

”MAHAAN KOSKI, MUTTA HALUSIN SILTI TULLA KOULUUN.”

Tapaustutkimus oppimishalusta ja kouluviihtyvyydestä italialaisella ala-asteella

Minna Räsänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 2006
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Räsänen, M. 2006. ”Mahaan koski, mutta halusin silti tulla kouluun.” Tapaustutkimus oppimishalusta ja kouluviihtyvyydestä italialaisella ala-asteella. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. s. 72.

TIIVISTELMÄ

WHO-koululaistutkimuksen (Samdal, Dür & Freeman 2004) mukaan vain harva suomalainen oppilas viihtyy hyvin koulussa. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat muun muassa vertaistuki, koulumenestys, koulutyöstä aiheutuvat paineet ja terveydelliset tekijät kuten myös sosiaaliset suhteet, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sekä koulun olosuhteet. Myös Italiassa on havahduttu oppilaiden huonoon kouluviihtyvyyteen, jota Bolognan yliopiston kasvatustieteen professori Cuomo pitää syynä myös maan huonoon koulumenestykseen. Huonosta kouluviihtyvyydestä huolimatta suomalaislapset ovat menestyneet erinomaisesti kansainvälisissä Pisa-tutkimuksissa ainakin toistaiseksi.

Cuomo on lähtenyt viemään eteenpäin ”Halu oppia” -pedagogiikkaa, jonka tarkoituksena on ylläpitää oppilaiden luontaista oppimishalua sekä tehdä koulusta paikka, jonne oppilaat tulevat mielellään. Samaan aikaan ”Halu oppia” -pedagogiikka ottaa huomioon luokkien heterogeenisen rakenteen; Italiassa kaikki erityisluokkien oppilaat on integroitu yleisopetukseen. Yksi pedagogiikkaa toteuttavista ala-asteista on Pirazzini-koulu Faenzassa. Tutkimuksen tarkoitus on syventää käsitystä ”Halu oppia” -pedagogiikasta sekä selvittää sen toteutumista käytännössä. Tutkimus koostuu neljän Pirazzini-koulun opettajan teemahaastatteluista, jotka toteutettiin kesällä 2005. Haastattelujen yhteyteen sijoittuu myös kolmen viikon seurantajakso.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että Pirazzini-koulun opettajat olivat sisäistäneet ”Halu oppia” -pedagogiikan. Erityisen tärkeää suotuisan oppimisilmapiirin luomiselle on hyvä ryhmähenki, työstään motivoituneet opettajat, uskominen lapsen kykyihin ja lapsen kokemusmaailman huomioiminen opetuksessa. ”Halu oppia” -pedagogiikka on yksi toimiva malli kouluviihtyvyyden lisäämiseksi, menetelmästä hyötyvät kaikki lapset, myös erityistarpeita vaativat.

Asiasanat: kouluviihtyvyys, kouluhyvinvointi, koulusaavutukset, oppiminen, motivaatio, integraatio, inklusio, ryhmähenki

ABSTRACT

According to the latest Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study (Samdal, Dür & Freeman 2004) only a small number of Finnish students like school a lot. Peer support, academic achievement, pressures felt by school work and health are things that has effect on liking school as well as social relationships, possibilities to self-fulfilment and school circumstances. Also in Italy has been noted that children do not like school very much. Professor Cuomo, from the Faculty of Education in the University of Bologna, considers that not liking school is the reason why Italian children do not succeed well at school. In spite of not liking school Finnish children have got good scores in international Pisa Research, at least so far.

Cuomo has developed "Emotion to Know" pedagogy which intends to rise and keep up the natural desire to learn of children and replace school with a place where children wish to come. In the same time this pedagogy takes care of the heterogenic construction of the classrooms; in Italy all the children of special classes have been integrated to normal classes. One of the primary schools that use "Emotion to Know" pedagogy is Pirazzini School in Faenza. The meaning of this research is to get to learn what is "Emotion to Know" pedagogy and how it has been adopted into practice. Four teachers from the Pirazzini School have been interviewed in the summer 2005 using 'the general interview guide approach' as a method (Patton 1990, according to Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). The school has been visited for three weeks by the author.

In this research is found out that teachers have internalized "Emotion to Know" pedagogy. Important aspects in creating an atmosphere that promotes learning are warm team spirit, teachers who are motivated of their work, believing in abilities of children and paying attention to children's world. "Emotion to learn" pedagogy is one useful model for increasing wellbeing at school, all the children get benefit from this method, also children with special needs.

Keywords: liking school, school well being, school achievements, learning, motivation, integration, inclusion, team spirit

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLLYSLUETTELO.....	4
KIITOKSET	6
RINGRAZIAMENTI	6
JOHDANTO	7
1.1 Huolestuttavaa tutkimustietoa kouluviihtyvyydestä	9
1.2 Kouluhyvinvoinnin määritelmä	9
1.2.1 Koulun olosuhteet.....	10
1.2.2 Sosiaaliset suhteet	10
1.2.3 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet	11
1.2.4 Terveystila.....	12
1.3 Kouluviihtyvyys WHO-tutkimuksen valossa	12
1.3.1 Koulumenestys.....	13
1.3.2 Vertaistuki	14
1.3.3 Koulutyön aiheuttamat paineet	14
1.3.4 Terveys ja tyytyväisyys elämään	15
1.4 Yhteenveto kouluviihtyvyydestä.....	16
2 ”HALU OPPIA” -PEDAGOGIIKKA.....	18
2.1 ”Halu oppia” -pedagogiikan peruslähtökohta	18
2.2 Oppimistapahtumaan liittyvät epäkohdat.....	20
2.3 ”Halu oppia” -pedagogiikan 7 teesiä Pirazzini-koulussa.....	21
2.3.1 On luotava maailma, joka taian, fantasian ja mielikuvituksen avulla saa motivoitumaan ja luo mahdollisuuksia ja halun oppia	22
2.3.2 Huomion kiinnittäminen lapsen hyvinvointiin ja hänen kokemusmaailmaan.....	23
2.3.3 Myönteisen arvottaminen; lapsen kykyjen esille nostaminen	24
2.3.4 Rakkauden mullistava voima.....	25
2.3.5 Heterokronia – oppiminen kuin perhosen lento.....	26
2.3.6 Tekniset apuvälineet oppimisen tukena.....	27
2.3.7 Oppimaan oppiminen	27
2.4 ”Halu oppia” -pedagogiikka ja yleiset opetustapakäsitykset	28
2.5 ”Halu oppia” -pedagogiikka ja kouluhyvinvointimalli	30

4	HAASTATTELEMALLA VIISAAMMAKSI	32
4.1	Tutkimuskohde.....	32
4.2	Teemahaastattelu tutkimusmenetelmäksi.....	32
4.3	Haastatteluiden toteutus	33
4.4	Haastatteluaineiston analysointi.....	35
4.5	Muu aineisto.....	36
4.6	Alustava pohdinta tutkimuksen luotettavuudesta.....	36
5	TUTKIMUSTULOKSET	38
5.1	Taustatietoa koulusta.....	38
5.2	”Halu oppia” -pedagogiikka käytännön koulutyössä.....	39
5.2.1.	<i>Miten opettajat pyrkivät edistämään motivoitumista? Millainen merkitys on mielikuvitusmaailmoilla?</i>	39
5.2.2	<i>Mikä merkitys on luokan ilmapiirillä oppimiseen ja hyvinvointiin? Entä miten opettajat ottavat huomioon lapsen kokemusmaailman?</i>	43
5.2.3	<i>Miten opettajat ottavat huomioon lapsen kyvyt ja osaamisen?</i>	46
5.2.4	<i>Miten toimia tilanteissa, joissa lapsi eristäytyy? Miten auttaa lasta kehittymään?</i>	48
5.2.5	<i>Miten suhtaudutaan erehtymisiin ja virheisiin? Miten eriaikainen oppiminen otetaan huomioon?</i>	51
5.2.6	<i>Miten teknisiä apuvälineitä käytetään oppimisen edistämiseen?</i>	52
5.2.7	<i>Miten koulu voi auttaa oppilasta kehittämään opiskelumetodejaan?</i>	53
5.3	Muita ”Halu oppia” -pedagogiikkaan liittyviä esille nousevia asioita.....	57
5.4	Yhteenveto tutkimustuloksista	59
6	TUTKIMUKSEN TARKASTELU.....	62
6.1	Tutkimusongelmien ratkaisu.....	62
6.2	Tutkimusmenetelmästä	63
6.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	64
6.4	Halu oppia”-pedagogiikan hyödyntäminen Suomessa.....	65
	LÄHTEET.....	67
	LIITE: Teemahaastattelun alkuperäiset kysymykset	73

KIITOKSET

Haluan kiittää professori Cuomoa innostavista ajatuksista, professori Viiriä ohjauksesta ja kannustuksesta, Pirazzini-koulun opettajia ja oppilaita lämpimästä vastaanotosta sekä opettaja Matullia asioiden järjestelyistä kouluvierailun onnistumiseksi. Lisäksi haluan kiittää läheisiäni tärkeästä kannustuksesta ja tuesta.

RINGRAZIAMENTI

Vorrei ringraziare il Prof. Cuomo delle sue idee innovative ed il Prof. Viiri dell'incoraggiamento e del sostegno, i maestri e gli studenti della scuola Pirazzini dell'accoglienza amichevole ed il Maestro Matulli dell'aver organizzato la visita alla scuola Pirazzini. Vorrei ringraziare anche tutti gli amici ed i parenti del coraggio e del supporto durante questo progetto.

JOHDANTO

Bolognan yliopiston kasvatustieteen professori Cuomo kysyi eräältä oppilaalta yhden kouluvierailunsa aikana, pitääkö tämä koulusta. Alaluokkalaisen oppilaan vastattua kielteisesti Cuomo pyysi oppilasta kertomaan, miksei koulussa ollut kivaa. Oppilas vertasi koulussa olemista helvettiin, mikä järkytti italialaista kasvatustieteen professoria siinä määrin, että hän halusi kehittää helvettiä muistuttavasta koulusta sen vastakohdan, paratiisin, jonne oppilaat tulisivat mielellään. (Cuomo 2001, 9; Cuomo 2004, X.) Nyt neljä italialaista koulua toteuttaa Cuomon kanssa kehitettyä ”Halu oppia” -pedagogiikkaa, jonka avulla oppilaiden luontaista oppimishalua pyritään pitämään yllä. Vastaavanlaisia kokeiluluontoisia projekteja on toteutettu myös Espanjassa, Japanissa, Saksassa ja Uudessa-Seelannissa.

Lähtökohdat Italiassa ovat hyvin erilaiset kuin Suomessa; maassa ei ole erityisluokkia, vaan erityisluokkien oppilaat on integroitu yleisopetukseen jo 20 vuoden ajan. Useimmissa luokissa on siis yhdestä kahteen oppilasta, joilla on kasvatuksellisia erityistarpeita ja joita avustaa koulunkäyntiavustaja. Lisäksi lähes kaikissa luokissa on maahanmuuttajaperheiden lapsia, joille italiankieli ja -kulttuuri tuovat oman haasteensa opiskeluun. Cuomon huolena on ollut erityistarpeita vaativien, erityisesti vammaisten oppilaiden toimivan integraation onnistuminen.

Integraatio voidaan luokitella fyysiseksi, sosiaaliseksi, toiminnalliseksi tai yhteiskunnalliseksi. Koulumaailmassa integraatio voidaan yksinkertaisimmillaan ymmärtää sijoitusratkaisuna, jolloin erityisluokkien oppilaat otetaan samaan tilaan yleisopetuksen oppilaiden kanssa tai laajemmin sosiaalisena integraationa, mikä on hyvin lähellä inklusion käsitettä. Useimmin yleisopetuksen ja erityisopetuksen integraatio nähdään yhteiskunnallisen oikeidenmukaisuuden tavoittelun välineenä. (Moberg 1998, 138.) Saloviita (1998, 174–176) tuo esille, että useissa tutkimuksissa integraatio-opetuksessa on saatu parempia oppimistuloksia kuin erityisopetuksessa niin tiedollisella kuin sosiaalisellakin tasolla.

Inklusivisessa koulussa kaikki oppilaat, vaikeimmin vammaiset mukaan luettuna, käyvät yhdessä ikätovereidensa kanssa sitä lähikoulua, jota kävisivät myös ilman kasvatuksellisia erityistarpeita. Opetuksesta vastaa yleisopetuksen luokanopettaja ja tarvittavasta erityisopetus- ja muista palveluista päättää yksilöllisistä opetusohjelmista vastaava työryhmä. (Moberg 1998, 140–141.) Ongelmia saattaa kuitenkin ilmetä, mikäli

samalla seudulla on paljon erityistarpeita vaativia oppilaita (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101–102). Inklusiokoulussa kaikki oppilaat otetaan mukaan kaikkiin luokan toimintoihin (Murto 2001, 44). Väyrynen (2001, 14–18) kääntäisikin inklusion suomeksi ”mukaan kuulumiseksi”. Inklusio tarkoittaa käytännössä oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamista ja vähentämistä pyrkien näin estämään syrjintää ja eriarvoistamista. Onnistuneessa yhteisopetuksessa muu luokka oppii elämään vammaisen oppilaan kanssa ja hyväksymään tämän joukkoonsa. Samalla tavoin vammaisen lapsi oppii kohtaamaan muita vammattomia ikätovereita ja hyväksymään itsensä osaksi muita erilaisuutensa kanssa. (vrt. Murto 2001, 42–43.) Cuomon puhuessa integraatiosta, hän tarkoittaa käsitteellä inklusioperiaatteen mukaista koulua sillä erotuksella, että hän ei ota huomioon lähikouluperiaatetta. Italiassa suurin osa lapsista käy lähikoulua, mutta vanhemmilla on oikeus hakea lapselleen paikkaa myös muusta haluamastaan koulusta. Cuomo (2000, 37; 2004, 12) on havainnut, että oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen korostumisesta ovat hyötäneet myös yleisopetuksen oppilaat, kun opetusta on muutettu lapsilähtöisemmäksi ja lapsen tarpeita huomioivimmaksi.

”Halu oppia” -pedagogiikassa korostuvat pyrkimys oppimismotivaation ja koulussa viihtymisen kasvattamiseen, luokkailmapiirin merkitys lapsen hyvinvointiin, lapsen yksilöllisten kykyjen etsintä ja vahvistaminen, usko lapsen kehitysmahdollisuuksiin, opettajan innostuksen merkitys lapsen oppimishalukkuuteen, mahdollisuus erehtyä ja oppia omasasa tahdissa, lasten kokemusmaailman huomioiminen ja fantasiamaailman käyttö osana opetusta, teknisten apuvälineiden käyttö opetuksen tukena sekä oppimaan oppimisen tukeminen.

Valitettavan moni suomalainen oppilas ei viihdy koulussa, näin ainakin viimeisimmän WHO:n organisoiman kansainvälisen koululaistutkimuksen mukaan (Samdal ym. 2004). ”Halu oppia” -pedagogiikka voisi olla yksi mahdollinen malli maamme lasten kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Tutkimukseni tarkoitus on perehtyä tarkemmin ”Halu oppia” -pedagogiikkaan ja selvittää, kuinka se toimii käytännössä. Tutkimusaineistoni koostuu neljästä teemahaastattelusta. Haastateltavat ovat talialaisia luokanopettajia, jotka käyttävät pedagogiikkaa opetuksessaan. Tutkimuksesta käy ilmi, että ”Halu oppia” -pedagogiikka on yksi toimiva malli koulussa viihtymisen ja oppimishalun lisäämiseksi. Toteutuakseen pedagogiikka vaatii opettajien sitoutumista ja yhteistyötä, mutta tehty työ tulee palkituksi, kun syrjäänvetäytyväkin oppilas avautuu kuorestaan ja löytää oppimisen riemun.

1 PONNAHDUSLAUTA TUTKIMUKSELLE

1.1 Huolestuttavaa tutkimustietoa kouluviihtyvyydestä

Tuoreimman WHO-koululaistutkimuksen (Samdal, Dür & Freeman 2004) tulokset suomalais- ja italialaislasten kouluviihtyvyydestä ovat huolestuttavia. Koulukyselyin (N = n. 1500 / ikäryhmä / maa) selvitetyn tutkimustiedon mukaan 11-vuotiasta oppilaista 20 % Italiassa ja 11 % Suomessa tykkäsi koulusta paljon. Iän kasvaessa koulusta pitävien määrä laski entisestään; 13-vuotiasta italialaisnuorista 10 % ja suomalaisista 9 % piti koulusta paljon, 15-vuotiaista italialaisista 9 % ja suomalaisista 7 %. Kaikissa ikäryhmissä molemmissa maissa koulusta pitävien tyttöjen osuus oli poikia huomattavasti suurempi. (Samdal ym. 2004, 44.) Keväällä 2006 on toteutettu uusi WHO-koululaiskysely, mutta sen tuloksia ei ole vielä saatavilla.

Myös Savolaisen (2001, 54) kyselytutkimuksen (N = 1563) mukaan 8-luokkalaisista tamperelaisnuorista ainoastaan 20 % tytöistä ja 13 % pojista piti koulutyötä hyvin innostavana. Sen sijaan vuonna 2004 Jyväskylässä tehdyn tutkimuksen mukaan (N = 903) jopa 72 % oppilaista koki viihtyvänsä koulussa, vanhempien arvio (N = 749) lastensa kouluviihtyvyydestä oli vieläkin myönteisempi, sillä peräti 92 % ajatteli oman lapsensa käyvän mielellään koulua (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2005, 46, 53). Koska tässä Jyväskylässä tehdyssä tutkimuksessa suurin osa oppilaista piti koulusta, mutta valtakunnalliset tulokset eivät ole yhtä myönteisiä, lienee maamme sisällä paikallisia eroja kouluviihtyvyydessä.

