSOY. Porvoo

Peltonen, A. 1979 Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Suomalaisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113 Vammalan kirjapaino Vammala

Peruskoulun opetuksen opas 1987: Alkuopetus, ???????

Piaget, J. 1988 Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. WSOY Helsinki- Juva

Polameri, V. 1984 Runo puhuu lapsesta. (Toim. Tupala, T.) WSOY: graafiset laitokset Juva

Puokka 1966 Taidekasvatus Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13-18. 6. 1966 Suomen kulttuurirahasto Vammala 1967 Vammalan kirjapaino Oy

Pusa, T, 1984 Runo puhuu lapsesta. (Toim. Tupala, T.) WSOY: graafiset laitokset Juva

Raatikainen, T. 1990 Eheyttämisen historiaa. (Toim. Laukkanen, Piippo, Salonen) Ehyesti elävä koulu Valtion painatuskeskus Helsinki

Rask, S. 1996 (Toim. Myyrä, H.) Koulun puolesta. WSOY Juva

Rauhala, L. 1986 Ihmiskäsitys ihmistyössä. Hakapaino oy. Helsinki

Rauhala, L. 1990 Humanistinen psykologia Ylipistopaino Helsinki

Ronimus, O-M. Holappa, P. 1973 Ihminen Maailmassa. WSOY. Porvoo

Rutonen, M 1997 24/97 Opettaja. Taidekasvatus synnytti dialogiryhmän. Wsoy/Lehtiyksikkö



- Rutonen, M. 1997 42/97 Opettaja. Elinikäinen oppiminen Wsoy/Lehtiyksikkö
- Salomaa, J. E. 1989 Filosofian historia I vanha ja keskiaika. WSOY Porvoo
- Salonen; 1990 Ehyesti elävä koulu (toim. Laukkanen, Piippo, Salonen) Valtion painatuskeskus Helsinki
- Sahlman, H. 1995 Toiminnallinen peruskoulu pojille. Opettaja 38/95Wsoy/Lehtiyksikkö.
- Sarjala, J. 1996 (Toim. Myyrä, H.) Koulun puolesta. WSOY. Juva
- Sinkkonen, J. 1997 Tunneäly löytyi, mutta luovuus katosi. Aamulehti 13.5.-97
- Slavin Robert E. 1990 Cooperative learning. Theory, research and Practice Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster, Inc. 160 Gould Street Needham Heights, Massachusetts
- Scheinin, P. 1990 Oppilaiden Minä ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja Steinerkoulussa Yliopistopaino Helsinki
- Syrjälä L. 1995 Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä (Toim Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari) Kirjapaino West point Oy, Rauma
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988 Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Monistus ja Kuvakeskus Oulu
- Steinerkoulun opetussuunnitelma. 1990 Tampereen Rudolf Steinerkoulun opetussuunnitelma 1990. Kaarneet Oy Tampere
- Stähle, P. 1993 Pedagogisia vaihtoehtoja. Opetus ja Kasvatus. Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Painatuskeskus Helsinki
- Taidekasvatus, 1967 Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13-18. 6. 1966 Suomen kulttuurirahasto Vammala Vammalan kirjapaino Oy
- Takala, M. 1992 "Kouluallergia" -yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Akateeminen väitöskirja Tampereen yliopisto Vammalan kirjapaino Vammala
- Takala, P. 1996 (Toim. Aho) Tavattomasti tapoja, Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa, Opetushallitus, Hakapaino Helsinki
- Tiainen, A. 1984 Runo puhuu lapsesta. (Toim. Tupala, T.) WSOY: Graafiset laitokset Juva

Tiisala, M. 1984 Runo puhuu lapsesta. (Toim. Terttu Tupala, T.) WSOY: graafiset laitokset Juva

Tulamo, K. 1993 Koululaisen musiikillinen Minä, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia Studia Musica 2 Valtion painatuskeskus Helsinki

Töytäri, J. 1994 Posetiivarit Koppinen, M-L.; Korpinen, E; Pollari, J. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000 Wsoy Graafiset laitokset. Juva

Uusikylä, K. 1996 (Toim. Myyrä, H.) Koulun puolesta WSOY Juva

Uutisnuotta 1996 Ähtärin seudun paikallislehti, Lehtikirjoitus

Vahtokari, A. 1992 Opetuksen eheyttäminen: opettaja eheyttää, eheytykö oppilas? Kasvatus 1/1992 Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kirjapaino Oma ky Jyväskylä

Varto, J. 1992 Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä Tampere

Wilenius, R. 1972 Tietoisuus ja yhteiskunta. Gummerus. Jyväskylä

Wilenius, R. 1975 Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Gummerus. Jyväskylä

Wilenius, R. 1981 Ihminen ja työ. Gummerus. Jyväskylä

Wilenius, R. 1982 Ihminen ja sivistys Gummerus Jyväskylä

Julkaisemattomat lähteet

Niemi, E. Luento Koulutusta koulutuksesta. Koululainsäädäntö uudistuu- mikä muuttuu kunnassa ja koulussa. Luento 8.4. 1997. Alavus 1997

**Oppilaat:**

Ahola Joni  
Hetekorpi Jarkko  
Holopainen Tero  
Holtinen Elina  
Isoaho Sanna  
Järvinen Suvi  
Kangas Heikki  
Karjala Laura  
Kiviniemi Aila  
Koivula Mikko  
Kolu Jarkko  
Kolunsarka Hannu  
Korpi Leena  
Körkkö Jonne  
Lamminaho Joni  
Lassila Kyösti  
Manninen Niina  
Mäkinen Pasi  
Mäkelä Marika  
Myllyniemi Niko  
Oja Tiina-Kaisa  
Paananen Elin  
Paavola Sakari  
Peltokangas Heidi  
Peltopakka Jenni  
Peltola Olli  
Rouvinen Henna  
Simsiö Johanna  
Suolahti Johanna  
Vanhatupa Jaakko