1.2 Kouluhyvinvoinnin määritelmä

Vain harva oppilas vastasi pitävänsä koulusta WHO:n koululaiskyselyssä, mutta mitkä ovat tekijät vaikuttavat koulutytytyväisyyteen ja hyvinvointiin koulussa. Konu (2002) määrittelee väitöskirjassaan kouluhyvinvoinnin koostuvan neljästä hyvinvoinnin osa-alueesta: koulun olosuhteista, sosiaalisista suhteista, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista ja terveydentilasta. Kasvatus ja opetus vaikuttavat jokaisella osa-alueella, lisäksi oppilaiden kodeilla ja muulla ympäröivällä yhteisöllä on oma vaikutuksensa hyvinvointiin koulussa. Konun määritelmä, jonka osa-alueet esittelen

seuraavaksi tarkemmin, pohjautuu Allardtin sosiologisen hyvinvointimalliin. (Konu 2002, 6.)

1.2.1 Koulun olosuhteet

Koulun olosuhteet käsittävät koulun fyysisen ympäristön ja koulurakennuksen, mihin kuuluvat myös turvallinen työympäristö, tilojen viihtyisyys, melu, ilmanvaihto ja työskentelytilojen lämpötila. Olosuhteisiin kuuluu myös opiskeluympäristö, johon vaikuttavat muun muassa lukujärjestys, työskentelyn jaksotus, ryhmäkoot ja käytettävissä olevat rangaistukset. Lisäksi olosuhteita voidaan tarkastella oppilaille tarjottavien palveluiden, kuten kouluruokailun, terveydenhuollon ja oppilaanohjauksen näkökulmasta. (Konu 2002, 44.) Opetusministeriön kouluhyvinvointityöryhmä (2005) esittää koulupäivän eheyttämistä, jolloin koulupäivään lisättäisiin harrastustoimintaa ja kouluruokailua pidennettäisiin. Muutosten odotetaan edistävän oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä ja lisäävän viihtyvyyttä, vahvistavan koulun yhteisöllisyyttä sekä lisäksi vähentävän lasten yksinolosta aiheutuvia riskejä. Opetusalan ammattijärjestö OAJ ei ole samaa mieltä työryhmän ehdotuksen kanssa, sillä mallin toteuttaminen vaikuttaisi ratkaisevasti opettajien ja rehtoreiden työnkuvaan, virkaehtosopimukseen ja koulutuksen resursseihin. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 30–31, 45, 56.)

1.2.2 Sosiaaliset suhteet

Koulun sosiaaliset suhteet koostuvat koulun kaverisuhteista, opettaja-oppilassuhteista, kotien ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä muista koulun suhteista ympäröivään yhteisöön kuten terveydenhoitoon ja sosiaalitoimeen. Sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavat myös ryhmädynamiikka, kiusaaminen sekä koulun ilmapiiri ja päätöksenteko. (Konu 2002, 44–45.)

Kouluilmapiiri ja yhteistyö vaikuttavat merkittävästi koulutyytyväisyyteen (Savolainen 2001, 59; Samdal 1998, Konun 2002, 45 mukaan). Oppilaiden hyvinvoinnin lisäämiseksi tulisikin kiinnittää huomiota koulun ja luokan ilmapiiriin. Olkinuoran (1983) mukaan koulussa koettu ilmapiiri vaikuttaa koulu-uran päätyttyäkin kouluaihana omaksuttuina ihmiskäsityksenä, arvoina ja asenteina (Liinamon & Kankaan 1995, 109 mukaan). Koulun ilmapiiriä kehitettäessä tulisi mukaan ottaa oppilaiden ja

kouluhenkilökunnan lisäksi oppilaiden huoltajat ja koulua ympäröivä yhteisö terveydenhoitopalveluineen (ENHPS 2004, Samdal ym. 2004, 50 mukaan; Kouluterveydenhuolto 2002, 17; Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005, 50).

Konu (2002) painottaa opettaja-oppilassuhteen omaa, erityistä ja tärkeää asemaa oppilaan kouluhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Konu tuo esille Hoyn ja Hannumin (1997) ajatuksen siitä, että opettajien yhteisyys on osa kouluilmapiiriä. Yhteisyyteen vaikuttaa opettajien välittäminen toisistaan, työstään ja oppilaistaan sekä opettajien sitoutumisen aste oppilaisiin ja näiden hyvinvointiin. (Konu 2002, 45.) Opettajien ammatilliseen kehitykseen panostamalla voidaan lisätä kouluviihtyvyyttä (Kouluterveydenhuolto 2002, 17).

Koulukiusaaminen ilmentää sosiaalisten suhteiden toimimattomuutta. (Konu 2002, 45). Kouluhyvinvointityöryhmä (2005, 49) esittää kiusaamisen ehkäisemiseksi ja käsittelemiseksi vertaissovittelua, kiusaamisen vähetessä myös koulun ilmapiiri paranee.

1.2.3 Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet

Itsenä toteuttamisen mahdollisuuksiin vaikuttavat oppilaan mahdollisuudet opiskella omien kykyjensä ja taitojensa mukaan ottaen huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet. Oppilaan tulisi saada opiskella omaan tahtiinsa ja saada palautetta, kannustusta ja rohkaisua. Jokainen oppilas tulisi nähdä yhtä arvokkaana ja tärkeänä osana kouluyhteisöä. On tärkeää, että oppilas saa myönteisiä oppimiskokemuksia ja kokee vanhempiensa, opettajansa ja koulutovereidensa arvostavan hänen työtään. Itsensä toteuttamista voidaan vahvistaa myös tarjoamalla oppilaalle harrastusmahdollisuuksia koulupäivän lomassa. Kaikilla oppilailla tulisi lisäksi olla oikeus osallistua heitä itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon. (Konu 2002, 45–46.)

Oppilaiden mukaan ottaminen toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen on tutkimusten mukaan vähentänyt myös kurinpito-ongelmia ja ilkivaltaa samalla kun kouluviihtyvyys on kasvanut (Wold & Samdal 1999, Samdal ym. 2004 mukaan). Myös Savolainen (2001) tuo esille oppilaiden toiveet siitä, että heitä kuunneltaisiin enemmän ja heille annettaisiin mahdollisuus vaikuttaa yhteisiin asioihin. Oppilaat kaipaavat keskustelua tavoitteista ja koulutyössä edistymisestä. Lisäksi he toivoivat tasa-arvoisuutta opettaja-oppilassuhteisiin. (Savolainen 2001, 64, 66.) Opetusministeriön

kouluhyvinvointityöryhmä (2005, 46) ehdottaa oppilaskuntien perustamista kaikkiin peruskouluihin. Oppilaskunta edistäisi oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamista opetusta ja oppilaan asemaa koskevissa asioissa. Lisäksi oppilaskunnan tehtävänä olisi edistää oppilaiden yhteistoimintaa ja koulutyötä.

1.2.4 Terveystila

Konun kouluhyvinvointimallin määritelmän mukaan oppilas on terve, kun hänellä ei ole tauteja tai sairauksia. Oppilas voi olla sairas, mikäli hän itse kokee olonsa sairaaksi. (Konu 2002, 46.) Taudit puolestaan ovat poikkeavuuksia, jotka ilmenevät ihmiskehon eri osissa ja joita lääketiede pystyy diagnosoimaan (Seedhouse 1986, Konun 2002, 46 mukaan). Terveys on voimavara, jonka avulla voi saavuttaa muita hyvinvoinnin osa-alueita. Terveystila käsittää psyykkiset ja fyysiset oireet, tavalliset vilustumiset, krooniset ja lyhytaikaiset taudit ja sairaudet. Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksella on vaikutuksensa yksilön terveystilaan. Terveystien ei kuitenkaan tarvitse olla vakaa hyvinvoinnin takaamiseksi, sillä hyvinvoinnin voi saavuttaa myös painottamalla sen muita osa-alueita. (Konu 2002, 46.)

1.3 Kouluviihtyvyys WHO-tutkimuksen valossa

HBSC-tutkimus (Health Behaviour of School-Aged Children) on WHO:n koordinoima nuorten koululaisten elämäntapaa ja terveysttä selvittävä kansainvälinen tutkimus, johon Suomi on osallistunut vuodesta 1994 alkaen. Viimeisen jo raportoitu tutkimus on toteutettu vuosina 2001–2002, tutkimus selvitti muun muassa lasten koulusta pitämistä sekä vertaistuen, koulutyön kuormittavuuden, koulusaavutusten ja terveystien yhteyttä kouluviihtyvyyteen (Samdal, Dür & Freeman 2004; Ravens-Siebere, Kökönyei & Thomas 2004). Viitatessani HBSC-tutkimukseen pro gradu -työssäni käytän nimitystä WHO-koululaiskysely. Tässä alaluvussa esittelen tarkemmin WHO-koululaiskyselyn tuloksia kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä. WHO-koululaiskyselyn tutkimustuloksiin viitatessani olen ilmoittanut prosenttimäärät seuraavasti: A / B / C, missä A kuvaa 11-vuotiaiden, B 13-vuotiaiden ja C 15-vuotiaiden vastauksia.

1.3.1 Koulumenestys

WHO-koululaiskyselyn tulokset viittaavat positiiviseen korrelaatioon koulumenestyksen ja koulusta pitämisen välillä. Tulokset eivät kuitenkaan kerro, vaikuttaako koulusta pitäminen myönteisesti koulumenestykseen vai edistääkö koulumenestys koulusta pitämistä. (Samdal ym. 2004, 47.) Myös kansainvälisissä kasvatustutkimuksissa nousee esille oppimistulosten ja oppilaiden emotionaalisen hyvinvoinnin voimakas yhteys toisiinsa (Kouluterveydenhuolto 2002, 16).

Tarkasteltaessa suomalaisten ja italialaisten oppilaiden vastauksia nousee esille, että vaikka molemmissa maissa harva lapsi koki pitävänsä koulusta paljon, silti molemmissa maissa huomattavasti useampi arvioi menestyvänsä koulussa hyvin opettajansa mielestä. Italiassa 62 / 50 / 39 % sekä suomalaisista 69 / 57 / 50 % koki menestyvänsä koulussa hyvin. Italiassa tyttöjen osuus oli kaikissa ikäryhmissä suurempi, sen sijaan Suomessa 11- ja 13-vuotiaat pojat kokivat menestyvänsä tyttöjä paremmin. (Samdal ym. 2004, 45, 47.) Suomalaisten ja italialaisten oppilaiden kokemukset omasta koulumenestyksestä ovat lähempänä toisiaan kuin kansainvälisen Pisa-tutkimuksen tulokset antavat olettaa, sillä niiden mukaan suomalaisnuoret menestyvät koulussa huomattavasti italialaisia paremmin. Pisa-tutkimustulokset kertovat suomalaisnuorten erinomaisista opiskelusaavutuksista; vuonna 2003 tehdyssä tutkimuksessa 15-vuotiaat nuoremme saivat ensimmäisen sijan niin lukutaidossa, matematiikassa kuin luonnontieteidenkin osaamisessa. Italiassa Pisa-tulokset eivät yllä samalle tasolle; luonnontieteissä maa sijoittui 22. sijalle, lukutaidossa 25. sijalle ja matematiikassa 26. sijalle. (Kupari, Välijärvi, Linnakylä, Reinikainen, Brunell, Leino, Sulkunen, Törnroos, Malin & Puhakka 2004, 11–19.) WHO-koululaiskyselyssä italialaisnuoret ovat kenties itsevarmempina arvioineet menestyksensä tutkimuksia paremmaksi tai suomalaisnuoret itseään vähätellen todellisuutta heikommaksi.

Bolognan yliopiston kasvatustieteen professori Cuomon mukaan huono koulumenestys johtuu siitä, että oppilaat eivät viihdy koulussa tai tarkemmin sanottuna siitä, etteivät oppilaat pidä opiskelusta. Kielteiset asenteet oppimista kohtaan johtuvat Cuomon mukaan vanhanaikaisista opetusmenetelmistä, kuten toistoon perustuvasta opetuksesta. (Cuomo 2005a.)

Lienee syytä ottaa huomioon myös, että PISA-tutkimus tutkii tieteellistä osaamista, se ei kerro mitään oppilaiden tunneälystä eikä sosiaalisista taidoista.

1.3.2 Vertaistuki

Jo Konun (2002, 44–45) kouluhyvinvointimallista ilmenee, että sosiaaliset suhteet ovat yksi kouluhyvinvointiin vaikuttava tekijä, missä koulun ja luokan ilmapiiri on yksi tärkeä osa sosiaalisia suhteita. Samoin toteavat Samdal, Dür & Freeman (2004) esitellessään WHO-koululaiskyselyn tuloksia; luokan ilmapiiri ja hyväksytyksi kokemisen tunne ovat tärkeitä kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä. Mikäli oppilas kokee olevansa oppilastovereidensa hyväksymä, tulevansa toimeen luokkakavereidensa kanssa ja kokee muut oppilaat ystävällisiksi ja avuliaksi, pitää hän todennäköisesti koulusta. Tällä vertaistuellalla on myös merkittävä vaikutus koulusaavutuksiin. Koulun toimintaa tulisikin kehittää siten, että kiinnitettäisiin erityistä huomiota oppilassuhteiden kiinteyttämiseen ja pyrittäisiin estämään kiusaamista ja luokkatovereihin kohdistuvaa vihamielisyyttä. (Samdal ym. 2004, 47, 50.)

Suomalaislapset (11 v. / 13 v. / 15 v.) kokivat saavansa luokkatovereiltaan vertaistukea (69 / 70 / 72 %) italialaisoppilaita enemmän (64 / 54 / 48 %), mikä tukee väitettä vertaistuen vaikutuksesta koulumenestykseen (vrt. Kupari ym. 2004), mutta ei vaikutusta koulusta pitämiseen. (vrt. Samdal ym. 2004, 46.)

Luokkakavereiden hyväksyntä ja tuki vaikuttavat koulusta pitämisen ja koulussa menestymisen lisäksi minäkuvan rakentumiseen koulusaavutusten ohella. Koululla onkin merkittävä osuus myös minäkuvan rakentumisessa. (Erikson & Erikson 1998, Ravens-Siebererin, Kökönyein & Thomasin 2004, 184 mukaan.)

1.3.3 Koulutyön aiheuttamat paineet

WHO-koululaiskyselyn mukaan oppilaat, jotka kokivat opettajiensa olevan tyytymättömiä heidän saavutuksiinsa, kokivat useammin myös koulutyön painostavaksi. Yleisesti sopivissa mittasuhteissa olevat suorituspaineet vaikuttavat myönteisesti koulumenestykseen, sen sijaan liian suuriksi kasautuvat paineet voivat johtaa epäonnistumiseen ja motivaation laskuun. Koulumenestys on puolestaan yhteydessä koulusta pitämiseen. (Samdal ym. 2004, 47, 49.)

Sekä Suomessa että Italiassa oppilaiden kokemat paineet koulutyöstä kasvoivat iän myötä samaan aikaan kun tuntemus koulussa menestymisestä ja koulusta pitämisestä heikkenivät. Paineiden kasautumisen kasvu (26 / 44 / 48 %) Suomessa oli jyrkempi kuin Italiassa (37 / 42 / 47 %). Molemmissa maissa 11- ja 13-vuotiaat pojat

kokivat enemmän paineita kuin ikäisensä tytöt, 15-vuotiaista oppilaista puolestaan tytöt kokivat enemmän koulutyöstä aiheutuvia paineita molemmissa maissa. (Samdal ym. 2004, 44–45, 48.)

Goleman (1997) vertaa motivaation ja suorituskyvyn suhdetta 180 astetta käännetyn U-kirjaimen muotoiseen käyrään. Vasemmanpuoleinen pääty kuvaa tilannetta, jolloin jännitystä on liian vähän ja ihminen ei tee töitä suorituksen eteen. Tuloksia ei synny. Ideaalitalanne on käännetyn U-kirjaimen huippu, jolloin kohtuullinen jännitys johtaa huippusuoritukseen. U-kirjaimen oikea laita puolestaan kertoo tilanteesta, jolloin liika jännitys johtaa liikaan yrittämiseen ja suorituksen epäonnistumiseen. (Goleman 1997, 114–115.)