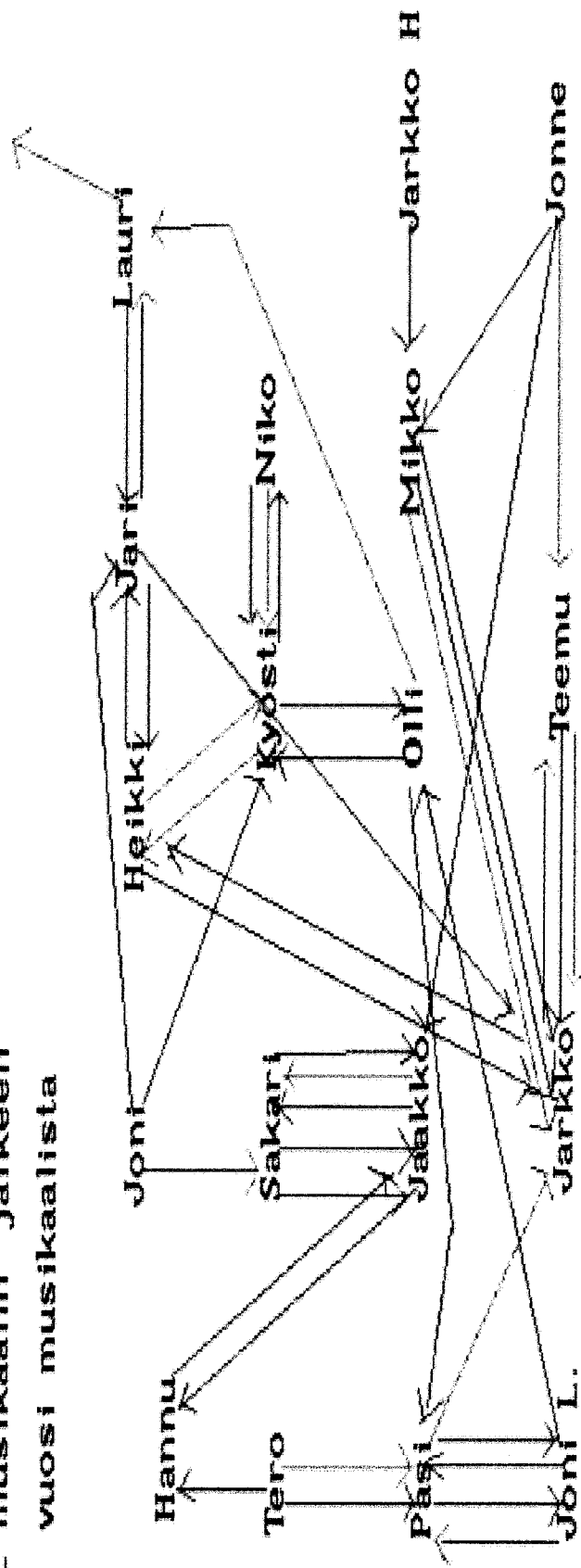
**Muut**

Jämsä Tapio; rehtori  
Oja Sirpa; erityisopettaja ja äiti  
Paananen Arto; opettaja ja isä  
Järvinen Riitta; äiti  
Lamminaho Merja; äiti

## 10. LITTEET

### Poikien kaverisuhteet

- ennen musikaalia
- musikaalin jälkeen
- vuosi musikaalista



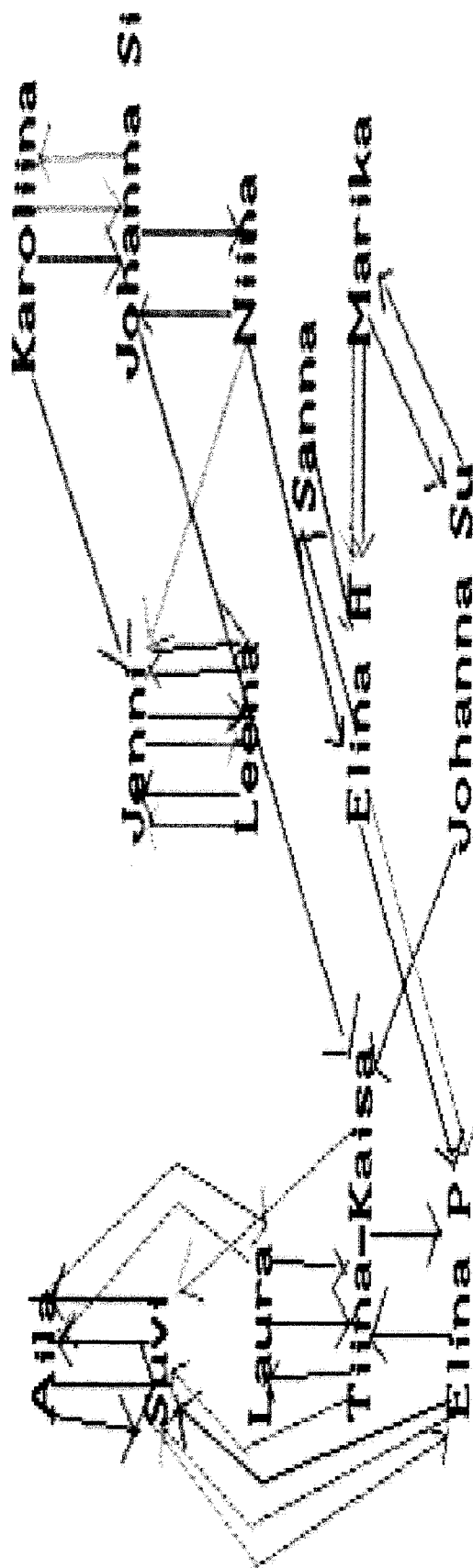
Lauri ja Teemu muuttivat pois  
Hannu ja Jarkko uusia oppilaita

## Tyttöjen kaverisuhteet

\_\_\_\_\_ ennen musikaalia

\_\_\_\_\_ jälkeen musikaalin

\_\_\_\_\_ vuosi musikaalin jälkeen



Sanna uusi oppilas









10 3

Mitä asioita on jäänyt sinulle erityisesti mieleen, kun muistelet puuhailuamme ala-asteella.

---

---

---

---

---

---

---

---

Jatketaan



Hiihtoretki  
Törsönmäkeen



Leirikoulu  
Urheilupuistolla

Opiskelutapa

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 22  | 96%  | 22       | 96%    |
| en osaa s  | 1   | 4%   | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

Ei omaksua

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 4   | 17%  | 4        | 17%    |
| en osaa s  | 11  | 48%  | 15       | 65%    |
| eri mieltä | 8   | 35%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

Ertyinen systeemi

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 14  | 61%  | 14       | 61%    |
| en osaa s  | 5   | 22%  | 19       | 83%    |
| eri mieltä | 4   | 17%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

huolehdin itse

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 10  | 43%  | 10       | 43%    |
| en osaa s  | 8   | 35%  | 18       | 78%    |
| eri mieltä | 5   | 22%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

vih tehokas

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 14  | 61%  | 14       | 61%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 16       | 70%    |
| eri mieltä | 7   | 30%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

en ole säil. viikkoja

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 3   | 13%  | 3        | 13%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 5        | 22%    |
| eri mieltä | 18  | 78%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

opett. patisteli

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 8   | 35%  | 8        | 35%    |
| en osaa s  | 5   | 22%  | 13       | 57%    |
| eri mieltä | 10  | 43%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

opis. työl. vihot

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 3   | 13%  | 3        | 13%    |
| en osaa s  | 5   | 22%  | 8        | 35%    |
| eri mieltä | 15  | 65%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

olen säilytt.v ja p

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 22  | 96%  | 22       | 96%    |
| en osaa s  | 1   | 4%   | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

opiskeluhankalaa aherr.

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 2   | 9%   | 2        | 9%     |
| en osaa s  | 7   | 30%  | 9        | 39%    |
| eri mieltä | 14  | 61%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## keskustluhet.vähän

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 8   | 35%  | 8        | 35%    |
| en osaa s  | 11  | 48%  | 19       | 83%    |
| eri mieltä | 4   | 17%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## otin osaa kesk.