1.3.4 Terveys ja tyytyväisyys elämään

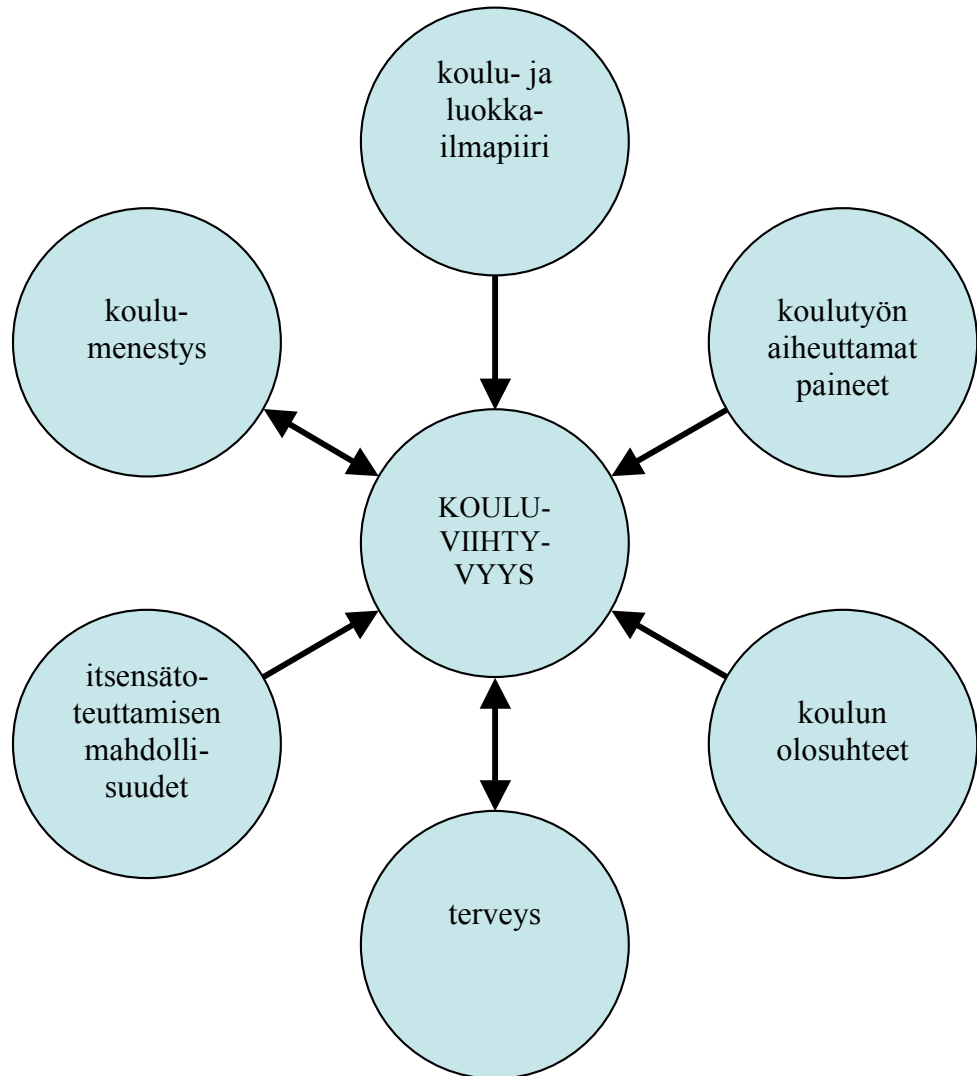
WHO-koululaistutkimuksen mukaan oppilaat, joilla oli myönteisiä koulukokemuksia, olivat myös lähes poikkeuksetta tyytyväisiä elämäänsä. Vastaavasti koulun myönteisesti kokeneilla oppilailla oli myös hyvä terveydellinen tila. Koulun kielteiseksi kokeneista suomalaislapsista 68 % oli tyytyväinen elämäänsä, yhtä moni ilmoitti myös terveytensä olevan hyvä. Vastaavasti koulun myönteiseksi kokeneista 96 % oli tyytyväinen elämäänsä ja jokainen heistä, 100 %, ilmoitti olevansa hyvässä tai erinomaisessa kunnossa. Italialaisnuorten vastaukset ovat samansuuntaisia. Kun oppilailta kysyttiin heidän subjektiivisista terveysongelmistaan mukaan lukien päänsäryn, selkäsäryt, vatsakivun, alakuloisuuden, ärtyneisyyden, hermostuneisuuden, nukkumisvaikeudet ja huimauksen, 8 % koulun myönteisesti kokevista ilmoitti kärsivänsä vähintään kahdesta tai useammasta oireesta viikoittain, sen sijaan koulun kielteisinä kokevista peräti 80 % kärsi viikoittain kahdesta tai useammasta oireesta, vastaava luku keskinkertaisena koulun kokeneilla on 62 %. (Ravens-Sieber ym. 2004, 186–189.) Tutkimus ei kuitenkaan pystynyt määrittämään, edesauttavatko myönteiset koulukokemukset terveyttä vai haittaavatko terveydelliset oireet koulun myönteisenä kokemista (Ravens-Sieber ym. 2004, 192). Sen sijaan Seffge-Krenke (2001) on todennut myönteisen kouluympäristön, sisältäen myös myönteisen sosiaalisen ilmapiirin yhdessä koulusaavutusten ja alhaisen kouluun liittyvän stressin kanssa edistävän mahdollisesti tunnetta osaamisesta ja kelpoisuudesta. Tämä puolestaan johtaa parempaan hyvinvointiin ja elämäniloon sekä fyysisten oireiden laskuun. Vastaavasti huono

koulumenestys ja heikko vertaistuki voivat heikentää terveyttä ja lisätä riskikäyttäytymistä. (Ravens-Sieberer ym. 2004 mukaan, 184.)

1.4 Yhteenveto kouluviihtyvyydestä

Koulumenestys, koulutehtävistä sopivissa määrin aiheutuvat paineet, opettajan ja luokkakavereiden tuki ja arvostus sekä mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ovat tärkeitä koulussa viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä. Siinä missä kiinteät oppilassuhteet ja tasa-arvoinen opettaja-oppilas suhde edistävät hyvää luokkailmapiiriä ja koulussa viihtymistä, myös muut sosiaaliset suhteet kuten kotien ja koulun välinen yhteistyö vaikuttavat kouluilmapiiriin. Oma merkityksensä kouluhyvinvointiin on koulun olosuhteilla, jotka koostuvat fyysisestä ympäristöstä ja oppimisympäristöstä. Oppilaan hyvä terveydentila edistää usein koulussa viihtymistä, toisaalta koulussa viihtyminen voi vähentää fyysisiä oireita. Mikäli oppilas viihtyy koulussa, hän myös todennäköisemmin jaksaa ja haluaa tehdä töitä koulusaavutustensa eteen. (mm. Samdal ym. 2004; Konu 2002.) Olen tiivistänyt kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä seuraavalle sivulle kuvioon 1.

Konun malli tarkastelee kouluhyvinvointia keskittyen hyvinvoinnin käsitteiden tutkiskeluun. Konu tuo kuitenkin esille jatkotutkimuksen tarpeen kouluhyvinvoinnin tarkastelusta myös opetuksen ja kasvatuksen sekä hyvinvoinnin ja oppimistulosten yhteyden näkökulmasta. Usein oppiaineiden didaktiikka keskittyy tutkimuksissa tietyn aineenhallinnan taitoihin, mutta tarvittaisiin yleisempää pedagogiikkaa, joka ottaisi huomioon hyvinvoinnin edellytyksiä, minkä seurauksena myös oppimistulokset voisivat parantua. (Konu 2002, 66–67.)



Kuvio 1. Malli kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä (mukautetusti Samdal ym. 2004; Konu 2002). Keskustaan osoittavat nuolet kertovat tekijän vaikuttavan kouluviihtyvyyteen, vastaavasti ulospäin osoittava nuoli kertoo kouluviihtyvyyden vaikutuksesta kyseiseen tekijään.

2 ”HALU OPPIA” -PEDAGOGIIKKA

Tässä luvussa esittelen ”Halu oppia” -pedagogiikkaa, jonka lähtöajatuksena on lisätä oppilaiden oppimishalua ja sitä kautta yltää parempiin koulusaavutuksiin ja samalla lisätä oppilaiden hyvinvointia. Pedagogiikkaa ei ole sidottu mihinkään oppiaineeseen, vaan sen on pikemminkin tarkoitus toimia oppiainerajoja yhdistävänä mallina, joka ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja taidot.

”Halu oppia” on vapaa käännöksen alkuperäistermistä ”*Emozione di conoscere*”, englanniksi ”*Emotion to know*”. Sanakirjat määrittelevät termin sanat seuraavasti: *conoscere* = a) tuntea, tietää; tutustua, osata b) kokea, tuntea, nauttia sekä *emozione* = mielenliikutus, kiihtymys, mielenkuuhu, jännitys, tunne (Berggren, Kinnunen & Lounasvuori 2003, 235, 348; Barezzani & Kalmbach 2000, 795, 838). ”*Emozione di conoscere*” tarkoittaa tunnetta ja halua tutustua elämän ilmiöihin ja asioihin, kiinnostusta ympäröivästä todellisuudesta ja itsestä (Cuomo 2005a). Muokkasin suomalaista sanamuotoa vastaamaan tätä merkitystä, sanatarkka käänнос ei olisi tuntunut luontevalta, joten suomalaiseksi versioksi muokkautui ”Halu oppia”.

2.1 ”Halu oppia” -pedagogiikan peruslähtökohta

”Halu oppia” -pedagogiikka lähtee liikkeelle perusajatukselta, että oppilas viihtyy koulussa, mikäli hän kokee oppimisen mielekkääksi. Myös kansainvälisistä kouluterveyden edistämiskeskusteluista käy ilmi oppimistulosten ja oppilaiden emotionaalisen hyvinvoinnin voimakas yhteys toisiinsa (Kouluterveydenhuolto 2002, 16). Cuomon (2005a) mukaan mielenkiinnon puute opiskelua kohtaan johtuu vanhanaikaisista toistoon perustuvista opetusmenetelmistä sekä siitä, että oppilaan yksilöllisiä kykyjä ei oteta huomioon. Uusikylä (2003) korostaa, että oppiminen on mahdollista vain, mikäli oppilaalla on halu opiskella ja oppia. Hänen on uskottava kykyihinsä ja suostuttava oppimaan. Opettaja on merkittävässä roolissa oppimishalun luomisessa. Opettaja, joka ymmärtää oppilaansa yksilöllisyyden sekä erilaisuuden syyt ja seuraukset kykenee auttamaan oppilaan yksilöllistä kehitystä ja etsimään erilaisia opetusmenetelmiä sen tukemiseksi. Uusikylä muistuttaa, ettei ole olemassa vain yhtä, ’parasta’ opetusmenetelmää. (Uusikylä 2003, 128–129.) Koulumenestykseen vaikuttaa myönteisesti myös lapsen tunneälykyys, johon lukeutuvat kyky motivoida itsensä,

sinnikkyys vaikeuksien edessä, mielihaluja hillitseminen, taito ajatella selvästi kaikissa tilanteissa, empatia, toivo, kyky sietää turhautumista ja pettymyksiä, kuuntelutaito ja keskittymiskyky. Tunnekyvykyys on metakyky, josta riippuu, kuinka tehokkaasti yksilö osaa käyttää muita kykyjään. Tunneälykyys auttaa siis menestymään paremmin niin koulussa kuin muillakin elämän alueilla. (Goleman 1997, 55–57, 337.)

Cuomon (2000; 2004; 2005a; 2005b) mukaan lapsi oppii ”Halun oppia” vanhemmiltaan ja koulun tehtävänä on ylläpitää tätä lapsen luontaista kiinnostusta oppimiseen. ”Halu oppia” on välttämätön elämän osa-alue, kiinnostus elämästä tuo mukanaan halun tutustua sen ilmiöihin. Ei siis voi puhua ”Halu oppia” -pedagogiikasta yhtenä metodina jotakin tiettyä kurssia tai jaksoa varten, vaan läpi elämän jatkuvana prosessina, joka ei rajoitu vain koulutyöhön.

”Halu oppia” -pedagogiikkaan liittyvät oleellisesti tunteet ja oppimisesta pitäminen. Kun oppiminen tuntuu kiinnostavalta ja mukavalta, syntyy ihmisellä luontainen halu työskennellä entistä paremmin. Tunteet ovat loppujen lopuksi ylläpitäviä tietynlaiseen toimintaan (Goleman 1995, 23). Cuomo (2005a; 2005b) jatkaa, että oppiminen vaatii innostusta ja energiaa, mutta myös kärsivällisyyttä, kurinalaisuutta, keskittymis- ja organisointikykyä. Oppiminen ja oppiaineissa kehittyminen vaativat asioihin perehtymistä ja harjoittelua. Cuomo muistuttaa, ettei ammattipianistikaan opi soittamaan vaikeita konserttoja ilman usean tunnin päivittäistä harjoittelua tai ballerina pysty taitaviin lavasuorituksiin ilman kurinalaista harjoittelua ja maltillista ruokavaliota.

Valitettavan moni opettaja ajattelee, ettei oppiminen voi olla hauskaa eikä leikin avulla voi oppia. Kuitenkin myös monet suuret keksinnöt ovat Cuomon mukaan löytyneet juuri leikkimällä ja kokeilemalla. Idearikkaus on tuottanut muun muassa Pythagoraan lauseen, lentokoneen ja ajatuksen painovoimasta.

Opettajalla on valtava merkitys lasten oppimishalun ylläpidossa. Lapset ovat luontaisesti kiinnostuneet tutkimaan asioita, heillä on halu onnistua ja ymmärtää. Koulun tehtävänä on tarjota mahdollisuuksia ottaa käyttöön lasten oma luontainen innostus. (Piaget 1978, Bransford, Brown, Cocking, Donovan & Pellegrino 2004, 122 mukaan.) Opettajan rooli ei ole vähäpätöinen, sillä hänen mahdollinen elämänmyönteinen asenteensa ja iloisuuteensa heijastuvat myös oppilaisiin, samoin tarttuvat innostus, kiinnostus ja uteliaisuus tietoa kohtaan. Opettajan oppimishalu on myös välttämätön edellytys opettajan työssä jaksamiselle. Työn ollessa kiinnostavaa ei työtuntien määrällä ole enää merkitystä. (Cuomo 2000; 2004; 2005a; 2005b.)

2.2 Oppimistapahtumaan liittyvät epäkohdat

Cuomon (2000, 35–37; 2004, 7–11) mukaan opettamisessa tulisi kiinnittää huomio seuraaviin asioihin, joissa usein esiintyy epäkohtia ainakin Italiassa:

Älykkyys. Ketään oppilasta ei voi tuomita tyhmäksi ja kehityskelvottomaksi. Cuomon ajatusta tukevat älykkyyden kasvatusteoriat, joiden mukaan älykkyys on muuttuvaa. Sen sijaan älykkyyden ominaisuusteorioiden mukaan älykkyys on pysyvä ominaisuus. Opettajat ja lapset, jotka uskovat älykkyyden olevan muuttuvaa, luottavat voivansa parantaa älykkyyttään tekemällä sen eteen töitä ja uskomalla kehitysmahdollisuuksiinsa. Epäonnistumisia kohdatessaan he jatkavat sinnikkäästi eteenpäin toisin kuin henkilöt, jotka uskovat älykkyyden pysyvyyteen. He eivät jaksakaan ponnistella haasteiden edessä. Lasta voi ohjata ja kannustaa älykkyyden kasvatusteorioiden mukaiseen suuntaan luottamaan kykyihinsä kehittää älykkyyttään. (Bransford ym. 2004, 121.)

Opetus. a) Ei ole olemassa vain yhdenlaista älykkyyttä. Gardner (1983, 1999) jakaa älykkyyden kahdeksaan lahjakkuuteen, ”intelligenssiin”, joita ovat

- loogis-matemaattinen
- kielellinen
- spatiaalinen (avaruudellinen hahmotuskyky)
- musikaalinen
- kehollis-kinesteettinen (psykomotoriset kyvyt)
- interpersoonallinen (kyky ymmärtää muita)
- intrapersoonallinen (kyky ymmärtää itseä)
- naturalistinen (kyky ymmärtää luontoa ja sen systematiikkaa).

Gardner (1999) on lisännyt naturalistisen ’intelligenssin’ listaan myöhemmin. Loogis-matemaattinen ja kielellinen älykkyys luetaan perinteisiksi lahjakkuuden lajeiksi, joihin tavallisimmin kiinnitetään eniten painoarvoa koulussa. Cuomo painottaa, että opettajan tehtävänä on etsiä lapsen kykyjä ja tukea niiden kehittymistä. Lasten kykyjen hyödyntämiseksi tarvitaan erilaisia opetustilanteita. Lisäksi on muistettava, että jokainen lapsi kehittyy ajallaan.

b) Oppimishalun syntymiseksi oppilaan on välttämättä oltava motivoitunut opittavasta asiasta. Jotta motivaatio voisi syntyä, oppilaalla on oltava perustiedot ja -taidot lähestyttävästä aiheesta. Jotta oppilas voisi motivoitua opiskelusta, on opiskeltava aines esitettävä hänelle ymmärrettävässä muodossa (Leach 2005, 17). Leach puhuu tieteen opetuksesta ja siitä motivoitumisesta, mutta opetuksen ymmärrettävyyden välttämättömyys ulottunee myös muihin oppiaineisiin.

c) Oppisisällön pirstaloimisen sijaan tulisi keskittyä sisältöön kokonaisuutena. Esimerkiksi kirjoittamista ja lukemista harjoiteltaessa tulisi muistaa myös se, mihin luku- ja kirjoitustaitoa tarvitaan, ei vain keskittyä tekemään yksittäisiä tehtäviä, joissa on unohdettu sanan merkitys. Oppimisvaikeudet eivät välttämättä johdu sisällöistä, vaan tavoista ja menetelmistä, jotka eivät herätä oppilaan uteliaisuutta ja halua oppia. Oppimistavoitetta tulisi lähestyä useasta näkökulmasta, sillä lapsi oppii monin keinoin. Kehollisuus, liike sekä rytmi auttavat lasta oppimaan ja motivoitumaan oppimisesta.

d) Oppimista voi verrata perhosen lentoon; tavoitteen voi saavuttaa monien reittien kautta. Matkan varrella tehdyt virheet auttavat lasta pohtimaan uusia keinoja tavoitteeseen pääsemiseksi. Tavoitteen saavuttamista varten lapselle täytyy luoda tarvittavat keinot ja mahdollisuudet. Lapsi on hyväksyttävänä omana itsenään.

e) Opettajan saneleman tiedon toistamiseen perustuva opetus ei edistä oppimista. Opetuksessa on joustettava tilanteen mukaan. Vammaisten lasten mukaantulo yleisopetukseen on hyödyntänyt myös muita luokan lapsia kokemuksellisen oppimisen mukaantulona sekä totutusta ohjelmarungosta ja toistoon perustuvasta opetuksesta poikkeamisella.