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 7   | 30%  | 7        | 30%    |
| en osaa s  | 10  | 43%  | 17       | 74%    |
| eri mieltä | 6   | 26%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## säänn. puh. liikaa

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 7   | 30%  | 7        | 30%    |
| en osaa s  | 5   | 22%  | 12       | 52%    |
| eri mieltä | 11  | 48%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## pelk. mielipit naur

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 10  | 43%  | 10       | 43%    |
| en osaa s  | 6   | 26%  | 16       | 70%    |
| eri mieltä | 7   | 30%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## käytöstap. merk. ei esill

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 2   | 9%   | 2        | 9%     |
| en osaa s  | 1   | 4%   | 3        | 13%    |
| eri mieltä | 20  | 87%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

jos ehd. toim.ehdotuk muk

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 8   | 35%  | 8        | 35%    |
| en osaa s  | 13  | 57%  | 21       | 91%    |
| eri mieltä | 2   | 9%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

mielip. ei uskal esitt

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 3   | 13%  | 3        | 13%    |
| en osaa s  | 6   | 26%  | 9        | 39%    |
| eri mieltä | 14  | 61%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

oppil.liian esillä

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 15  | 65%  | 15       | 65%    |
| en osaa s  | 5   | 22%  | 20       | 87%    |
| eri mieltä | 3   | 13%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

hyvä luokkahenki

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 21  | 91%  | 21       | 91%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

oppilaiden er.taid.

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 19  | 83%  | 19       | 83%    |
| en osaa s  | 4   | 17%  | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

jotkut häirits

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 13  | 57%  | 13       | 57%    |
| en osaa s  | 4   | 17%  | 17       | 74%    |
| eri mieltä | 6   | 26%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

opp.autettin vap

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 18  | 78%  | 18       | 78%    |
| en osaa s  | 3   | 13%  | 21       | 91%    |
| eri mieltä | 2   | 9%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

kaver.kiusatt.

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 10  | 43%  | 10       | 43%    |
| en osaa s  | 9   | 39%  | 19       | 83%    |
| eri mieltä | 4   | 17%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

oli muk.tulla sisältö

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 17  | 74%  | 17       | 74%    |
| en osaa s  | 3   | 13%  | 20       | 87%    |
| eri mieltä | 3   | 13%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

toin esiin mielipit

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 8   | 35%  | 8        | 35%    |
| en osaa s  | 7   | 30%  | 15       | 65%    |
| eri mieltä | 8   | 35%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

esiint.liikaa

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 3   | 13%  | 3        | 13%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 5        | 22%    |
| eri mieltä | 18  | 78%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

odotin harj.

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 17  | 74%  | 17       | 74%    |
| en osaa s  | 6   | 26%  | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

kaikki uusi tav.asioita

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 21  | 91%  | 21       | 91%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

yleisön edessä jänn

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 3   | 13%  | 3        | 13%    |
| en osaa s  | 3   | 13%  | 6        | 26%    |
| eri mieltä | 17  | 74%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

moniäänise vaikeita

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 2   | 9%   | 2        | 9%     |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 4        | 17%    |
| eri mieltä | 19  | 83%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

esiintymukavaa vaihte

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 22  | 96%  | 22       | 96%    |
| en osaa s  | 1   | 4%   | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |



## runsas esint. lievitt

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 18  | 78%  | 18       | 78%    |
| en osaa s  | 5   | 22%  | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## kolmiäänisiä 1-2 luok

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 2   | 9%   | 2        | 9%     |
| en osaa s  | 15  | 65%  | 17       | 74%    |
| eri mieltä | 6   | 26%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## näytelm. roolit mukavia

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 19  | 83%  | 19       | 83%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 21       | 91%    |
| eri mieltä | 2   | 9%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## ryhm.esiint. hel

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 21  | 91%  | 21       | 91%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## opin soitt nokkah.

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 17  | 74%  | 17       | 74%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 19       | 83%    |
| eri mieltä | 4   | 17%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## mus.teor.liian paljon

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 1   | 4%   | 1        | 4%     |
| en osaa s  | 4   | 17%  | 5        | 22%    |
| eri mieltä | 18  | 78%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

laulut.kehittyi kuor

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 11  | 48%  | 11       | 48%    |
| en osaa s  | 9   | 39%  | 20       | 87%    |
| eri mieltä | 3   | 13%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

nuot.tunt. kehitt

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 14  | 61%  | 14       | 61%    |
| en osaa s  | 6   | 26%  | 20       | 87%    |
| eri mieltä | 3   | 13%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

eri soitt. liian v

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 8   | 35%  | 8        | 35%    |
| en osaa s  | 7   | 30%  | 15       | 65%    |
| eri mieltä | 8   | 35%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

esin. rahat oikein

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 21  | 91%  | 21       | 91%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 23       | 100%   |
| eri mieltä | 0   | 0%   | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

olen laulanut kuorossa

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 10  | 45%  | 10       | 45%    |
| en osaa s  | 0   | 0%   | 10       | 45%    |
| eri mieltä | 12  | 55%  | 22       | 100%   |
| Yht.       | 22  | 100% | 22       | 100%   |

olen soittanut b

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 16  | 73%  | 16       | 73%    |
| en osaa s  | 0   | 0%   | 16       | 73%    |
| eri mieltä | 6   | 27%  | 22       | 100%   |
| Yht.       | 22  | 100% | 22       | 100%   |

minua pyydetty laul

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 11  | 48%  | 11       | 48%    |
| en osaa s  | 1   | 4%   | 12       | 52%    |
| eri mieltä | 11  | 48%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

olen toiminut säest

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 12  | 52%  | 12       | 52%    |
| en osaa s  | 0   | 0%   | 12       | 52%    |
| eri mieltä | 11  | 48%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

olen toim opett.

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 6   | 26%  | 6        | 26%    |
| en osaa s  | 0   | 0%   | 6        | 26%    |
| eri mieltä | 17  | 74%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

harras kilpaurh

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 9   | 39%  | 9        | 39%    |
| en osaa s  | 0   | 0%   | 9        | 39%    |
| eri mieltä | 14  | 61%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## harrastan liikunta

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 20  | 91%  | 20       | 91%    |
| en osaa s  | 0   | 0%   | 20       | 91%    |
| eri mieltä | 2   | 9%   | 22       | 100%   |
| Yht.       | 22  | 100% | 22       | 100%   |

## olen toim. ohjaaj

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 8   | 35%  | 8        | 35%    |
| en osaa s  | 0   | 0%   | 8        | 35%    |
| eri mieltä | 15  | 65%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## harr näyttel

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 4   | 17%  | 4        | 17%    |
| en osaa s  | 1   | 4%   | 5        | 22%    |
| eri mieltä | 18  | 78%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

## harr muuta

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 14  | 67%  | 14       | 67%    |
| en osaa s  | 1   | 5%   | 15       | 71%    |
| eri mieltä | 6   | 29%  | 21       | 100%   |
| Yht.       | 21  | 100% | 21       | 100%   |