2.3 ”Halu oppia” -pedagogiikan 7 teesiä Pirazzini-koulussa

Pirazzini-koulu Faenzassa on yksi kouluista, jonka opettajista puolet on valinnut ”Halu oppia” -pedagogiikan opetuksensa pohjaksi. Päällimmäisenä tavoitteena heillä on ollut opetuksessa esiintyneiden ongelmien poistaminen ja puutteiden korjaaminen sekä lasten oppimishalun ja kouluviihtyvyyden lisääminen. Opetuksen suunnittelun perustaksi on laadittu seitsemän ”Halu oppia” -pedagogiikan teesiä (ks. kuvio 2), jotka on kirjannut ylös koulun opettaja Matulli (2000; 2002–2003; 2004–2005). Teeseissä on huomioitu

”Halu oppia” -pedagogiikan lähtökohdat ja Cuomon huomioimat yleiset opetukseen liittyvät epäkohdat. Tässä alaluvussa tutkiskelen tarkemmin näitä teesejä.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. On luotava maailma, joka taian, fantasian ja mielikuvituksen avulla saa motivoitumaan ja luo mahdollisuuksia ja halun oppia 2. Huomion kiinnittäminen lapsen hyvinvointiin ja kokemusmaailmaan 3. Myönteisen arvottaminen; lapsen kykyjen esille nostaminen 4. Rakkauden mullistava voima 5. Heterokronia – oppiminen kuin perhosen lento 6. Tekniset apuvälineet oppimisen tukena 7. Oppimaan oppiminen |
|--|

Kuvio 2. ”Halu oppia” -pedagogiikan 7 teesiä Pirazzini-koulussa.

2.3.1 On luotava maailma, joka taian, fantasian ja mielikuvituksen avulla saa motivoitumaan ja luo mahdollisuuksia ja halun oppia

Opettajan tehtävänä on auttaa herättämään mielenkiinto opiskeltavia asioita kohtaan. Motivaation syntymistä ei tule pitää itsestään selvänä asiana, vaan opettajan on luotava motivoitumiselle altistavia tilanteita. Opettaja ikään kuin luo raamit oppimiselle, hän tuo opiskeltavan asian lasten kokemusmaailmaan, luo tilanteita joista lapset itse motivoituvat sekä luo erilaisia mahdollisuuksia oppia. Opettaja on kuin yleismies jantunen tai ohjaaja, joka suunnittelee projekteja, kerää materiaaleja, hyppää itsekin leikkiin mukaan ja luo puitteet oppimiselle. (Matulli 2004, 1.)

Andermanin ja Maehrin (1994) mukaan tulisi keskittyä etsimään motivoitumisen kannalta oppimisympäristöä, josta suurin osa oppilaista hyötyisi. Viemällä opiskelu oppilaan kannalta mielekkääseen ja jännittävään ympäristöön voidaan edesauttaa oppilaan sisäisen motivaation syntymistä, oppimisesta sinänsä motivoitumista (Byman 2002, 27, 31). Matulli (2002 ; 2004) kirjoittaa, että 1.-3.-luokkalaisten mielenkiinnon herättäjänä voi toimia taika- tai fantasiamaailma, jossa opettajan virkaa voivat hoitaa muun muassa taikurit, pellet, hullunkuriset tiedemiehet, aikakoneesta tupsahtaneet kivikauden ihmiset ja muinaiset egyptiläiset. 4.-5.-luokkalaiset puolestaan voidaan viedä esimerkiksi keksintöjen, teatterin tai taiteen maailmaan. Mielikuvitusmaailma antaa mahdollisuuden tarkastella arkipäivänkin ilmiöitä innostavalla tavalla. Erilaisiin

asioihin ja ilmiöihin tutustuttaessa on otettava huomioon oppilaiden kaikki aistit sekä äänet, hajut ja tunteet, jotka tukevat oppilaan muistia. Luokasta tulee luoda työpaja, jossa jokainen oppilas saa antaa panoksensa yhteiselle tehtävälle ja voi tuntea itsensä taitavaksi. (Matulli 2002, 6; 2004, 1.) Byman (2002, 25–26) toteaa useampiin tutkimustuloksiin vedoten, että oppilaiden uteliaisuuden herättämiseksi tarvitaan sopiva määrä epävarmuutta, asiasta kiinnostunut oppilas etsii aiheesta mielellään lisätietoa. Oppilas on motivoitunut, kun hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä.

Jotta opettaja voisi innostaa oppilaita oppimaan, hänen on myös itsensä motivoitettava työstään ja kehittämästään teemasta. Goleman (1997) muistuttaa, että ihminen välittää koko ajan tunneviestejä ympäristöönsä, mieliala tarttuu tunneilmaisultaan voimakkaammasta osapuolesta heikompaan. Varsinkin läheisessä suhteessa olevien välillä niin myönteiset kuin kielteisetkin mielialat siirtyvät helposti osapuolelta toiselle. (Goleman 1997, 148–150.) Opettaja pystyy siis tartuttamaan lapsiin innostuksensa tai kyllästymisensä opettajan työhön erityisesti niihin oppilaisiin, joilla on läheinen suhde opettajaan. Vastaavasti oppilaiden mieliala voi tarttua opettajaan.

2.3.2 Huomion kiinnittäminen lapsen hyvinvointiin ja hänen kokemusmaailmaan

Sen sijaan, että koulussa keskityttäisiin vain oppiainesisältöön, on otettava huomioon myös lapsen toiveet, halut ja tunteet. Cuomon mukaan useissa italialaisissa kouluissa ongelmana on, että asioihin mennään suoraan ilman eläytymistä, jolloin opitaan muodollisesti, ulkoisesti ja toistamalla opettajan antamaa tietoa. Jotta halu ja toive oppimiseen syntyisi, tarvitaan lämmin sosio-emotionaalinen ilmapiiri. Mikäli oppilas ei opi, ei syy ole välttämättä oppisisällön vaikeudessa, vaan toimintatavoissa, jotka eivät herätä oppilaan kiinnostusta oppimiseen. (Cuomo 2004, 22; Cuomo 2005a.)

Golemanin mukaan (1995, 108–110) pelokkaat, vihaiset tai masentuneet lapset eivät opi, sillä vahvat kielteiset tunteet vievät huomiokyvyn ja haittaavat suuntautumista opiskeltavaan asiaan. Tietoa on vaikea omaksua ja käsitellä tehokkaasti vahvassa tunnetilassa. Hyviin oppimistuloksiin vaaditaan motivoitunutta harjoittelua, päättäväisyyttä, innokkuutta ja sisua.

Rödstamin (1992) mukaan vain lapsen mielenkiinnon vangitsevat asiat herättävät lapsen pohtimaan ja saavat siis aikaan ajattelua. Mikäli opettaja haluaa lapsen oppivan jotakin uutta, pitää tuo uusi asia sitoa lapsen ”minän” maailmaan. Abstraktin ajattelun perusta luodaan konkreettisten kokemusten ja elämysten perusteella. Aistien ja kehonsa

avulla ympäristöön tutustuva lapsi oppii sisäistämään käsitteitä, joita hän voi käyttää ymmärtääkseen maailmaa sekä itseään osana sitä. Jotta uusi asia olisi mahdollista liittää jo olemassa olevaan tietämykseen, tarvitaan yhteys vanhan ja uuden tiedon välille. (Rödström 1992, 10, 17–19)

Pirazzini-koulussa käytetään opetussuunnitelman pohjalla myös psykomotoriikan opettaja Biaginin kasvatusoppeja, jotka pyrkivät auttamaan myönteisen ilmapiirin ja oppimismotivaation luomisesta. Biaginin mukaan koulussa tulisi kiinnittää huomiota luokan myönteisen yhteishengen herättämiseen ja edistämiseen sekä sanallisen että sanattoman viestinnän avulla. Ilmapiiri tulisi kehittää sellaiseksi, että kaikkien mielipiteet ja ajatukset hyväksytään, tulisi opetella kuuntelemaan toisia. Luokassa tulisi olla mahdollisuus erehtyä ja tehdä virheitä. Ongelmalliset tilanteet ovat voimavarojen lähde ja kehittymisen mahdollisuus koko ryhmälle. Luokkayhteisö muodostuu yksilöistä, ”minusta” ja ”sinusta” muovautuu ”me”. Luokassa tulisi ottaa huomioon jokaisen oppilaan kehittymismahdollisuudet. Oppilaan kykyjen arvostaminen vahvistaa myös tämän identiteettiä. Oppimateriaaleja suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon oppilaiden luovuuden esiin pääsy. (Biagini 2000, 50–52.)

2.3.3 Myönteisen arvottaminen; lapsen kykyjen esille nostaminen

Opettajan on luotava erilaisia tilanteita oppimiselle, jotta jokainen lapsi pystyisi osallistumaan kykyjensä mukaan tuoden erilaiset taitonsa esille. Opettaja ei voi toimia oppilaan puolesta, mutta hänen on kannustettava oppilasta löytämään tämän kyvyt ja käyttämään niitä, opettaja toimii ikään kuin oppilaan kehittymismahdollisuuksien etsijänä ja suunnannäyttäjänä (Talib 2002, 60). On tärkeää pyrkiä siihen, ettei yksikään lapsi kokisi olevansa häviöjä. Mikäli esimerkiksi oppilaalta, jolla on kielellisiä hahmotusvaikeuksia, kysytään jatkuvasti, ymmärtääkö hän varmasti tehtävänannon, hän saa alituisen palautetta ”puutteellisista” taidoistaan. Eroavaisuuksia ei tarvitse peittää, mutta niihin ei tarvitse keskittyä. Sen sijaan huomio tulee siirtää siihen, missä lapsi on hyvä ja mitä hän osaa tehdä. (Matulli 2001, 23; Cuomo 2005a.) Golemanin (1995, 57–58) mukaan tasapäisen koulutukseen alistamisen sijaan koulun tulisi pyrkiä kehittämään kunkin lapsen omia erityiskykyjä, esimerkiksi tarkkailevan ja havainnoivan lapsen kykyjä tunnistaa sosiaalisia suhteita.

On myös väärin olettaa, että oppitunnin sisältöä tulisi yksinkertaistaa mahdollisimman paljon, jotta kaikki pysyisivät mukava. Sisällön ollessa liian helppo,

oppilaan huomio herpaantuu. Sen sijaan tehtävien ollessa tarpeeksi haastavia, oppilas keskittyy paremmin ja oppii enemmän. (Matulli 2001, 23.) Suoriutuessaan haastavista tehtävistä ja oppiessaan uusia, vaikeita asioita oppilas kokee mielihyvän ja onnistumisen tunteita, hän nauttii tekemästään. Kyky tuntea itsensä päteväksi ja tehokkaaksi on yksi Decin ja Ryanin (1985) määrittelemästä kolmesta psykologisesta synnynnäistarpeesta (Bymanin 2002, 27 mukaan).

Matulli (2002) korostaa, että lapsen kyvyt on pyrittävä maksimoimaan. Lapsen taitokapasiteetin käyttöönotossa opettaja viittaa *Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeeseen*. Vygotskin (1982) mukaan lapsen kehitystaso voidaan jakaa kahteen kategoriaan. Kun kuvataan lapsen kykyä suoriutua tehtävistä itsenäisesti, puhutaan aktiivisesta kehitystasosta. Sen sijaan tehtävät, jotka lapsi onnistuu ratkaisemaan ohjauksen avulla, kuuluvat lähikehityksen vyöhykkeelle. Yhteistyössä ja ohjauksessa lapsi voi suoriutua vaikeammista tehtävistä kuin yksin niissä rajoissa, jotka hänen kehitystilansa ja älylliset mahdollisuutensa määrittelevät. Vygotskin mukaan tämä oppiminen perustuu lähinnä jäljittelyyn. Tutkimuksin on voitu osoittaa, että asiat, joista lapsi selviää yhteistyössä, hän suoriutuu niistä seuraavana päivänä itsenäisesti. Täten voidaan hyväksi opetuksiksi määritellä opetus, joka kulkee lapsen kehityksen edellä ja vie sitä perässään. (Vygotski 1982, 184–186.)

Ottamalla huomioon jokaisen lapsen voimavarat ja lahjakkuuden, koulu voi oppimistulosten paranemisen ohella olla osaltaan estämässä lasten syrjäytymisvaaraa (Taskinen 2001b, 56). Syrjäytymisen taustalla ovat usein muun muassa huono itsetunto, heikot akateemiset taidot ja moninaiset sosiaaliset ongelmat (Osallistuva oppilashuolto 2000, Taskisen 2001a, 8 mukaan).

2.3.4 Rakkauden mullistava voima

Kasvattajan on aina oltava lapsen puolella, hänen on kyettävä omistautumaan lapselle, ilmaistava luottamuksensa ja uskonsa tähän. Kasvattajan on rakastettava sitäkin, mikä on vasta syntymässä, sillä rakkaudella on kyky muuttaa asioita; kova ulkokuori sortuu, vastenmielisistä asioista tulee miellyttäviä, lapsi kypsyy ja kehittyy. (Matulli 2001, 24.)

Kun lapsen kykyyn onnistua uskotaan ja häntä tuetaan tarpeen mukaan sekä kannustetaan työskentelemään monimuotoisilla tavoilla, hän myös suoriutuu paremmin. Sama pätee kaikkiin lapsiin vammaisuudesta tai vammattomuudesta riippumatta. (Biklen 2001, 70.) Rosenthal ja Jacobson (1968) tutkivat opettajien ennakkokäsitysten

vaikutusta oppisaavutuksiin. He testasivat erään yhdysvaltalaisen ala-asteen (N = 500) oppilaat älykkyystestillä. Jokaisella vuosiluokalla oli kolme luokkaa, jotka oli jaettu hitaasti, keskitahtia ja nopeasti edistyvien ryhmiin. Opettajille kerrottiin, että testin avulla löydettäisiin 20 % oppilasjoukko, joka ilmentäisi huomattavaa älyllistä kehitystä tulevan lukuvuoden aikana. Jokainen opettaja sai listan, jolla oli hänen luokkansa mahdolliset kehittyjät. Lapset oli valittu listalle sattumanvaraisesti summamuuttujien perusteella, ei testitulosten avulla. Vuoden kuluttua oppilaille tehtiin uudelleen sama älykkyystesti ja havaittiin listalla olleiden oppilaiden kehittyneen muita enemmän kaikissa luokissa, myös koulusaavutukset paranivat enemmän kuin muilla oppilailla. Eniten hyötyivät ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat.

Rosenthal ja Jacobson kutsuvat ilmiötä *Pygmalion-efektiksi*: kiinnittämällä huomio oppilaan kykyihin ja uskomalla hänen kehittymiseensä, voidaan saada aikaan myönteisiä tuloksia. Opettajien myönteiset odotukset listalla olleiden oppilaiden kehittymisestä saivat opettajat kiinnittämään näihin oppilaisiin enemmän huomiota, jolloin oppilaat saivat enemmän palautetta oppimisestaan. Myönteisen palautteen lisäksi opettajat tarkensivat opetustaan näille oppilaille sopivammaksi. Oppilaiden saama myönteinen huomio ja yksilöidympi opetus vahvistivat oppilaiden minäkuvaa, koulutyöstä motivoitumista ja paransivat oppimistuloksia. Vastaavaa kokeilua menestymisen heikkenemisestä ei ole voitu tehdä eettisistä syistä. (Rosenthal ym. 1968, 61–71, 174–182.) Kiinnittämällä siis enemmän myönteistä huomiota oppilaaseen ja uskomalla hänen kykyihinsä, oppilas todennäköisesti myös menestyy paremmin koulussa. Myös heikoimmilla oppilailla on mahdollisuus kehittyä, mikäli heille vain annetaan siihen tilaisuus. Opettajan asenteella ja odotuksilla on suuri merkitys.

2.3.5 Heterokronia – oppiminen kuin perhosen lento

Heterokronia (italiaksi *eterocronia*) on ranskalaisen lapsipsykologi Renè Zazzon (1910–1995) käsite kuvaamaan oppimisen luonnetta. Heterokronia tarkoittaa eriaikaisuutta, lapsen kehitysvaiheiden pituudet vaihtelevat, puhumattakaan ryhmästä, jossa on monessa kehitysvaiheessa olevia oppilaita. (L'individuo e il gruppo, 2003; Cantoni 2006.)

Lapset kehittyvät ja oppivat omaan tahtiinsa, mutta myös tarkasteltaessa yhden lapsen psykologis-biologista kehitystä rytmi vaihtelee. Oppimisprosessi ei ole tasatahtista, vaan sitä voisi verrata perhosen lentoon: on nopeita pyrähdyksiä ja suoraa

lentoa, mutta välillä kulku käy myös taaksepäin. Opettajan on otettava työssään huomioon, etteivät kaikki lapset opi samassa tahdissa ja että myös yhden lapsen oppimistahti vaihtelee. Opettajan tulee luoda oppilailleen monia mahdollisia reittejä saavuttaa tavoitteet. Oppimisen ei tarvitse tapahtua hetkessä, vaan erehdysten kautta voi muuttaa suuntaa ja tehdä uusia hypoteeseja. Cuomo näkee erehdysten kautta oppimisen erittäin tärkeänä, sillä silloin todella oppii ajattelemaan ja pohtimaan asioita. (Cuomo 2000; 2004; 2005a; Matulli 2001, 24–25.)

2.3.6 Tekniset apuvälineet oppimisen tukena

Kuvat, esineet, tila ja tilanteet tukevat lapsen oppimista paljon laajemmin kuin vain kielellisen maailman käyttö. Erilaisten laitteiden, kuten videokameroiden, valokuva- ja digikameroiden, piirtoheittimien, ynnä muiden teknisten apuvälineiden avulla voidaan helpottaa niin oppimista kuin opettamistakin. (Matulli 2000, 25–26.) Teknisiä apuvälineitä ei tulisi käyttää vain ylimääräisenä elementtinä välitunneilla ja vapaa-ajalla, vaan niitä tulisi hyödyntää opetuksen kehittämisessä ja oppimisessa (Cuomo 2000, 37–38). Uusi tekniikka auttaa luomaan ympäristöjä, joissa oppilaat voivat oppia tekemällä, saada palautetta ja tarkentaa ymmärrystään jatkuvasti sekä rakentaa uutta tietämystä (Bransford ym. 2004, 230).

Cuomo viittaa italialaisten opettajien tottumattomuuteen käyttää teknisiä apuvälineitä opetuksessaan. Kokemukseni mukaan teknisten apuvälineiden käyttö on maassamme huomattavasti yleisempää, eikä tarvitse vastaavanlaista erityishuomiota opetuksen parantamiseksi mietittäessä. Yksi syy apuvälineiden puutteeseen Italiassa voivat olla niukemmat opetukseen kohdistuvat varat, mutta Cuomo lisää myös, että loppupelissä kyse on lähinnä halusta ja viitseliäisyydestä, sillä tavallisella liitutaalulla ja liiduilla tai kartongilla ja värikynilläkin saa opetuksesta havainnollisempaa. (Cuomo 2000, 37–38.)

2.3.7 Oppimaan oppiminen

Koulun tehtävä ei ole opettaa vain tietoainesta, vaan myös ohjata ottamaan selvää asioista. Lasta tulee ohjata oppia kysymään, etsimään tietoa, muodostamaan hypoteeseja sekä vahvistamaan ja kumoamaan niitä, lapsen oppimaan oppimista tulee tukea. (Cuomo 2000, 37.) Matulli jatkaa, että lasta on autettava pohtimaan, kuinka hän oppii ja

mitkä tekijät vaikuttavat hänen oppimiseensa. Lasta tulee auttaa ymmärtämään, mistä pisteestä hän lähtenyt, mitä hän on oppinut ja mistä oppimisprosessi koostui. (Matulli 2001, 26.)

Lapsen on mahdollista oppia monenlaisia asioita, jos hän on vain valmis tekemään töitä oppimisensa eteen. Erityisesti kehittyäkseen tiedonalueilla, jotka eivät ole lapselle kovin tuttuja tai luontaisia, lapsi tarvitsee tavoitteellisen oppimisen strategioita. Strategioiden kehittymiseksi lapsen on ymmärrettävä, mitä oppiminen merkitsee, kuka hän on oppijana ja kuinka hänen tulisi suunnitella, seurata, korjata ja pohdiskella omaa sekä toisten oppimista. (Bransford ym. 2004, 132.)

Oppimisstrategioiden ohella oppimiseen vaikuttaa myös metakognitio, lapsen tietoisuus omista oppimisvahvuuksistaan ja -heikkouksistaan sekä kulloistenkin oppimistehtävien vaatimuksista. Metakognitioon kuuluu myös kyky ohjata omaa oppimistaan eli kyky suunnitella opiskeluaan, seurata menestystään sekä tarpeen mukaan korjata virheitä. Lapsen kyky suunnitella ja säädellä oppimistaan kehittyy pikku hiljaa kokemusten karttuessa. (Bransford ym. 2004, 116.)

Oppimaan oppimisessa ei tule unohtaa tunne-elämän taitoja. Sinnikkyys, itsensä motivoiminen, mielihalujen hillitseminen, kyky siirtää tarpeiden tyydytystä, kyky hallita omia mielitekoja, taito ajatella selvästi erilaisissa tilanteissa, empatia, toivo ja kyky sietää turhautumisia ovat tunnekyvykkyyden osa-alueita ja niitä kaikkia on mahdollista kehittää lapsuudessa. Tunnekyky auttaa käyttämään tehokkaasti muita yksilön kykyjä. Tunnekyvykkyyden avulla on paremmat mahdollisuudet menestyä niin työssä kuin rakkaudessaakin. (Goleman 1997, 54–57.) Vaativista tehtävistä suoriutumiseen tarvitaan itsekuria. Empatiaa ja yhteistyökykyä tarvitaan puolestaan ihmissuhteissa ja tiimityössä.

2.4 ”Halu oppia” -pedagogiikka ja yleiset opetustapakäsitykset

Cuomo käsittelee ”Halu oppia” -pedagogiikkaa omalla nimikkeellään, hän ei aseta sitä erikseen minkään aiemmin määritellyn opetustavan alle. Esimerkiksi Snowman ja Biehler (2000) esittävät, että behavioristinen, kognitiivinen, humanistinen ja sosiaalinen tapa opettaa kuvaavat yleisluontoisesti opetuksen olennaisia piirteitä (Uusikylän & Atjosen 2000, 100–101 mukaan). Mikäli ”Halu oppia” -pedagogiikan käsitystä opetuksen luonteesta verrataan näihin tapoihin opettaa, kuvaavat pedagogiikkaa

mielestäni parhaiten kognitiivinen ja humanistinen opetustapa. Opettaja, joka on omaksunut humanistisen opetustavan, toimii seuraavasti:

”Opettaja tuo luokkaan ilmapiirin, jossa oppilaiden tarpeet otetaan huomioon. Oppilaita autetaan hyväksymään itsensä, luomaan myönteistä minäkuvaa ja ymmärtämään omia opiskeluasenteitaan. Tavoitteena on oppilaiden sisäisen oppimishalun herättäminen. Jokainen oppilas saa tuntea, että hän on arvokas persoona.” (Uusikylä ym. 2000, 101.)

Määritelmä sopii mielestäni oivallisesti myös ”Halu oppia” -pedagogiikan näkemykseen opettamisesta. Pedagogiikka ei tosin korosta omien opiskeluasenteiden ymmärtämistä, mutta se kiinnittää huomiota oman oppimistavan ymmärtämiseen.

Sen sijaan ”Halu oppia” -pedagogiikka on kaukana behavioristisesta opetustavasta. Behaviorismin mukaisesti oppilaat omaksuvat tiedon suoraan opettajalta ja oppikirjoista. Behavioristisen opetustavan mukaan opiskellaan pieniä osa-alueita kerrallaan, joista myöhemmin muodostetaan kokonaisuuksia. (Uusikylä ym. 2000, 100.) Cuomo puolestaan muistuttaa, ettei tietoa tulisi pirstaloita, vaan asioihin tulisi tutustua kokonaisuuksina. Oppilaan on itse käsiteltävä tietoa, jotta hän voisi oppia. Oppimisen edellytys on oppimisesta motivoituminen. Tapa käsitellä tietoa sopii kognitiivisen (konstruktivistisen) opetustavan mukaiseen opetukseen:

”Opettaja auttaa oppilaita rakentamaan mielekkäitä ja joustavia tietorakenteita ja ohjaa heitä ymmärtävään ajatteluun: luokittelemaan, arvioimaan, tekemään analyysyjä ja synteesejä. Opiskelutehtävät pyritään yhdistämään realistisiin elämäntilanteisiin, ja niihin sisällytetään epävarmuuden, epäilyn ja tiedonhalun virittämisen elementtejä. Oppilaita ohjataan monipuoliseen ilmiöiden tutkimiseen, ja heille annetaan tarpeeksi aikaa yhteisymmärryksen saavuttamiseksi.” (Uusikylä ym. 2000, 100.)

Cuomokin pitää hyvin tärkeänä, että lapset pääsevät käyttämään ja kehittämään omaa ajattelukykyään. Opetusta suunniteltaessa on otettava huomioon lasten kokemusmaailma. Opiskelussa ei tarvitse mennä aina siitä, missä aita on matalin, vaan lasten täytyy saada kohdata haasteita, joiden edessä heidän päättely- ja ajattelukykynsä kehittyvät. Jokaiselle lapselle on annettava hänen tarvitsemansa aika oppimiseen. (Cuomo 2000; 2004)

2.5 ”Halu oppia” -pedagogiikka ja kouluhyvinvointimalli

Konun (2002) hyvinvoinnin mallin pohjalta tarkasteltuna ”Halu oppia” -pedagogiikka keskittyy korostamaan sosiaalisten suhteiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien vaikutusta kouluhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä. Samat tekijät nousevat esille merkittävimpinä vaikuttajina yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin koulussa Konun (2002, 7) väitöskirjatutkimuksessa.

Koulukiusaaminen ilmentää sosiaalisten suhteiden toimimattomuutta (Konu 2002, 45). Cuomo ei nosta erikseen esille koulukiusaamista luokka- ja kouluilmapiiriin vaikuttavana tekijänä. Toisaalta hänen lähtökohtansa on pyrkiä rakentamaan luokkaan lämmin sosio-emotionaalinen ilmapiiri, jollaisessa niin oppilaiden kuin opettajienkin olisi hyvä olla. Tällaisessa ilmapiirissä tuskin on koulukiusaamista.

”Halu oppia” -pedagogiikka jättää lähes täysin tarkastelematta Konun mallin hyvinvoinnin osatekijöistä oppilaiden terveydentilan ja koulun olosuhteet. Koulun olosuhteiden poisjättäminen tarkastelusta johtunee siitä, että pedagogiikka on luotu yleismaailmalliseksi malliksi siitä, kuinka koulu omalla toiminnallaan ja opetuksellaan voi olla vaikuttamassa lasten hyvinvointiin ja samalla kouluosaavutusten parantamiseen. Muutosten syntymiseksi tarvitaan ennen kaikkea asenteellisia muutoksia, koulun olosuhteita koskevat asiat, kuten ilmanvaihto tai ruokailun järjestäminen ovat maa- ja kuntakohtaisia asioita, joihin yksi pedagogiikan käsitys ei voi antaa vastauksia.

Konu tuo esille jatkotutkimuksen tarpeen kouluhyvinvoinnin tarkastelusta opetuksen ja kasvatuksen sekä hyvinvoinnin ja oppimistulosten yhteyden näkökulmasta. Usein oppiaineiden didaktiikka keskittyy tutkimuksissa tietyn aineenhallinnan taitoihin, mutta tarvittaisiin yleisempää pedagogiikkaa, joka ottaisi huomioon hyvinvoinnin edellytyksiä, minkä seurauksena myös oppimistulokset voisivat parantua. (Konu 2002, 66–67.) Yksi vastaus tähän voisi olla ”Halu oppia” -pedagogiikka, joka tarkastelee hyvinvointia juuri opetuksen ja oppimistulosten näkökulmasta. Lisäksi pedagogiikka ei ole ainerajoitteinen, vaan pikemminkin se pyrkii auttamaan eri oppiaineiden integroinnissa.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

”Halu oppia” -pedagogiikka pyrkii parantamaan hyvinvointia ja oppimistuloksia. Vaikka maamme oppilaat menestyvät hyvin koulussa, eivät tilastot lastemme koulusta pitämisestä ole yhtä auvoisia (ks. luku 1). Yksi keino kouluviihtyvyyden parantamiseen voisi löytyä ”Halu oppia” -pedagogiikasta. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, mistä pedagogiikassa on tarkemmin ottaen kyse ja kuinka sitä toteutetaan käytännössä. Tutkin ”Halu oppia” -pedagogiikan esiintymistä Faenzassa Pirazzini-koulussa, joka on kirjannut opetussuunnitelmaansa ”Halu oppia” -pedagogiikan seitsemän teesiä. Tutkimuskysymyksillä pyrin selventämään teesien toteutumista käytännössä.

Tutkimuskysymys 1. Miten ”Halu oppia” -pedagogiikka näkyy koulun arjessa eli kuinka seitsemän teesiä toteutuvat käytännössä (vrt. kuvio 2, s. 22)?

- Teesi 1: Miten opettajat pyrkivät edistämään motivoitumista? Millainen merkitys on mielikuvitusmaailmoilla?
- Teesi 2: Mikä merkitys on luokan ilmapiirillä oppimiseen ja hyvinvointiin? Entä miten opettajat ottavat huomioon lapsen kokemusmaailman?
- Teesi 3: Miten opettajat ottavat huomioon lapsen kyvyt ja osaamisen?
- Teesi 4: Miten toimia tilanteissa, joissa lapsi eristäytyy? Miten auttaa lasta kehittymään?
- Teesi 5: Miten suhtaudutaan erehtymisiin ja virheisiin? Miten eriaikainen oppiminen otetaan huomioon?
- Teesi 6: Miten teknisiä apuvälineitä käytetään oppimisen edistämiseen?
- Teesi 7: Miten koulu voi auttaa oppilasta kehittämään opiskelumetodejaan?

Tutkimuskysymys 2. Nouseeko käytännöstä esille muita asioita, jotka oleellisesti liittyvät ”Halu oppia” -pedagogiikkaan?

4 HAASTATTELEMALLA VIISAAMMAKSI

4.1 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteeksi valitsin Pirazzini-koulun Faenzassa, jossa ”Halu oppia” -menetelmää toteutetaan käytännössä. Pirazzini-koulun ”Halu oppia”-menetelmää käytetään myös kolmessa muussa italialaisessa koulussa Forlissa, Napolissa sekä Puglian-maakunnassa. Valitsin Pirazzini-koulun, sillä se oli minulle jo osittain tuttu vaihto-opiskelijavuodeltani 2003–2004 Bolognassa, jonka aikana kävin kerran tutustumassa paikalliseen ala-asteeseen. Lisäksi Faenza sijaitsee Bolognan lähellä, mikä teki mahdolliseksi vaivattoman kanssakäynnin idean kehittäjän, Bolognan yliopiston professori Cuomon kanssa. Pirazzini-koulun opettajista kuusi, noin puolet, käyttää opetuksensa pohjana ”Halu oppia” -menetelmää.

4.2 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmäksi

Tutkimuksessani pyrin selvittämään ”Halu oppia” -menetelmän toteutumista käytännössä. Kuinka teoria on muokattu käytäntöön ja millaisia tuloksia on saatu aikaan? Vastausten selvittämiseksi tuntui teemahaastattelu luontevimmalta vaihtoehdolta, sillä mahdollisuus kertoa asioista suullisesti antaa opettajille tilaisuuden vastata moniulotteisesti ja laajasti, kirjalliset vastaukset olisivat todennäköisesti jääneet paljon suppeammiksi. Koska ”Halu oppia” -teemaa ei ole aikaisemmin tutkittu Suomessa, oli ennakoitavissa, että tiedon keruun aikana esille tulee uusia asioita. Haastattelun avulla on mahdollista esittää lisäkysymyksiä ja pyytää haastateltavia tarkentamaan vastauksiaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 192). Haastattelun aikana havaitsin opettajien innostuvan kertomaan kokemuksistaan, samaan tulokseen tuskin olisin päässyt kyselylomakkeella.

Valitsin haastateltaviksi koulun opettajat, sillä he osasivat kertoa kokemuksensa lisäksi myös pedagogiikan taustoista. Lapsia haastatellessa olisi vieraan kielen käytöstä saattanut aiheutua enemmän ongelmia ymmärtämisen kanssa kuin aikuisia haastatellessa. Kaikilla haastatteleillani opettajilla oli kokemusta ”Halu oppia” -pedagogiikasta, halusin haastatteluillani päästä tarkemmin kiinni opettajien kokemuksista sekä siitä, mitä hyötyä he ovat kokeneet menetelmästä. Koska opettajien

kokemukset olivat erilaisia, mutta liittyivät kaikki kuitenkin samaan teemaan, oli mahdollista laatia kysymysluettelo teemoittain ja haastattelun edetessä edetä aihealueittain siinä järjestyksessä, kun asiat tulivat luontevasti esille. Alkuperäisten kysymysten sanamuoto vaihteli eri haastatteluissa. Myös Robsonin (1995) näkemyksen mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa, johon teemahaastattelukin kuuluu, haastattelijat voi vaihdella ennalta määrättyjen kysymysten sanamuotoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47 mukaan). Sen sijaan Fieldingin mukaan (1993, 136) puolistandardoidussa haastattelussa kysymysten muoto tulisi olla sama kaikille haastateltaville, kysymysten järjestyksen vaihtelua hän pitää kuitenkin sallittavana.

Haastateltavien tullessa samasta koulusta olisi ollut mahdollista käyttää ryhmähaastattelua, mutta päädyin kuitenkin yksilöhaastatteluun. Ratkaiseva syy oli käytännöllinen: haastattelujen purku olisi ollut hyvin todennäköisesti ongelmallista, erityisesti koska kyseessä oli vieras kieli ja koska italialaisilla on usein tapana puhua yhtä aikaa. Haastateltavien vastaukset olisivat ainakin paikoin saattaneet puuroutua, lisäksi olisi todennäköisesti ollut vaikea eritellä haastateltavien vastauksia toisistaan. Lisäksi haastattelutilanne oli opettajille luonteva eli mahdolliseen arkuuden poistoon ryhmähaastattelun avulla ei ollut tarvetta (vrt. Hirsjärvi ym. 2001, 197–198).

Haastatteluissa käytin pohjana seuraavalla sivulla esiintyvän kuvio 3:n mukaista teemahaastattelurunkoa, alkuperäiset italiankieliset kysymykset löytyvät liitteestä. ”Halu oppia” -otsikon alle olen koontanut kysymyksiä, joilla pyrin selvittämään pedagogiikan teesien ilmentymistä koulussa. Didaktiikkaan, koulun tehtävään ja opettajan rooliin liittyvillä kysymyksillä pyrin selvittämään opettajien kasvatuksellista arvopohjaa ja ”Halu oppia” -pedagogiikan osuutta siihen.