## opisk. kans.opistossa

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 5   | 23%  | 5        | 23%    |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 7        | 32%    |
| eri mieltä | 15  | 68%  | 22       | 100%   |
| Yht.       | 22  | 100% | 22       | 100%   |

koulunkäynti ei mielekäs

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 2   | 9%   | 2        | 9%     |
| en osaa s  | 2   | 9%   | 4        | 18%    |
| eri mieltä | 18  | 82%  | 22       | 100%   |
| Yht.       | 22  | 100% | 22       | 100%   |

kaveripiir samat opp

|            | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------------|-----|------|----------|--------|
| samaa mi   | 14  | 61%  | 14       | 61%    |
| en osaa s  | 5   | 22%  | 19       | 83%    |
| eri mieltä | 4   | 17%  | 23       | 100%   |
| Yht.       | 23  | 100% | 23       | 100%   |

mer mu numero

|      | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------|-----|------|----------|--------|
| 7    | 1   | 5%   | 1        | 5%     |
| 8    | 3   | 14%  | 4        | 19%    |
| 9    | 5   | 24%  | 9        | 43%    |
| 10   | 12  | 57%  | 21       | 100%   |
| Yht. | 21  | 100% | 21       | 100%   |

mer li numero

|      | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------|-----|------|----------|--------|
| 6    | 1   | 5%   | 1        | 5%     |
| 7    | 1   | 5%   | 2        | 10%    |
| 8    | 7   | 33%  | 9        | 43%    |
| 9    | 6   | 29%  | 15       | 71%    |
| 10   | 6   | 29%  | 21       | 100%   |
| Yht. | 21  | 100% | 21       | 100%   |

mer k-a

|      | Lkm | %    | Kum. lkm | %-kum. |
|------|-----|------|----------|--------|
| -7,5 | 2   | 10%  | 2        | 10%    |
| 8,5  | 13  | 65%  | 15       | 75%    |
| 9,5  | 5   | 25%  | 20       | 100%   |
| Yht. | 20  | 100% | 20       | 100%   |

KYSELYTULOKSET : VASTAUSPROSENTTI 95 % (119/125)

Oppilas on menestynyt koulussa odotetusti 99  
 odotettua paremmin 14  
 odotettua heikommin 7

Kysymysten vastausvaihtoehdot 1 = ehdottomasti samaa mieltä  
 2 = samaa mieltä  
 3 = jossain määrin samaa mieltä  
 4 = ei kantaa  
 5 = jossain mielin eri mieltä  
 6 = eri mieltä  
 7 = ehdottomasti eri mieltä

|   | 1 lk | 2 lk | 3 lk | 4 lk | 5 lk | 6 lk | ka   |
|---|------|------|------|------|------|------|------|
| 1. Olen tyytyväinen lapseni Keskustan ala-asteella saamaan opetukseen.                      | 1.6  | 2.0  | 1.8  | 2.2  | 2.1  | 2.4  | 2.01 |
| 2. Koulussa on huolehdittu hyvin oppilaiden kasvamisesta yhteistyökykyisiksi ihmisiksi.     | 2.1  | 2.5  | 2.2  | 2.3  | 2.1  | 2.0  | 2.33 |
| 3. Olen saanut koululta tukea kasvatusasioihin henkilökohtaisesti.                          | 3.8  | 4.6  | 3.3  | 4.1  | 4.2  | 3.7  | 3.95 |
| 4. Minulla on mahdollisuus tehdä ehdotuksia koulun toiminnan kehittämiseksi.                | 4.0  | 4.5  | 3.3  | 3.3  | 3.2  | 3.0  | 3.55 |
| 5. Koulu on hoitanut hyvin oppilaiden oppimisvaikeuksia.                                    | 2.9  | 3.2  | 2.5  | 3.4  | 3.1  | 3.0  | 3.01 |
| 6. Lapseni viihtyy koulussa hyvin.  | 1.5  | 1.8  | 1.8  | 2.2  | 2.1  | 2.2  | 1.93 |
| 7. Keskustan ala-asteella on monipuolista opetusta.   | 1.7  | 2.2  | 1.8  | 2.0  | 2.0  | 2.1  | 1.96 |
| 8. Olen kokenut, että koulussa kohdellaan lapsia yksilöinä.                                 | 2.2  | 3.0  | 2.5  | 3.2  | 2.8  | 2.6  | 2.71 |
| 9. Koulusta on otettu yhteyttä kotiin riittävästi, mikäli erityistä tarvetta on esiintynyt. | 2.5  | 3.0  | 2.3  | 3.0  | 2.4  | 2.5  | 2.61 |
| 10. Koulussa on selvitetty esille tulleet kiusaamistapaukset                                | 3.4  | 3.4  | 3.1  | 3.3  | 3.1  | 3.0  | 3.21 |
| 11. Luokissa on mielestäni hyvä työrauha.   | 2.5  | 3.5  | 3.7  | 3.3  | 3.2  | 3.3  | 3.25 |
| 12. Koulu on tiedottanut toiminnastaan riittävästi.   | 2.1  | 2.5  | 2.1  | 2.6  | 2.7  | 2.6  | 2.43 |
| 13. Oppilaita opetetaan hyvin tapoihin.   | 2.5  | 2.6  | 2.1  | 2.3  | 2.4  | 2.2  | 2.35 |
| 14. Oppilaita kannustetaan fyysisen kunnon ylläpitoon.                                      | 2.4  | 2.4  | 1.8  | 2.0  | 2.2  | 1.8  | 2.10 |
| 15. Oppilailla on mahdollisuus harjoittaa omia erityis-<br>taipumuksia.                     | 2.8  | 3.6  | 2.6  | 3.0  | 2.3  | 3.1  | 2.90 |
| 16. Oppilaiden keskuuteen on onnistuttu luomaan yhteishenkeä.                               | 2.6  | 2.9  | 3.0  | 2.8  | 2.4  | 2.4  | 2.68 |
| 17. Oppilaat oppivat tekemään työtä yhdessä.  | 2.0  | 2.6  | 2.4  | 2.3  | 2.3  | 2.3  | 2.31 |
| 18. Oppilaita opetetaan suojelemaan luontoa.  | 2.5  | 2.3  | 2.6  | 2.9  | 2.2  | 2.6  | 2.51 |
| 19. Oppilaita kannustetaan itsenäiseen tiedonhankintaan.                                    | 2.8  | 3.0  | 3.1  | 2.9  | 2.6  | 2.8  | 2.86 |
| 20. Oppilaiden ja opettajien vuorovaikutus on avointa.                                      | 2.3  | 2.6  | 2.2  | 3.0  | 2.5  | 2.5  | 2.51 |
| Yhteiset keskiarvot   | 2.5  | 2.9  | 2.5  | 2.8  | 2.6  | 2.6  | 2.66 |

Nimi:

Parhaan kaverisi nimi on. 1.  
2.

Kenen kanssa, ellei paras kaverisi, haluaisit viettää vapaa-aikaasi?

Kenen kanssa (pelaat leikit) olet välituntisin?

Kenen pari olet tunnilla, jos pitää valita?

Mikä koulunaineista on mukavin 1.  
sitten 2.  
3.

Miksi?

Inhoan yli kaikkea koulussa.

Miten läksyjen lukusujuu mielestäsi, alleviivaa?  
hankalaa, menee sopivasti, helposti

Mikä läksy on työtain tai vaikein?  
Miksi

Mikä läksy sujuu kuin vettä vain?  
Miksi

Mistä tehtävästä = läksystä et suoritu yksin?

Missä kerhoissa käyt?

Mitä muuta harrastat?