4.3 Haastatteluiden toteutus

Tein haastattelut kesäkuussa 2005 kahden viikon seurantajakson jälkeen. Kouluvierailu sijoittui koulun kesälomaa edeltäviin viimeisiin viikkoihin, jolloin omat opintoni Jyväskylän yliopistossa kevätlukukauden osalta olivat ohi ja Pirazzini-koulun opettajat tavoitettavissa vielä ennen heidän kesälomaansa. Kouluvierailun alkaessa yhdysopettaja lupasi järjestää haastattelut ”Halu oppia” -pedagogiikkaa käyttävien kuuden opettajan kanssa koulun päättämispäivän jälkeen, mutta viimeisellä seurantaviikolla ilmeni, opettajat olisikaan tavoitettavissa kyseisenä ajankohtana. Niinpä haastattelut oli sovittava viimeiselle kouluviikolle rakoihin, jotka opettajilta löytyivät todistusten

kirjoituksen ja muun koulutyön päättymiseen liittyvien järjestelyiden välissä. Yksi haastatteluista toteutui koulun kesäloman jo alettua.

Didaktiikka

- Millä tavoin luokassa työskennellään? Millaisia opetusmetodeja ja -tapoja käytät?
- Miten kuvailisit käyttämäsi didaktiikkaa?
- Miten näet lapsen? Kuinka lapsi oppii?
- Ovatko kaikki lapset samanlaisia?
- Miten lasta voisi auttaa oppimaan?

”Halu oppia”

- Miten näet ”Halu oppia” -pedagogiikan? Mitä se mielestäsi on?
- Kuinka ”Halu oppia” näkyy käytännössä?
- Mitä pedagogiikka vaatii?
- Mitä pedagogiikka antaa? Mitä opitaan?
- Miten lasta voi opettaa kysymään ja ajattelemaan?
- Miten lapsen mielipiteet otetaan huomioon?
- Miten otetaan huomioon lapsen kokemusmaailma, henkilöhistoria, tunteet ja toiveet?
- Miten otetaan huomioon lapsen taidot, asiat joita hän osaa? Entä kun lapsi ei osaa jotakin?
- Mikä merkitys on saduilla ja leikillä? Mikä on niiden osuus? Mitä satujen ja leikin avulla saavutetaan?
- Mikä merkitys on tunteilla? Oppiiko lapsi tunnistamaan paremmin tunteitaan koulussanne? Kuinka tunteet vaihtelevat projektien aikana?
- Miten lasten ajatuksia ja tunteita tutkitaan?
- Sopiiko menetelmä erityisesti joillekin lapsille?
- Voisitko kertoa joitakin esimerkkitapauksia vammaisten lasten integraatiosta?
- Voidaanko jatkaa samoin metodein, kun lapset kasvavat?
- Jos haluaisin käyttää ”Halu oppia” -pedagogiikkaa työssäni, mitä minun tulisi ottaa huomioon?

Koulun tehtävä

- Mitkä asiat ovat tärkeimpiä, joita koulussa voi oppia?
- Mikä mielestäsi on koulun tärkein tehtävä?
- Mitä koulu voi antaa lapselle? Mitkä ovat menetelmät, jotta siihen päästäisiin?
- Tykkäävätkö lapset tulla kouluun? Miksi?

Opettajan rooli

- Mikä on opettajan rooli?
- Mistä löydät päivittäisen työenergian?
- Pidätkö työstäsi? Miksi?
- Mikseivät kaikki opettajat haluaa käyttää tätä työtapaa?

Kuvio 3. Haastatteluteemat

Kuudesta ”Halu opettaa” -pedagogiikkaa käyttävästä opettajasta onnistuin haastattelemaan neljää. Haastatteluista kolme tein koululla, missä opettajat olivat parhaiten tavoitettavissa. Viimeisen haastattelun tein koulun lähellä sijaitsevassa kahvilassa, sillä koulurakennus oli haastattelun ajankohtana kiinni alkaneen kesäremontin takia. Haastatteluiden kesto vaihteli puolesta tunnista kahteen tuntiin. Kaikissa haastatteluissa ehdimme käymään aiheen kannalta keskeisiä teemoja. Haastattelukielenä oli italia, joka pääsääntöisesti ei aiheuttanut ongelmia. Litterointivaiheessa tuli esille muutamia keskustelupätkiä, joissa haastateltava oli ymmärtänyt kysymyksen toisin kuin haastattelijana olin sen ajatellut.

Äänitin haastattelut kannettavalla DAT (Digital Audio Tape) -nauhurilla DAT-nauhalle, jolta siirsin ne tietokoneelle ja kirjoitin puhtaaksi. Litteroidessa pyrin purkamaan puheen sanasta sanaan, hymähdykset ja tauot jätin kuitenkin suurelta osin huomioimatta, sillä en käytä tutkimuksessani keskusteluanalyysiä, joka vaatisi yksityiskohtaisemman ja tarkemman litteroinnin (vrt. Hirsjärvi ym. 2000, 140). Litteroinnit ovat alkuperäiskielellä italiaksi. Pro gradu -työhöni lainaamani kohdat olen kääntänyt suomeksi.

4.4 Haastatteluaineiston analysointi

Analysoin litteroinnit Eskolan (2001, 141–156) esittämän teemahaastattelun analyysin vaiheiden mukaisesti. Ensin järjestin aineistoin teemoittain eli kokosin jokaisen tutkimuskysymyksen alle niihin viittaavat haastatteluosiot käyttäen apuna Microsoft Wordin leikkaa–liimaa-toimintoa. Vastausten järjestelyssä käytin apuna myös koodausta etsimällä Wordin hakuohjelmalla joitakin sanoja. Koodauksesta huolimatta luin jokaisen haastattelun huolellisesti läpi tarkistaakseni, että kaikki oleellinen tieto tulisi otettua huomioon. Teemoihin järjestelyn jälkeen analysoin aineiston. Tein aineistoon reunahuomautuksia ja alleviivauksia, joiden pohjalta tiivistin aineistoa. Pyrin nostamaan esiin mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi sekä yhdistelemään eri haastattelujen vastauksia tyypeittäin. Tärkeimpien asioiden poimimisen jälkeen kirjoitin aineiston tulkinnat omin sanoin. Suorat haastatteluiden lainaukset kirjoitin kursiivilla, lisäksi järjestin pidemmät lainaukset erillisiksi kappaleiksi. Seuraavaksi kytkin tulkinnat teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Viimeiseksi hioin ja muokkasin tekstin lopulliseen asuunsa.

4.5 Muu aineisto

Opettajien haastattelun lisäksi kävin kaksi nauhoitettua keskustelua Bolognan yliopiston kasvatustieteen professori Cuomon kanssa hänen työhuoneessaan. Ensimmäisellä keskustelukerralla olin kahden Cuomon kanssa, toisella kerralla mukana oli kaksi teatteritaiteen työntekijää, jotka yhdessä suunnittelivat tulevaa projektia aiheen tiimoilta peruskoulun alaluokilla toteutettavaksi. Cuomon ja teatterityöntekijöiden kanssa käydyt keskustelut litteroin vain niiltä osin, jotka koskivat työtäni. En esimerkiksi litteroinut apurahamahdollisuuksista käymäämme keskustelua. Keskusteluiden antia olen käyttänyt jo tutkimukseni teoriaosuudessa Cuomon tiedonantoina.

Lähdeaineistona käytän haastattelujen lisäksi päiväkirjaani kokemuksistani koululla kolmen viikon aikana. Seurasin 4.b luokan toimintaa oppitunnilla, ruokalassa ja luokkaretkellä. Seurantajakso oli kiinnostava, mutta valitettavasti kesäloman odotus näkyi, eivätkä koulupäivät vastanneet sitä, millaisia ne vuoden aikana yleensä ovat. Vuoden aikana toteutetut projektit olivat jo saatettu päätökseen.

4.6 Alustava pohdinta tutkimuksen luotettavuudesta

Hirsjärvi ym. (2000) toteavat haastatteluaineiston luotettavuuden riippuvan erityisesti aineiston laadusta. Laadun tarkkailuun tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen eri vaiheissa. Teemahaastattelua käyttävässä tutkimuksessa tulisi haastattelua suunniteltaessa laatia haastattelurunko. Haastattelua varten on huolehdittava haastattelun tallentumisen onnistumisesta; teknisen välineistön on oltava kunnossa ja nauhoituksen sujumista on tarkkailtava haastattelun aikana. Haastattelun kuluessa tulee tarkkailla, että kaikki haastattelurungon teemat tulevat käsitellyiksi. Haastattelupäiväkirja voi auttaa kehittämään kysymysten muotoilua. Aineiston käsittelyä helpottaa litterointien teko mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen. Litterointeja tehdessä on pidettävä kiinni yhtäläisestä linjasta. (Hirsjärvi ym. 2000, 184–185.)

Tutkimuksessani pyrin kiinnittämään huomiota haastatteluaineiston luotettavuuteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Ennen haastatteluja laadin teemahaastattelurungon pyrkien huomioimaan pääteemojen lisäksi myös yksityiskohtaisempia ”Halu oppia” -pedagogiikan seikkoja. Ennen haastattelua tarkistin DAT-nauhojen olevan kelattuina alkuun sekä varauduin nauhoituksen katkeamiseen varaparistoin ja -nauhoin. Kuuden opettajan sijasta pääsin haastattelemaan vain neljää,

tämä osittainen haastateltavien haastatteleminen jääminen voi Hirsjärven ym. (2000, 185) mukaan heikentää aineiston laatua. Samoin haastatteluiden laatuun saattoi vaikuttaa opettajien kiire; kaikissa haastatteluissa ei ehditty kunnolla käsittelemään haastattelurungon kaikkia teemoja. Viimeisen haastattelun tein kahvilassa, jossa taustamusiikki oli melko kovaäänistä. Jotta haastattelu ei olisi hukkunut nauhalla taustameluun, madalsi kahvilanpitäjä ystävällisesti musiikin voimakkuutta. Haastatteluiden lopussa pyysin haastateltavia kertomaan, olisiko heillä vielä jotain lisättävää aiheeseen. Kaikki neljä haastattelua toteutuivat lyhyen aikavälin sisällä. En käyttänyt haastattelupäiväkirjaa, mutta otin huomioon ensimmäisissä haastatteluissa esiintyneet hyviksi havaitsemani kysymykset jälkimmäisissä haastatteluissa, samoin pyrin muokkaamaan muutamia haastateltavista hieman vaikealta tuntuvia kysymyksiä ymmärrettävämmiksi. Käytännön syistä pystyin litteroimaan haastattelut vasta kolme kuukautta niiden nauhoittamisen jälkeen. En luule tauon kuitenkaan vaikuttaneen litterointien laatuun. Litteroin kaikki haastattelut samalla tyylillä. Merkitsin litterointeihin haastattelun kulun viiden minuutin aikajaksoina, jotta haastatteluiden osittainen kuuntelu ja tarkistus jälkikäteen helpottuisi. Aineistoa luokitellessa pyrin tästämällisyyteen käyttäen Eskolan (2001) haastattelun analysointimenetelmää.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Taustatietoa koulusta

Italiassa lapset menevät kouluun vuotta aikaisemmin kuin Suomessa, ala-asteeseen kuuluvat vuosiluokat 1–5. Koulupäivän kesto vaihtelee koulukohtaisesti. Faenzan Pirazzini-koulussa koulupäivä alkoi joka aamu klo 8.30 ja päättyi klo 16.30, kouluun tultiin maanantaista perjantaihin. Koulupiha oli suljettu, sisään rakennukseen pääsi vain vahtimestarin kautta. Aamulla ja iltapäivällä luokanopettaja oli vastaanottamassa lapsia ulkoportilla. Usein vanhemmat saattoivat ja hakivat lapsensa, joten päivittäin tarjoutui tilaisuus keskustella opettajan kanssa. Kouluviikko koostui 40 tunnista, josta noin 30 käytettiin opetukseen. Aamupäivällä oppilaat saivat pienen välipalan, jonka yhteydessä heillä oli 30 min kestävä välitunti. Lounaan oppilaat söivät koulussa klo 13–14, jonka jälkeen oli toinen 30–45 min kestävä välitunti. Välitunnit vietettiin ulkona, mutta kolealla tai sateisella ilmalla oppilaat jäivät leikkimään luokkiin. Jokaisella luokalla oli kaksi opettajaa, toinen opetti luonnontieteitä ja matematiikkaa, toinen italian kieltä, runoutta, historiaa ja kuvataidetta. Puolen päivän tienoilla molemmat opettajat olivat paikalla yhden tunnin ajan, muutoin he olivat luokassa yksin. Lisäksi liikuntaa ja englantia varten oli omat opettajansa. Koulussa oli myös koulunkäyntiavustajia, jotka kiersivät luokissa avustamassa erityisoppilaita. Koulunkäyntiavustaja oli luokassa päivittäin tunnista kolmeen tuntiin. Lähes jokaisessa luokassa oli erityisoppilaita, lisäksi luokissa oli maahanmuuttajia useista eri maista, jotka eivät vielä täysin hallinneet italian kieltä.

Suomalaiseen kouluun verrattuna Pirazzini-koululla oli hyvin vaatimattomat puitteet. Luokasta löytyi liitutaulu, pulpetit ja tuolit, kaksi kirjahyllyä ja opettajanpöytä, seinät oli koristeltu kuvilla. Koulussa oli yksi atk-luokka, jossa oli koko koulun yhteinen televisio ja videot sekä kymmenisen tietokonetta. Oppikirjoja ei juurikaan ollut, vaan opettajat valmistivat itse materiaalin. Oppilaat liimasivat materiaalimonisteet kotoa tuomiinsa vihkoihin.

5.2 ”Halu oppia” -pedagogiikka käytännön koulutyössä

Tässä alaluvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini haastettuluissa esiin tulleilla esimerkkeillä koulun arjesta. Näillä esimerkeillä pyrin valoittamaan, kuinka ”Halu oppia” -pedagogiikka esiintyy koulutyössä. Seitsemän teesin lisäksi tuon esille kahdeksannen tekijän, opettajakulttuurin merkittävän osuuden ”Halu oppia” –pedagogiikan onnistumisen kannalta. Haastatteluotteissa opettajien nimet (Anna, Laura, Paolo & Stella) eivät vastaa opettajien oikeita nimiä. Yksityisyyden säilyttämiseksi olen muuttanut myös esimerkkien lasten nimet.

5.2.1. Miten opettajat pyrkivät edistämään motivoitumista? Millainen merkitys on mielikuvitusmaailmoilla?

Jotta lasten motivoiminen opiskeluun olisi mahdollista, on opettajien itse ensin oltava motivoituneita asiasta. Tämä mieltä olivat kaikki Pirazzini-koulun opettajat. Ihmiset lähettävät koko ajan tunneviestejä ympäristöönsä, opettaja voi tartuttaa lapsiin joko innostuksensa tai kyllästyneisyytensä koulutyöhön (Goleman 1997, 148–150). Kouluvierailuni pohjalta voin todeta, että opettajat todella olivat innostuneita työstään – innostus näkyi niin haastatteluissa sanoina ja eleinä kuin opettajien tavassa kommunikoida oppilaidensa ja kollegoidensa kanssa.

Opettajien mielestä *”paras tapa oppia lapselle on oppia leikkien”* (Paolo). Opettajat loivat yhteistyössä kunkin luokan tarpeisiin vuoden mittaisia projekteja, joiden tarkoituksena oli herättää kaikkien oppilaiden kiinnostus oppimiseen. Opettajien tehtävänä on luoda pohja oppimiselle ja siitä innostumiselle:

”Sinun [opettajan] täytyy etsiä, etkä aina onnistu, mutta joka tapauksessa lapsen täytyy yllättyä, hänen täytyy olla ihastunut asioista, joita esität ja reiteistä, jotka hänen on kuljettava, sillä siitä hetkestä kun hän on innostunut ja utelias, laukeaa halu tietää ja sitten se vetää mukaansa – vetää esiin hänen persoonansa.” (Stella)

Opettajat pyrkivät herättämään lasten innostuksen koulunkäyntiin jo heti ensimmäisestä koulupäivästä alkaen, taikamaailma toimii heidän mielestään hyvänä apukeinona motivoinnin herättämisessä. Esimerkiksi erään ensimmäisen luokan koulutaival alkoi seuraavasti:

”Lapset ennen luokkaan saapumista saivat minulta ja kollegaltani [luokan toinen opettaja] kortin, jossa oli ilmapalloja ja nuoli, mikä merkitsi että heidän täytyisi seurata

luokkansa löytämiseksi noita ilmapalloja ja niin he seurasivat ilmapalloon merkittyä reittiä ja saapuivat luokkaan. Luokassa oli taikuri, joka oli eräs mies, joka oli hyvin taitava tekemään taikatemppeja, erilaisia asioita. He siis astuivat luokkaan ja löysivät tämän taikurin, joka alkoi meidän kanssamme tehdä kaikkia näitä temppeja, joten koulu alkoi tällä tavalla, erilaisella tavalla, joka, joten myös ne – –, jotka ehkä pitivät äitiä tai isää kädestä, koska on ujoja lapsia, lapsia jotka selvästi pelästyvät uusien asioiden edessä, olivat hyvin onnellisia eli jossain vaiheessa he jättivät vanhempansa ja asettuivat seuraamaan tapahtumaa ja kun kello soi ja meidän täytyi lähteä pois: 'Nytkö jo lähdetään kotiin?' Eli on hienoa nähdä jotain tällaista!" (Sara)

Myöhemmin pellen avustaja, opettajan yliopistossa opiskeleva poika, vieraili luokassa säännöllisesti noin kahden viikon välein. Pellen kanssa luokka tutustui kirjaimiin, lukemisen ja kirjoittamisen alkeisiin. Oppilaat olivat innostuneita ja heistä oli mukavaa opetella kirjoitus- ja lukutaidon alkeita pellen kanssa. Projekti jatkui läpi lukuvuoden, mikä on tyypillistä kaikille koulussa toteutetuille projekteille.