Mitä haluaisit muuttaa käyttäytymisessäsi? alleviivaa  
oletko liian puhelias, akkipikainen, hiljainen  
syrjäänvetäytynyt, liakasi keskusteena, laiska  
olen aina eka, loukkaan helposti toisia  
suuton jos minua ei huomata, otan nyrkit liian  
helposti esiin, juoruan pahaa kaverista

-mieti rehellisesti ja kirjoita itsestäsi pieni kirjoitus  
millainen haluaisit olla ja mitä muuttaisit.

10.3. Lehtikirjoituksia

Ilkka 2.4. 1996

Ähtäriläismusikaali luo uskoa

## **Maailman ihmeellisimmät kengät**

- Tahdon auttaa, tahdon luontoa auttaa.

Siivotaan, siivotaan, ympäristöä siivotaan, laulettiin sunnuntaina Ähtärin ala-asteen salissa ja tunnelma oli todella katossa.

Sali pullisteli väkeä ja 4.a -luokka esitti musikaalin Maailman ihmeellisimmät kengät.

Musikaali oli erittäin monipuolinen ja siinä riitti niin hauskuutta kuin välillä miettimisenkin aihetta.

Mukana oli monenlaista musiikkia, oli voimistelijoita, balettia, klovneja, kuninkaita, kuningattaria, kukkia ja eläimiä. Keikistelevä koirankesyttäjä sai raikuvat ablodit samoin kuin taitavat narullakiipeilijät. Urheiljoita ei toki unohdettu, kun Suomessa ollaan.

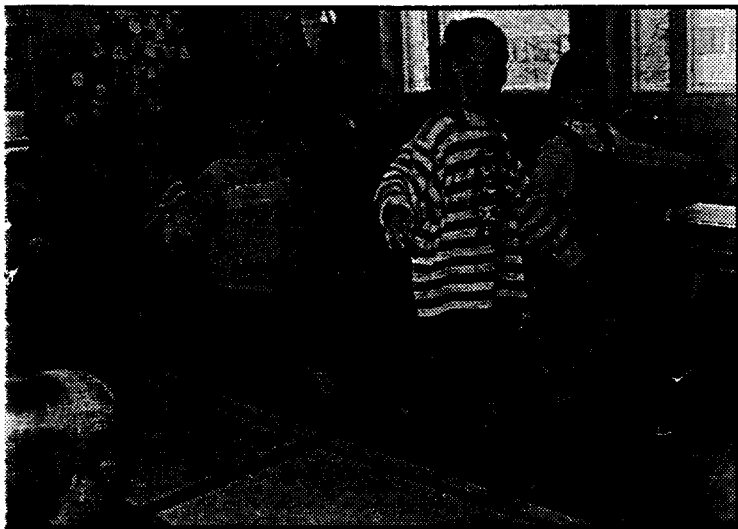
Ne maailman ihmeellisimmät kengät olivat monenlaiset, milloin juoksukengät, milloin balettitossut ja ne loivat uskoa ja luottamusta sillä ne sanoivat; minä voitan varmasti.

Musikaalin veti opettaja Maija Knuutila ja hän oli ryhmineen nähnyt paljon vaivaa niin monen ohjelman luomisessa kuin lavastamisessakin. Vain äänen kuuluvuuden kanssa oli välillä hieman vaikeuksia.

Musikaali oli poikkeuksellisen hyvä esitys koululaisten tekemäksi. Toivottavasti esitys ei jää ainutkertaiseksi. km



kuva harjoituksista



**Musikaali "Maailman ihmeellisimmät kengät" saa ensiesityksensä Palmusunnuntaina. Eturivissä Johanna Karjala ja Suvi Järvinen erään kohtauksen koreografiaa harjoittelemassa.**

## Oman musikaalin avulla leirikoulumatkalle

Ähtärin keskustan ala-asteen IV A -luokkalaiset ovat ottaneet kevään aikana pillit pussista ja koonneet luokanopettajansa **Maija Knuutilan** kanssa ihan oman ympäristöaiheisen musikaalin "Maailman ihmeellisimmät kengät". Esittämällä tätä musikaalia toivovat oppilaat saavansa kokoon mahdollisimman paljon rahaa parin vuoden päähän suunniteltua leirikoulumatkaa varten.

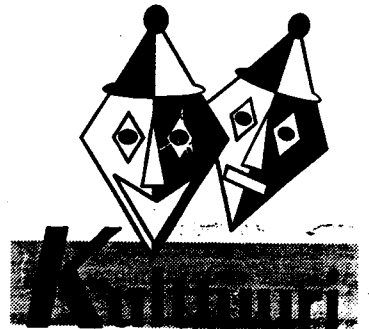
Musikaali kertoo lyhykäisyydessään siitä, miten elämänsä väriä toivova ruhtinas pistää alaisensa hankkimaan hänelle jostain "Maailman ihmeellisimmät kengät". Tästä tehtävänannosta saakin näytelmä sisältönsä ja nimen.

Musikaalin sävelmät ovat vanhoja tuttuja, mutta niiden sanoituksissa on osittain luokan itse tekemiäkin runoelmia. Maailman ihmeellisimpien kenkien etsintäoperaatio koostuu muutamasta episodista. Kenkiä etsittäessä seikkaillaan luontovainio-

tössä, urheilun maailmassa, tehdään rauhantyötä sekä ollaan sirkuksessa.

Oppilaat ovat puuhanneet musikaalia varten lavasteita kukkia, puita, klovnipukuja ja olympiarenkaita. Kantaesitys tapahtuu maaliskuun viimeisenä päivänä palmusunnuntaina keskustan ala-asteen liikuntasalissa. Esitys kestää noin puoli tuntia.

— Me olemme tehneet itse säestyksiä ja olemme käyttäneet erilaisia äänitehosteita, kertoo **Johanna Suolahti**. — Tämä on erittäin laulavainen luokka, sanoo opettaja **Maija Knuutila**. Väite tulee vahvistetuksi, kun pojat kuin työtökin esittävät muutta mutkitta näytteitä laulu- ja soittoolistin kyvyistään vierailijalle toimittajalle.



Lasten musiikkisirkus yleisömenestys

# Voitto Ähtärin ala-asteelle

Ähtärin stereotalolla koettiin taitamisen ja esiintymisen iloa, kun Lasten musiikkisirkus pyörähti käyntiin. Kaksituntinen esitys koostui kahdeksan koulun kokoamasta pienoismusiikkialista, jonka täyteenä oli sirkustempuja. Tilaisuuden juontajat Timo Veijonen ja Risto Pajunen saivat yleisön iloiselle mielelle hupitempui- laan.

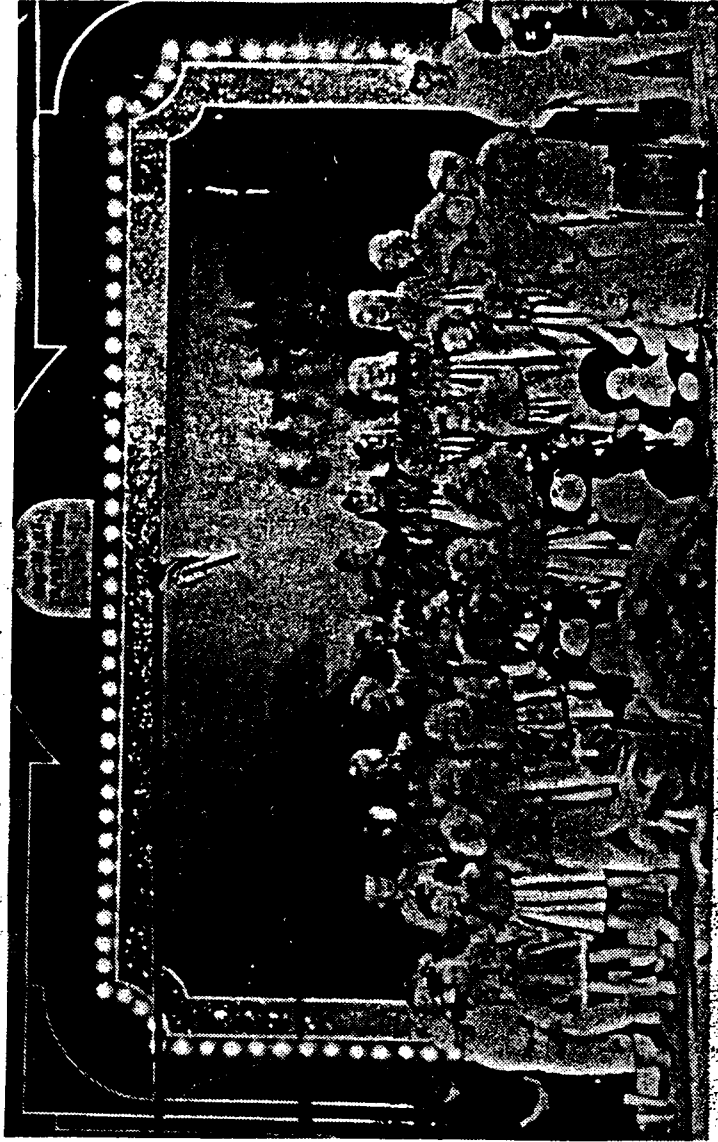
22 joukkueesta loppusuoralle Ähtäriin pääsi kahdeksan ja kilpailun pääpalkintona oli matka ryhmälle kolmeksi päiväksi Kolmardeniin.

Tampereen pienoismusikaalin Pispalan kabareen esittäjät saivat tunnustuspalkinnon kilpailujen parhaasta musikaalisesta osaamisesta.

Yleisön riemu oli sanoinkuvaamaton, kun kolmesta lavalle kutsutusta, Hattusamba, Nallevaarin syntymäpäivä sekä Staalon tanssi, voittajaksi julistettiin Ähtärin ala-asteen Nallevaarin syntymäpäivä. Raati arvosteli ähtäriäisten esitystä tuttujen laulujen ympärille tehdyksi raikkaaksi ja ehjäksi kokonaisuudeksi. Toiseksi pääsi Torniolaisen Staalon tanssi ja kolmanneksi Hattusambalaiset.

Tuomaristoon kuuluivat Solja Kievari, Tapio Parkkinen, Vuokko Valkamo sekä Marja Linnankivi. Heidän huomionsa kiinnittyi lähinnä taitamiseen, liikuntaan, musiikkiin ja puheilmaisuun.

Palkinnot jakoi Ähtärin kaupungin kunnallisneuvos Erkki Hokkanen yhdessä MTV:n ohjelmapäällikkö Tauno Aijalan kanssa ja keraamisten vaasien takaa löytyy Pirjo Koskela.



Riemulla ei ollut rajoja, kun voittaja julkistettiin. Tässä voitokas Ähtärin ryhmä.

# Adelaiden rooli muutti Hanna Leinosen elämän

Kun Adele aloitti laulunsa syntyi Ähtäri-hallissa hiiskumaton hiljaisuus. Kansa herkistyi kuuntelemaan syvältä rinnasta kumpuavaa puhdasta esitystä. Kauniisti taipuvan äänen vaijettua hiljaisuus jatkui vielä hetken revetäkseen raivokkaihin suosionosituksiin.

Kaksi viikkoa Enkeleitä Broadwaylla-musikaalin viimeisen esityksen jälkeen Adelaide, eli Hanna Leinonen, on valmis myöntämään, että musikaalin jälkeen mikään ei voi palata enää täysin entiselleen.

Hanna Leinonen ei varmasti-kaan ole ajatuksineen yksin. Jokainen musikaalissa mukana ollut tuntee samalla tavalla. Ja ellei musikaali muuten vaikuttanut, niin ainakin se antoi mukana olleille esiintymisvarmuutta.

Ähtäri-iläisten harrastelijajoukko esittämä musikaali oli menestys. Yksi menestyksen avaintekijöistä oli Hanna Leinosen vahva panos Adelaidena. Hannaa kuunnellessa olisi helppo voinut luulla, että lavalla on täyden laulajakoulutuksen saanut ammattilainen, ellei varmasti olisi tiennyt, ettei näin ole.

Ähtärin lukion viimeisellä luokalla oleva Hanna Leinonen sanoo, että kaikki on vielä oikeastaa auki, mutta menestymisen musikaalissa avasi aivan uudenlaisia tulevaisuuden näköaloja. Teatterikorkeakoulu



Hanna Leinonen

**Musikaali muutti Hanna Leinosen elämää. Vielä ei kukaan kuitenkaan osaa sanoa kuinka paljon.**

tai yliopisto ovat syrjäyttäneet ajatukset kauppakorkeakoulusta. Myös musiikin opiskelun jatkaminen on yksi pohdittavana olevista vaihtoehtoista.

Enkeleitä Broadwaylla oli pitkä projekti. Se vaikutti mukana olleiden elämään lähes kahden vuoden ajan. Ensimmäiset tunnustelevat harjoitukset pidettiin toissa keväänä. Etsittiin ihmisiä rooleihin ja hieman harjoiteltiin jo. Tosimielellä harjoitukset käynnistyivät vuosi sitten syksyllä.

Ensi-iltaan esitys tuli helmikuussa, samoihin aikoihin, kun Hanna Leinosella oli menossa kevään viikkain tenttikausi.

Hanna Leinonen sanoo, että tuolloin meinasi paniikki iskeä, sillä ensi-iltaa edeltävät harjoitukset olivat tiiviitä ja pitkiä. Kaikkiaan musikaalin hiomiseen esityskuntoon käytettiin aikaa satoja tunteja. Työ kannatti. Esitykset onnistuivat yli odotusten eikä rankka harjoittelu sanottavasti vaikuttanut koulumenestykseenkään.

Eri syistä johtuen esityksissä jouduttiin pitämään tauko ja viimeiset neljä esitystä olivat Ähtäri-hallissa joulukuun puolella välissä. Hanna Leinonen sanoo, että tauko saattoi olla hyväksikin, sillä lepokuukaudien aikana esitys ehti kypsyä ja sai lisää syvyyttä.

## Musiikki osa elämää

Pitkät vaaleat hiukset heilähdellen ja siniset silmät sädehtien Hanna Leinonen kertoo, että musiikki on osa hänen elämäänsä. Hän kuuntelee mielellään kaikenlaista musiikkia ja laulaa myös kotioloissa omaksi ilokseen.

Sukellus musiikin maailmaa alkoi alaasteella musiikin teemaluokalla. Liuku jatkui ja jatkuu yläasteella ja lukiossa Messikit-kuorossa. Hanna Leinonen sanoo laulavansa Messikeissä nyt kuudetta vuotta.