Viemällä opiskelu oppilaan kannalta mielekkääseen ja jännittävään ympäristöön voidaan edesauttaa oppilaan sisäisen motivaation syntyä, motivoitumista oppimisesta sinänsä (Byman 2002, 27, 31). Kun ”Halu oppia” -pedagogiikan mukainen projektityöskentely aloitettiin 20 vuotta sitten, käytettiin kiinnostuksen herättäjänä erilaisia taikamaailmoja. Myöhemmin opettajat ovat luoneet projekteja myös taiteen maailman ympärille, mikä sopii heidän mielestään taikamaailmaa paremmin isommille oppilaille. Olipa maailma sitten mikä tahansa, tärkeintä on, että käytettävä menetelmä herättää oppilaiden kiinnostuksen uutta tietoa kohtaan. Yksi onnistunut esimerkki oppilaiden kiinnostuksen herättäjästä on opettajien 90-luvulla rakentama aikakone, jonka avulla lapset pääsivät tutustumaan historian eri aikakausiin, omaan lähihistoriaansa sekä eri maiden kulttuureihin. Yksi opettajista kuvaili aikakoneprojektiä seuraavasti:

“[Se] oli todella upea, koska se herätti heidän uteliaisuutensa, antoi perustavanlaatuisesti sen, mitä me etsimme, uteliaisuuden oppia. Koulussa et voi opettajana antaa kaikkea, mutta voit antaa halun tietää enemmän eli et anna kaikkea valmiina, näin opiskellaan ja piste, riittää, vaan mitä voisi vielä olla, mitä haluaisit vielä tietää, kuinka toimitaan, me emme tiedä sitä. [Tällä opettaja tarkoitti sitä, etteivät opettajat anna tietoa valmiina, vaan kannustavat lapsia tiedonhankintaan.] Mistä menemme etsimään? – – Eli se oli matka kulttuuriin ja kasvuun ja erityisesti motivoiva matka, joka muutti heitä sillä myöhemmin tämä uteliaisuus – – oli heissä kaikissa.” (Laura)

Oppilaiden mielenkiinnon herättyä opettajat kannustavat oppilaita etsimään itse tietoa asioista, jotka heitä kiinnostavat. Oppilailla on tilaa pohtia, kysyä, ihmetellä ja etsiä

vastauksia kysymyksiinsä. Vastaavan havaitsin myös vieraillessani koulussa. Kun lasten kanssa heittäytyy keskustelemaan ja antaa keskustelun soljua itsestään, voi opettaja samalla *“tutkailla, mitkä asiat motivoivat itse lapsia”* (Stella) ja ottaa lasten kiinnostuksen kohteet huomioon opetuksessaan.

20 vuoden aikana opettajat ovat ehtineet toteuttaa hyvin monenlaisia projekteja kehittääkseen luokan oppimismotivaatiota ja koulusta pitämistä. Aikakoneen lisäksi luokat ovat saaneet opiskella esimerkiksi pellen, avaruudesta tupsahtaneen henkilön, tulevaisuudesta eksyneen henkilön, ulkomaalaisten vaihto-opiskelijoiden, keramiikkataiteilijan ja näyttelijöiden kanssa. Jokaiseen projektiin on siis liittynyt yksi tai useampi vierailija, joka on tullut luokkaan tai lähettänyt oppilaille viestejä säännöllisesti parin viikon välein. He tutustuttavat oppilaat omaan maailmaansa ja opettavat luokalle kirjaimia, matematiikkaa, maantietoa, biologiaa, historiaa, tanssiliikuntaa, kuvataidetta ja oikeastaan mitä tahansa, mikä kuuluu koulun opetussuunnitelmaan. Opettajat käyttävät projekteissa aina ulkopuolisia vierailijoita, tämä lisää heidän mukaansa lasten kiinnostuksen heräämistä ja ylläpitoa. *“Uusi henkilö luokassa on tapa elävöittää hieman, muuttaa ilmapiiriä”* (Sara) Lisäksi vierailijoiden vastaanottaminen on auttanut lapsia kohtaamaan monenlaisia ihmisiä, niin eri ammattien harjoittajia, ulkomaalaisia kuin taikamaailmankin henkilöitä. *“Meidän [lapsemme] tykkäävät, kun luokkaan tulee vierailijoita, se ei ole aina niin, mutta meidän lapsemme ovat tottuneet. On hienoa olla pelkäämättä ulkopuolisia tulijoita.”* (Paolo)

Tuleviin tapahtumiin valmistautumista varten lapset saavat vierailijasta usein *”saapumisilmoituksen kirjeessä, jossa hän kertoi, että haluisi tulla luokkaamme. Siinä oli hänen kuvansa – – Valokuva antaa käsityksen ihmisestä ja herättää lasten ’halun oppia’.* (Paolo) Kirjeestä käy ilmi, että luokkaan tuleva henkilö on kiinnostunut koulusta ja lapsista, esimerkiksi avaruusolento *”esitteli itsensä ja [kertoi] että kesän aikana hän oli tullut koulumme sisään ja että oli nähnyt luokkamme ja valokuvat lapsista, oli kiintynyt meihin ja siksi haluaisi luoda yhteyden kanssamme”.* (Sara) Kirjeet herättivät lasten uteliaisuuden tulijaa kohtaan.

Myös minä lähetin kuvallisen esittelykirjeen itsestäni ennen luokkaan menoa. Vaikka en ollutkaan menossa toteuttamaan mitään varsinaista opetusprojektia, halusi opettaja, että lapset tietävät kuka tutkija luokassa hääriilee. Kirje osoittautuikin oivalliseksi orientoimiskeinoksi, lapsilla oli heti tuohon 4-luokkaan astuttuani monia kysymyksiä Suomesta, talvestamme, lumesta ja joulupukista. Välituntisin he tulivat kertomaan itsestään ja olivat kovin innokkaita esittelemään kouluaan.

Projekteille on tyypillistä, että vierailija saapuu luokkaan noin kahden viikon välein, välillä hän saattaa jättää myös viestejä koulun pihaan ilmapallossa, lähettää videotervehdyksen avaruudesta tai jättää ilmoituksen paikallislehteen. Vierailija jättää luokalle usein tehtäviä, joita lapset innokkaasti tekevät vierailujen välillä. Esimerkiksi avaruudesta tullut henkilö kysyi, millaisia eläimiä maapallolla asustaa. Lapset olivat erityisen motivoituneita selvittämään avaruusoliolle Maamme eläinkantaa. Lisäksi he saivat käyttää mielikuvitustaan ja piirtää kuviteltuja ulkoavaruuden eläimiä. Vierailijoiden avulla lapset opettajien havaintojen mukaan kiinnostuvat helpommin opiskeltavista asioista, lisäksi projekteille tyypillinen yhdessä tekeminen auttaa luomaan hyvää luokkailmapiiriä ja tiivistä oppilaiden välistä yhteistyötä.

Opettajat käyttävät mielikuvitusmaailmaa kiinnittääkseen lasten huomion opiskeltavaan asiaan. Ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat uskovat vierailevien mielikuvitusolentojen olevan todellisia ja aikakoneessa paikasta toiseen siirtymiseen olevan mahdollista. Kolmasluokkalaiset alkavat jo *”ymmärtää hyvin, mikä on todellista ja mikä ei ole todellista.”* (Stella) Koska he kuitenkin pitävät vierailuista paljon, lähtevät he leikkiin mukaan. Esimerkiksi yksi oppilas kertoi aikakoneesta näin: *”Kun aloin epäillä, että kaikki ei ollut totta, en kertonut sitä, sillä pelkäsin, että muuten kaikki loppuisi, mutta sen sijaan halusin jatkaa.”* (Nicola) Neljännellä tai viidennellä luokalla oppilaille paljastetaan, että vierailevat tähdet ovat tavallisia ihmisiä, jotka olivat pukeutuneet avaruusolioiksi, pelleiksi, ynnä muiksi. *”Kun viides luokka koetti, lähes joka vuosi olemme purkaneet taikamaailman ja pohtineet, mitä on tapahtunut.”* (Paolo). Opettajien kertoman mukaan oppilaat eivät ole tunteneet itseään huijatuiksi vaan ovat olleet tyytyväisiä kokemaansa. Jäljelle projekteista jää erityisesti hyvä ryhmähenki. Oppilaat ovat tyytyväisiä projekteihin, lisäksi he ovat oppineet paljon. Yksi viidennen luokan oppilas muistelee seuraavasti: *”Ajattelen, että tällä tavalla asioita voi oppia myös leikkien, jos vain opiskeltaisiin eikä muuta, niin se ei jäisi mieleen. Sen sijaan jos on hauskaa, niin muistaa kaiken. Minä tulen kertomaan kaiken lapsilleni.”* (Marianna)

Vuosien varrella projekteja *”on muokattu, koska lapset ovat vaihtuneet. Jäljelle on jäänyt pääperiaate, mutta menetelmät vaihtuvat ja ne vaihtuvat myös opettajan mieltymysten mukaan. Esimerkiksi minä tein pellen 20 vuotta sitten suurella innostuksella ja valtavalla energialla, en ole enää tehnyt pelleä.”* (Stella) Opettajan täytyy aina *“etsiä, mikä palvelee kulloisellakin hetkellä lapsia, mikä voi motivoida*

heitä. – – Lapset ovat erilaisia – –, joten on tärkeää asettaa jokainen opetustyyli, jokainen teoria, jokainen metodi todellisuuteen, jossa ollaan.” (Stella)

Taikamaailman avulla opettajat kokevat pystyvänsä luomaan enemmän mahdollisuuksia oppia. Myös lapset, jotka eivät pääse muutoin esille, pääsevät projektien avulla osallistumaan ja näyttämään taitonsa. ”*Nämä [lapset] ottautuivat asiaan täydellä tunteella ja siten se oli erityisen mahtava kokemus.*” (Stella) Lapset joilla oli ongelmia, omistautuivat ”*muuta enemmän, he osallistuivat täysillä.*” (Stella)

Opettajat pitivät taikamaailmaa tärkeänä myös mielikuvituksen kehittymisen kannalta. Rohkeus käyttää mielikuvitusta on auttanut myös tiedemiehiä heidän keksinnöissään:

“Esimerkiksi tämä on työ, jolla on tämä taikamainen tausta, kehittää paljon mielikuvitusta ja ei ole sanottua, että – – tiedemiehen täytyisi olla, koska hän on tiedemies, hänen täytyisi olla jäykkä, vaan että hänen täytyisi olla mielikuvitusrikas. – – Jos Leonardo [Da Vinci] ei olisi kuvitellut fantasioiden, – –, hän ei olisi koskaan pystynyt ruokkimaan sitä ideaa, josta myöhemmin syntyi lentokoneita, helikoptereita. (Paolo)

Opettajat voivat olla tyytyväisiä työnsä tuloksiin erityisesti silloin, kun oppilaat ovat niin innostuneita koulunkäynnistä, etteivät halua jäädä kotiin sairastuessaankaan.

“Nämä lapset eivät koskaan halunneet jäädä kotiin, se oli vahva vuosi.” (Paolo)

5.2.2 Mikä merkitys on luokan ilmapiirillä oppimiseen ja hyvinvointiin? Entä miten opettajat ottavat huomioon lapsen kokemusmaailman?

Oppilaan täytyy tuntea olonsa turvalliseksi luokassa, olevansa hyväksytty ja arvostettu, jotta hän voisi kiinnostua opiskelusta. Vahvat kielteiset tunteet vievät huomiokyvyn ja haittaavat suuntautumista opiskeltavaan asiaan (Goleman 1995, 108–109). Cuomo (2004, 6) peräänkuuluttaa lämminhenkisen sosio-emotionaalisen ilmapiirin välttämättömyydestä luokassa, jotta oppilaalle voisi syntyä oppimishalu. Pirazzini-koulun opettajat ovat panostaneet hyvän luokkailmapiirin rakentamiseen ja he painottavat ryhmässä työskentelyä ja sitä, että kaikki pääsevät osallistumaan, eikä kukaan tunne itseään ulkopuoliseksi. “*Halu oppia*” on työmuoto, jossa “*työskentelemme paljon ryhmänä. – – Tällä tavalla he osallistuivat kaikki, eikä ollut ketään joka olisi jäänyt muiden jälkeen ja ollut tekemättä mitään*” (Sara) Keskellä koulupäivää molemmat luokanopettajat ovat yhtä aikaa yhden oppitunnin ajan luokassa. Osa näistä hetkistä ”*omistettiin niille harjoituksille, sanotaan eriytetyille, näille lapsille*

[erityistukea tarvitseville] *mutta tietenkään he eivät olleet yksin, he lähtivät luokasta ryhmänä muiden kanssa, työskentely tapahtui aina yhdessä.*” (Sara) Ketään ei siis erikseen lähetetä erityisopetukseen, vaan opettajat valitsevat ”sattumanvaraisesti” luokasta muutamia oppilaita, jotka pääsevät tekemään harjoituksia toisen luokanopettajan kanssa. Luokissa toteutetaan usein työpajatyöskentelyä, jossa harjoitukset on liitetty leikkiin ja yhteistyöhön, luokassa ”ei [esiintynyt] kilpailua vaan yhteistyötä ja yhdessä tekemistä.” (Paolo)

Panostaen yhdessä tekemiseen ja käyttäen yhteisten kokemusten luomisen taustalla taikamaailmaa, ovat opettajat havainneet ilmapiirin kehittyneen hyväksyväksi:

”Yleisesti ottaen toimittaessa tällä tavalla olen huomannut, että luokissa ennen kaikkea he ensin sopeutuvat toisiinsa ja sitten tykkäävät paljon toisistaan. – – Vaikka joku tekisikin jonkun asian väärin, ei ole lasta joka nauraisi kaverin virheille, vaan sen sijaan on valmis auttamaan häntä.” (Sara)

”Halu oppia” -pedagogiikka *”auttoi myöskin luokkaa, koska se loi yhtäinäisyyttä. Ja myös nämä lapset, jotka eivät olleet [erityistukea tarvitsevat], eivät tunteneet itseään ulkopuolisiksi. – – Siis tällä tavoin he olivat osa ryhmää eli he kokivat jotakin yhdessä.”* (Stella) Uusikylä (2006) pitää koulumaailmassa oleellisimpana asiana kaikista välittämistä. Hän jatkaa, että turvallisuus ja yhteenkuuluvuus eivät rakenna perustaa vain halulle ja kyvyille oppia, vaan myös perustaa uskoa itseensä sekä elämän hyvyyteen ja kauneuteen. ”Halu oppia” ei jätä ryhmän ulkopuolelle oppilaita, joilla on vaikeuksia oppia, sillä ilmapiiri *”ei ole kilpailuhenkinen, joten he tuntevat kuuluvansa ryhmään ja antavat itsestään sen, mitä heillä on.”* (Stella) Ryhmähengen luomiseksi on luotava tilanteita, joissa tehdään ja koetaan asioita yhdessä. Kysymyksessä voi olla esimerkiksi museovierailu, teatterikäynti tai teatteriharjoitus luokassa. *”Ja nämä asiat tehdään aina ryhmässä, yhdessä, aina.”* (Stella)

Viidennellä luokalla opettajat eivät enää yleensä kytke opetusta taikamaailmaan, mutta aikaisempien kouluvuosien tavasta työskennellä ryhmänä *”jäi kuitenkin aina tuo ilmapiiri, – – , he ovat tottuneet siten, yhdessä, tekemään yhdessä, kunnioittamaan toisiaan, – – joten tämä jää.”* (Sara) Ryhmädynamiikka ja luokkailmapiiri ovat oleellisia kouluviihtyvyyden osatekijöitä. Oppilas todennäköisesti viihtyy koulussa, mikäli hän kokee olevansa hyväksytty, tulevansa toimeen luokkakavereidensa kanssa ja kokee muut oppilaat ystävällisiksi ja avuliaisiksi. (Konu 2002, 44–45; Samdal ym. 2004, 43, 47.) Haastatteluiden ja kouluvierailun pohjalta näytti vahvasti siltä, että opettajat

olivat onnistuneet luomaan hyväksyvän ja kannustavan luokkailmapiirin, luokkien yksilöistä oli muodostunut ”me”, ryhmä joka välitti jäsenistään ja hyväksyi jokaisen yksilönä. Tämä on Biaginin (2000, 51) mukaan tärkeää myös opiskelusta motivoitumisen kannalta. Ryhmähengen luominen täytyy aloittaa jo heti ensimmäiseltä luokalta ja sen syntymiseksi tarvitaan yhteisiä kokemuksia, joihin taikamaailma on oivallinen apukeino. Yksi opettaja kertoi yhdessä toimimisesta seuraavaa:

“[He] osaavat olla yhdessä, toisin sanoen tämä ei ole poissulkenut ujoja. – – Mielestäni heillä on hyvä ryhmä. Mutta koska ensimmäiseltä luokalta ovat tottuneet – – sitten koska he tekevät asioita yhdessä, aina, ensin oli tämä Bubolino, joka kertoi tarinoita, mielikuvituksellinen, toisella luokalla nämä kolme keksijää aikakoneesta, ovat asioita yhdessä, jotka liittävät heitä yhteen. – – Asiat jotka tehdään yhdessä, jotka ovat osallisena kehittämään yhdessä, joten varmasti hyvä solidaarisuus.” (Paolo)

Yhdessä tekeminen kehittää ryhmätyötaitoja, mutta myös auttaa oppimisessa. Vammaiset lapset pysyvät hyvin mukana ja eräskin poika, jolla oli usein hankaluuksia joidenkin tehtävien kanssa ”teki ryhmässä yhdessä jonkun toisen kanssa, lasten kanssa jotka ohjasivat häntä.” (Paolo)

Toinen teesiin liittyvä kysymys liittyy oppilaiden kokemusmaailman huomioimiseen. Jotta oppilas ei oppisi asioita vain muodollisesti toistamalla opettajan antamaa tietoa, on opiskeltavan asian kosketettava oppilasta jollakin tavalla, asian täytyy olla kytketty lapsen maailmaan. (Cuomo 2000, 36). Lapsen mielenkiinnon vangitsevat asiat herättävät hänet pohtimaan ja saavat siis aikaan ajattelua. Mikäli opettaja haluaa lapsen oppivan jotakin uutta, pitää tuo uusi asia sitoa lapsen ”minän” maailmaan. (Rödström 1992, 17–19.) Pirazzini-koulun opettajat pyrkivät taikamaailman avulla etsimään keinoja, joilla tuoda opiskeltavat asiat lähemmäksi lasten kokemusmaailmaa. Esimerkiksi maantiedon ja äidinkielen opetuksessa he käyttivät apuna avaruusolio Anzoa, joka oli kiinnostunut maapallostamme ja pyysi lapsia auttamaan häntä tutkimuretkellään Maassa.