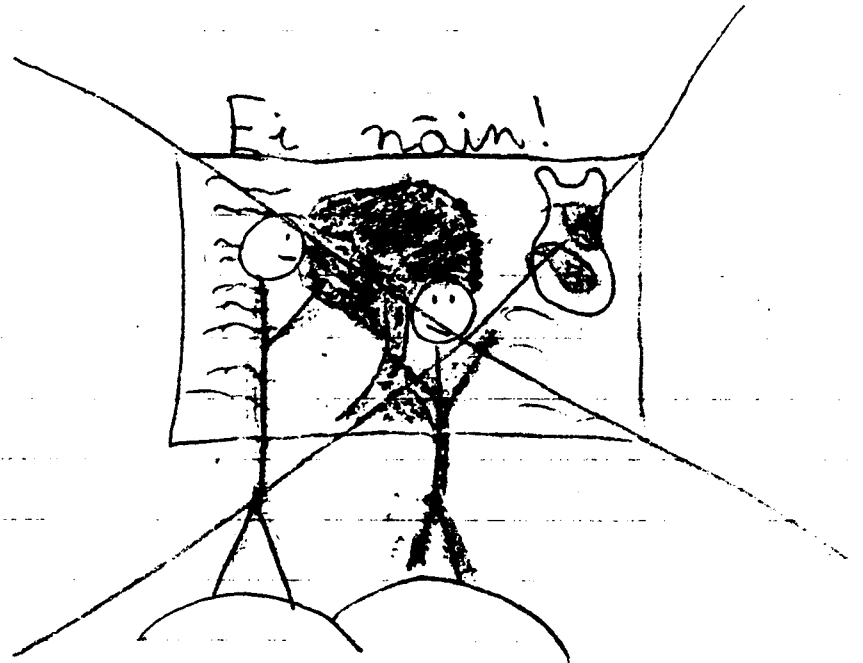
Musiikkikoulussa hän on opetellut klarinetin soittoa kolmen vuoden ajan sekä hankkinut laulunopetusta Katriin Lampelalta puolen vuoden ajan. Ja jo ennen Enkeleitä Broadwaylla esitystä Hanna Leinosella oli, kuten hän itse asian ilmaisee, pieni rooli Kesäillan valssiissa.

– Joskus aamulla herätessäkin tuntui, että päässä soi vaimusmusikaalin sanat ja sävelet. Senkin vuoksi oli hyvä, että oli tauko. Eikä musikaalin tavoitteellisuuskään ja se määrätietoisuus, jolla tavoitteeseen pyrittiin, mennyt ohi jälkeä jättämättä, sanoo Hanna Leinonen ja on silmin nähden tyytyväinen siihen, että oli mukana musikaalissa. – hl

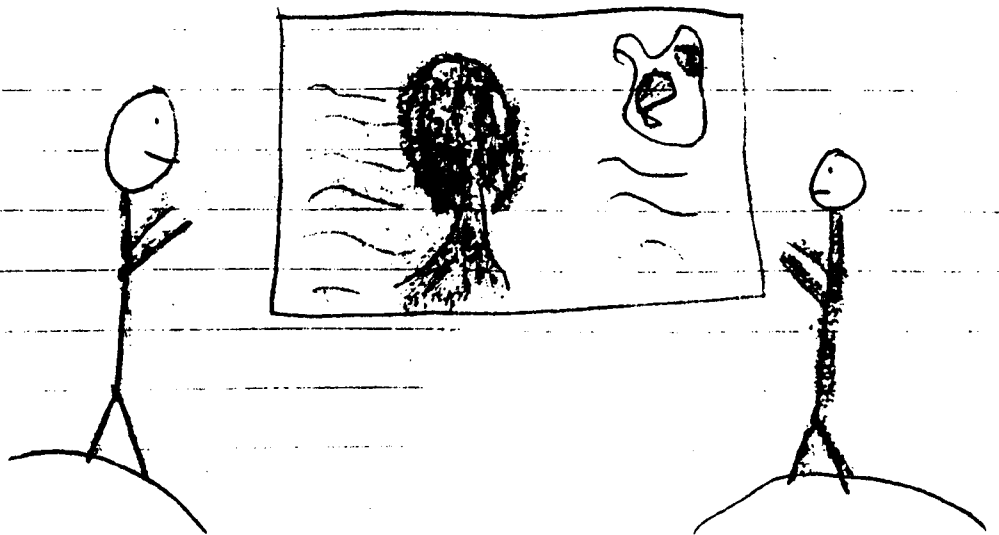
esittäminen

tärkeää!

- Työn edessä ei saa seisoa!
- Ja pitää puhua selvästi!



Vaan näin!



# LASTEN



# JUNLA



ÄNTÄRÖN MESSUOS-  
TAM

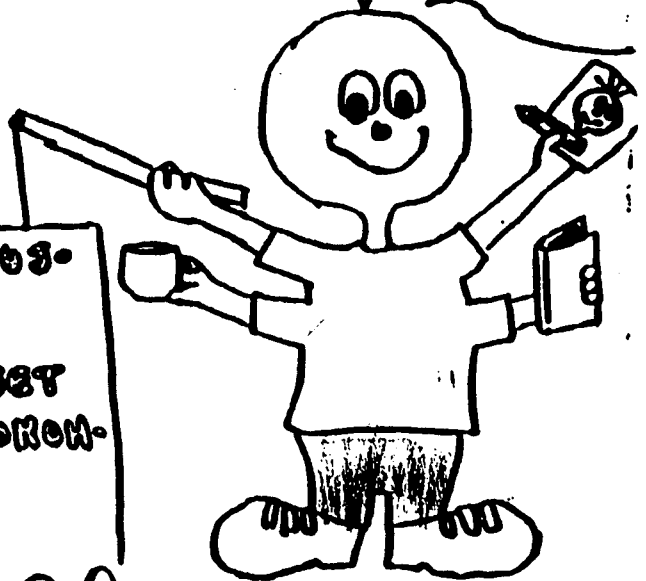
31.3

A-A

liput:  
Aikuiset 11  
Lapset 5mk

KLO: 13.00

JUNLASSA ON  
ESIM. KÄSIVÄÄLÖY-  
TÄ, ARVONTAA JA  
OHJELMIA. HYVÄISET  
SÄKSI PÄIVÄN KOKONEN-  
TAMA:



Musiikkia MAAILMAN  
IHMEELLISIMMÄT  
KENGÄT

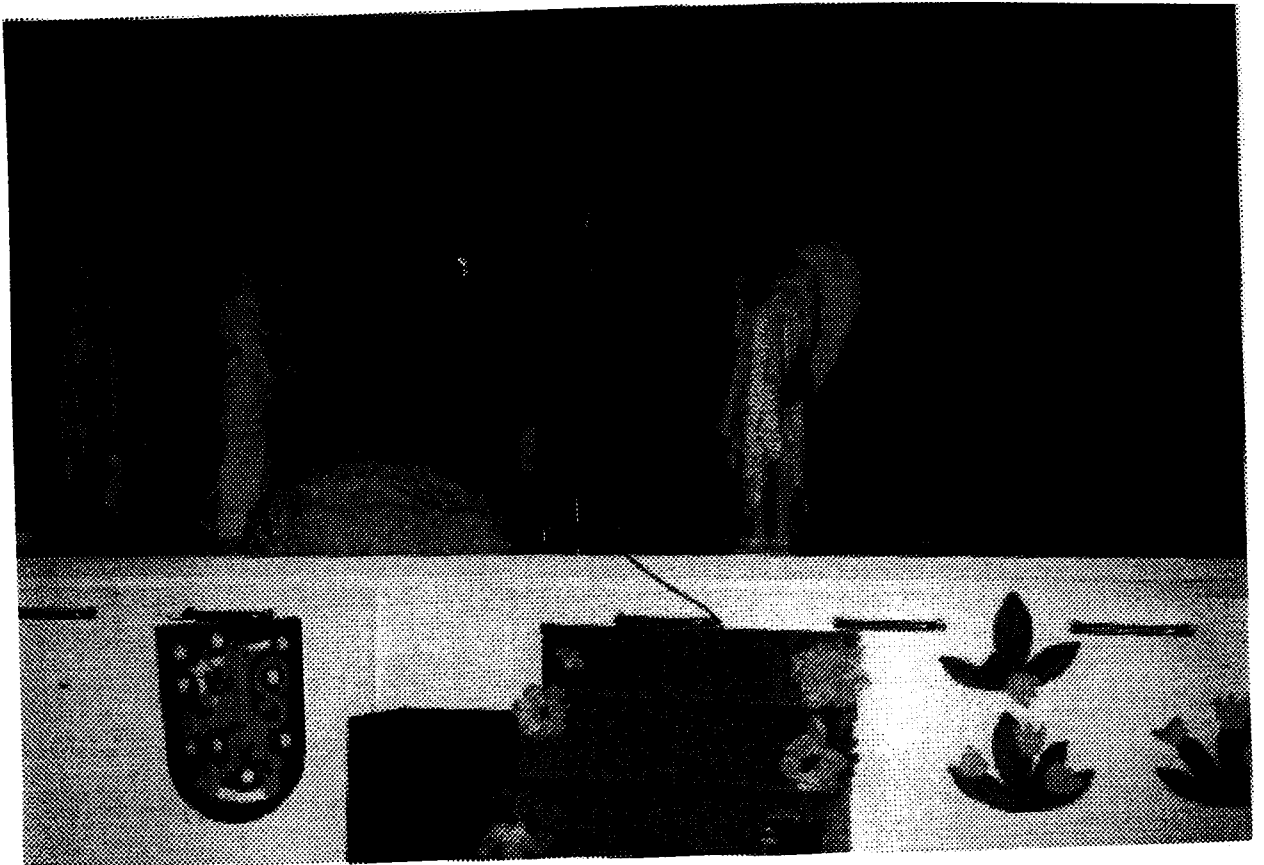
1988. 4/4



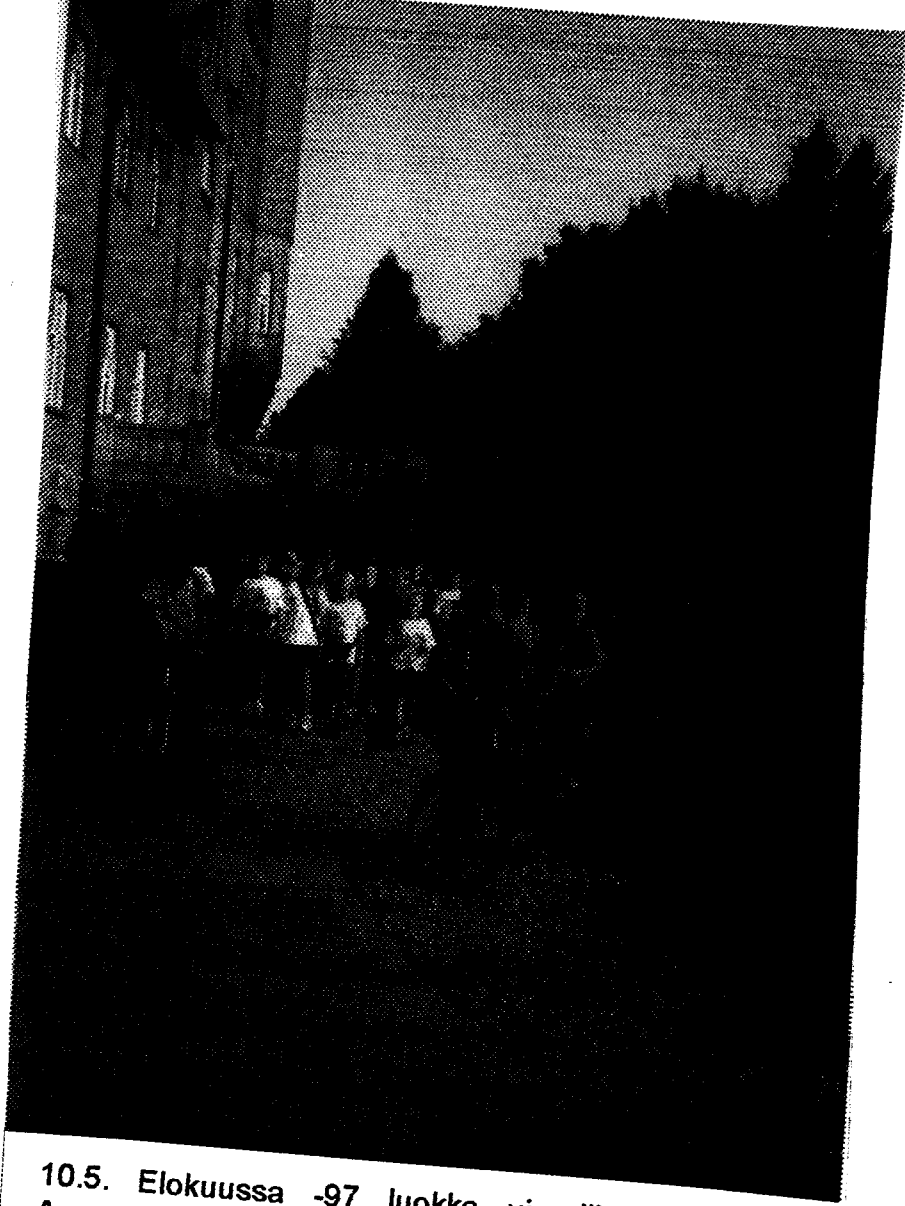
10.5 Jääkiekkoilija Mikko Koivula laulaa Det glider in



10.5. Rauhanenkeli Karoliina Rouvinen on saanut sodan loppumaan



10.5. Rauhanenkeli palkitaan. Samalla paljastuu, että hän onkin meidän hyvä enkelimme Taina Sahinmäki, joka muutti Taivaan kotiin 8-vuotiaana



10.5. Elokuussa -97 luokka vieraili Virossa, Audrussa . Kuva  
Aegeviidusta



10.5. Seuraavana vuonna valmistui uusi musikaali; Aikakone, matka  
menneisyyteen. Kuvassa vietetään Victorian ja Marko Ahtisaarewn häitä.