“[Avaruusolio] pyysi meiltä aina kaikenlaista, hän pyysi esimerkiksi kuvailemaan, millainen maapallomme on, hän kun tunsi sitä kovin vähän ja niin aloitimme maantiedon kanssa, vuoristoista, merestä ja mantereesta, kaikesta siitä, mitä löytyy Italiasta. – – Mitä sitten tulee äidinkieleen, hän pyysi meitä keksimään loruja, hän saattoi antaa jonkun teeman, niin, loruja merestä, kaloista – – siten pyrimme liittämään kaikki muutkin oppiaineet toisiinsa.” (Sara)

Myöhemmin Anzo lähetti lapsille kuvia avaruuden eläimistä, joita lapset värittivät. Tämän jälkeen hän pyysi lapsia kuvailemaan Maan eläimiä. Piirtämistä helpottamaan lapset saivat tuoda lemmikkieläimiään kouluun. Oppilaat kiinnostuivat yhä enemmän tehtävästään ja myös sisäänpäin kääntyneet oppilaat uskaltautuivat ulos kuorestaan. Yksi opettajista kertoi seuraavan esimerkin aiemmin hyvin ujosta pojasta, joka rohkaistui, kun pääsi työskentelemään hänelle tärkeän aihepiirin parissa:

“Hän toi kaloja ja sitten hän selitti mitä antoi kaloille ruoaksi, mitä kalat tekivät päivisin ja miten hän toimi kalojen kanssa lähtiessään matkalle. – – Nämä kaikki olivat asioita, jotka motivoivat paljon kaikkia ja lopulta näimme, että lapset joilla oli ongelmia, olivat todella osallisina tämän tyyppisessä työssä.” (Sara)

Lapsen oppimisvaikeudet eivät välttämättä johdu oppisisällön vaikeudesta, vaan toimintavatoista jotka eivät herätä lapsen kiinnostusta. Opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa täytyy oppiainesisällön lisäksi ottaa huomioon lapsen toiveet, halut ja tunteet. (Cuomo 2000, 35–37; 2004, 7–11.)

5.2.3 Miten opettajat ottavat huomioon lapsen kyvyt ja osaamisen?

Pirazzini-koulussa on ollut paljon erityisluokkia, joissa oli myös erittäin vaikeasti vammaisia lapsia. Nämä lapset olivat 4–5 oppilaan ryhmissä omissa luokissaan erityisopettajan kanssa. Samanlainen käytäntö vallitsi lähes koko maassa. Haastattelussa Paolo ilmaisi tyytymättömyytensä ratkaisuun, samaa mieltä oli ollut myös Cuomo. Paolo kertoi Cuomon suuttuneen asiasta kunnolla, sillä *”tällä tavoin kaikki kielteinen oli pistetty yhteen”*. Myöhemmin italialainen koulujärjestelmä on muuttunut ja erityisluokkien lapset on siirretty tavallisten luokkien yhteyteen, yksi erityisoppilas luokkaa kohti. Näissä luokissa toimii luokanopettajan lisäksi koulunkäyntiavustaja osan aikaa koulupäivästä. Paolo kuitenkin valittaa vanhan segregaatioperinteen osittain säilyneen, sillä osa koulunkäyntiavustajista on luokassa vain erityistarpeita vaativan oppilaan vieressä ja vie tämän ulos luokasta heti, kun oppilas heittäyty vähänkin hankalaksi, joskus myös luokanopettaja saattaa pyytää erityisopettajaa viemään lapsen luokan ulkopuolelle. Paolo ei ole samaa mieltä asiasta:

”Minusta ei ole oikein, jos lainsäädäntö, valtio, kuluttaa varoja ja sanoo, että sinun täytyy liittää lapset luokkaan, antaa rahaa, koska joka kuuluu tuohon luokkaan ja poistuu luokasta joskus ollessaan väsynyt ja haluaa nukkua, se käy hyvin, mutta ongeniiman välissä täytyy pysyä luokassa, jos ei, niin siinä ei ole mitään järkeä. – –

Myös malli toisille lapsille, malli että pysyy luokassa niin kauan kuin ei häiritse ja sitten ulos, ei kuulu edes tuohon luokkaan.”

Sen sijaan, että oppilas saisi vain kielteistä huomiota, Cuomo vaatii *“voimakkaasti keskittymään myönteisiin asioihin, – –, erityisesti lasten kohdalla – – asia, jonka osaat, teet ja sitten katsotaan eteenpäin.”* (Paolo) Paolo kertoi esimerkin luokaansa saamasta 2. luokkaa kertaavasta Chiara-tytöstä. Chiara oli hyvin sulkeutunut, hän ei kommunikoinut kenenkään kanssa, ei puhunut eikä halunnut tulla luokkaan. Lisäksi Chiara käyttäytyi väkivaltaisesti oppilastovereita ja opettajia kohtaan. Paolo muistutti, että luokassa annettavan myönteisen palautteen lisäksi olisi tärkeää saada myös vanhemmat mukaan kannustamaan oppilasta. Myös Konu (2002, 44–46) tuo ilmi, että niin kannustus ja rohkaisu kuin kodin ja koulun välinen yhteistyö lisäävät kouluhyvinvointia. Sen sijaan, että koulusta olisi lähetetty kotiin viestejä Chiaran käytösongelmista, päättivät opettajat kääntää asian toisinpäin ja lähettää viestivihkossa myönteistä palautetta kotiin, lisäksi he pyysivät Chiaran äitiä kertomaan vihkossa asioista, joissa tyttö oli onnistunut kotona.

”[Äiti] ei voinut tulla vain valittamaan siitä, mikä ei toiminut, emmekä mekään voineet sanoa vain asioita, jotka eivät toimineet, siten vahvistimme kielteisiä asioita. Päätimme sitten pitää yhteyttä äidin ja lapsen kanssa vihkolla, jossa me kerroimme, mitä hän teki koulussa, mutta vain hyviä asioita, ei sitä mikä ei toiminut, vain sen mikä onnistui ja äiti luki sen ja allekirjoitti sen ja sanoi jotakin hyvää, ei vain moitteita, koska kun jokainen sanoo hyvä, olen tyytyväinen, sitä enemmän hän [Chiara] otti tehtäväkseen kertoa, mitä koulussa tapahtui, sillä lapsi ei kertonut mitään kotona ja äiti lähetti viestejä, mitä hyvää hän oli tehnyt kotona, tällä tavalla vahvistimme myönteisiä asioita.” (Paolo)

Ajan myötä vihkoon viesteillä oli vaikutusta ja lapsi alkoi avautua kotona koulun tapahtumista. *”Hän ei nähnyt moittimista vaan vastakohtan, hyvät asiat kirjattiin ylös. – – Äiti kertoi, kysyin mikä tämä aikakone on. Chiara ei puhunut koskaan. Chiara kertoi, että sinne mennä sisään lohikäärmeen päästä – –”* (Paolo) Kommunikaatio oppilaan ja opettajien sekä lapsen ja äidin välille syntyi pikkuhiljaa.

Myönteisen palautteenannon lisäksi opettajat pyrkivät luomaan mahdollisuuksia, joissa lapset pääsisivät hyödyntämään erityistaitojaan. Talibin (2002, 60) mukaan opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään kykynsä ja käyttämään niitä. Tasapäistävän opetuksen sijaan tulisi antaa tilaa myös oppilaiden erityistaidoille, aiheesta muistuttaa myös Goleman (1995, 57–58). Esimerkiksi yhdessä luokassa oli englantia äidinkielenään puhuva tyttö, joka pääsi hyödyntämään kielitaitoaan ja auttamaan luokkatovereitaan, kun luokkaan tuli saksalaisia tiedemiehiksi pukeutuneita

vaihto-opiskelijota, jotka eivät puhuneet italiaa. Englantia taitava tyttö ei puhunut vielä sujuvasti italiaa ja jäi siksi usein vähän muun luokan jälkeen. Sen sijaan tulkkina toimiessaan hän sai tuntea olevansa taitava ja tärkeä koko luokalle. Itsensä päteväksi ja tehokkaaksi tunteminen on myös yksi ihmisen psykologisista synnynnäistarpeista (Deci & Ryan 1985, Bymanin 2002, 27 mukaan).

5.2.4 Miten toimia tilanteissa, joissa lapsi eristyy? Miten auttaa lasta kehittymään?

Kohdan 5.2.3 tapaan myös tämän alaluvun haastatteluviittaukset ovat opettaja Paolon haastatteluista. Paolo kertoi kaksi esimerkkitapausta, jotka kuvaavat hyvin opettajien toimintatapaa tilanteissa, joissa lapsi eristyy voimakkaasti muusta luokasta. Samat esimerkit valaisevat opettajien näkökantaa siihen, kuinka lasta tulisi auttaa kehittymään.

Paolo kertoi esimerkkitapausten 90-luvun alusta, kun hän sai luokkansa 2. luokkaa kertaavan Chiara-tytön. (vrt. kohta 5.2.3) Chiara pyrki eristytymään muista, ei osoittanut kiinnostusta minkäänlaiseen toimintaan ja käyttäytyi opettajia ja luokkatovereitaan kohtaan väkivaltaisesti, *”opetus oli vaikeaa, kolme ensimmäistä kuukautta hän vain heittäytyi lattialle”*. Ennen luokkaan tuloa Chiara oli käytöksensä takia viettänyt pääsääntöisesti puolet koulupäivästä luokan ulkopuolella ja puolet leikkien nurkassa, jotta ei häiritsisi muita. Tyttö oli jäänyt paljon jälkeen opetuksesta. Chiaran äiti uskoi lapsensa kärsineen raskauden aikana, jonka seurauksena tyttö olisi äidin mielestä kehitysvammainen, varsinaista lääkärinlausuntoa asiasta ei kuitenkaan ollut. Opettajilla oli aluksi huomattavia hankaluuksia luoda kontakti oppilaaseen: *”Tyttö eristyi aluksi täysin, hän ei halunnut tulla edes luokkaan, koska ei tuntenut ketään, ei opettajaa eikä lapsia, hän kiinnittyi ulkopuolella olevaan patteriin.”* Opettajat olisivat voineet jatkaa edellisen luokan mallin mukaisesti ja jättää tytön oman onnensa varaan, mutta sen sijaan he ottivat tavoitteekseen saada Chiara mukaan kaikkeen toimintaan. Tavan heittää oppilas ulos luokasta tämän ryhtyessä hankalaksi he kokivat huonona niin tytön kuin muunkin luokan kannalta, sillä *”malli, että hän on luokassa siihen saakka, kunnes ei häiritse muita ja sitten ulos, ei kuulu edes tähän luokkaan”* ei tuntunut opettajista inhimilliseltä vaihtoehdolta. Erityisen tärkeänä he pitivät, että tyttö oppisi viihtymään luokkakavereidensa seurassa ja alkaisi leikkiä näiden kanssa. Chiara oli oppinut koulussa aggressiivisen roolin, opettajat halusivat antaa hänelle mahdollisuuden löytää toisenlaisen minän. Opettajat ehdottivat, että

”lapsi ei menisi enää olleenkaan ulkopuolelle, sillä kuinka hän oppisi olemaan muiden kanssa, jos olisi aina ulkopuolella. – – Hänen tulisi hankkia enemmän itseluottamusta ja sitten oppia muilta, kerätä halua, hänen täytyi aloittaa, tulla kouluun ”Halun oppia” kanssa ja olla meidän kanssamme.”

Saadakseen oppilaan mukaan toimintaan ja viihtymään luokkakavereidensa kanssa, opettajat kehittivät yhdessä Cuomon kanssa aikakoneen, laitteen jonka avulla pääsisi matkustamaan ajassa ja paikassa, toimimaan yhdessä niin opettajien kuin oppilaidenkin kanssa ja oppimaan matematiikkaa, äidinkieltä, historiaa, maantiedettä, luonnontieteitä ja kuvataidetta. Aikakoneprojektista pro gradu -työnsä tehnyt D’Alberti (1995) kuvailee menetelmää seuraavasti: ”Lapsi, joka työskentelee toteuttaakseen aikakoneen [lapset rakensivat sen yhdessä tiedemiehiksi muuttuneiden kasvatustieteen opiskelijoiden kanssa], ei tarvitse kannustusta lainataksaan huomiotansa, osallistumaan toimintaan, noudattamaan sääntöjä, työskentelemään yhdessä muiden kanssa; tämä kaikki ilmenee luonnostaan, – – eikä sitä koeta kuin jotakin abstraktia pakkoa.” (D’Alberti 1995, 24). Aikakoneen avulla myös syrjäänvetäytyvä Chiara alkoi pikkuhiljaa osallistua toimintaan. Tytön fyysiset kontaktit muihin olivat olleet vain väkivaltaisia, hänellä oli vaikeuksia työskennellä toisten kanssa ja toimia sääntöjen mukaan. Aikakoneen avulla pyrittiin saamaan aikaan muutosta, aikamatkalle pääsemiseksi kasvoihin maalattiin kolme pistettä (fyysinen kosketus), luettiin yhdessä taikaloitsu koneen käynnistämiseksi (yhdessä toimiminen) sekä annettiin henkilökohtaisia vastuutehtäviä, kuten aikakoneen käynnistäminen pyörää polkemalla ja valitsemalla nappuloista aika, jonne matkustettaisiin. Pikkuhiljaa tapahtui muutoksia, Chiara alkoi hymyillä ja osallistua toimintaan. Tyttö muuttui iloisemmaksi myös kotioloissa, joissa aikaisemmin oli ollut hiljainen. Hän alkoi kertoa kotona aikakoneesta, jolla pääsee tutustumaan menneisyyteen ja tulevaan, alkoi lauleskella koulussa opittuja lauluja kotona, alkoi haaveilla laulajanurasta ja alkoi edistyä myös varsinaisessa koulutyössä. Opettajat olivat jaksaneet olla kärsivällisiä Chiaran kanssa ja luottaa hänen mahdollisuuteensa kehittyä. Vuoden aikana he näkivät Chiarassa suuren muutoksen; alussa patteriin liimautuneesta työstä tuli luokan toimintaan osallistuva oppilas, jonka kontaktit muihin oppilaisiin eivät olleet enää väkivaltaisia.

Asioille on annettava aikaa, etsittävä keinoja, joilla saada oppilas osallistumaan ja pikkuhiljaa voi syntyä tuloksia. Seuraava esimerkkitapaus kertoo ensimmäiselle luokalle tulleesta Andrea-pojasta, joka ei aluksi kommunikoinut kenenkään kanssa, osasi sanoa viisi–kuusi sanaa, ei kyennyt itse pukeutumaan tai käymään wc:ssä.

Andrean aloittaessa koulun *”hän ei kommunikoinut kenenkään kanssa, ei aikuisten eikä lasten, istui vain lattialla ja yleensä piteli paperinpalaa, pitkää ja lyhyttä nauhaa.”* Oli todettu, että Andrealla olisi ehkä Downin syndrooma sekä autismin osatekijä, ennustetta ei kuitenkaan ollut todettu varmaksi. Opettajien mielestä poika ei kuitenkaan ollut täysin piittaamaton häntä ympäröivästä maailmasta, vaan *”näytti, että kätkettynä, kaiken alla, olisi vähän huomiota.”* Kun Andrea aloitti koulun, opettajat päättivät että *”hän on osa luokkaa ja luokkaan jää”*. Oppilasta ei vietäisi luokan ulkopuolelle oppituntien aikana, kuten luokassa toimineella koulunkäyntiavustajalla oli välillä ollut tapana tehdä. Ajan kuluessa opettajat huomasivat, että luokassa pysyminen oli *”muuttanut huomattavasti lasta kahden vuoden aikana, kahden ja puolen vuoden aikana, tulokset eivät vaikuttaneet, eivät kovin merkittävältä, mutta pikkuhiljaa.”* Opettajat pitivät tärkeänä tekijänä, että oppilaassa *”syntyisi halu eli hän haluisi olla luokan kanssa, että hänellä olisi jonkinlaista tiedonhalua.”* He lähtivät liikkeelle yksinkertaisista asioista, kuten syömisestä, sillä oppilas oli herkkusuu. Luokkaan liittymisen helpottamiseksi heidän mielestään ensin *”täytyi vetää mukaan muut lapset, että he oppisivat tykkäämään hänestä jossakin suhteessa.”* Niinpä opettajat päättivät seuraavaa:

”ensimmäiset viisi–kymmenen minuuttia omistetaan vain hänelle niin opettajan, muiden lasten kuin tukiopettajankin osalta. Sama välitunnin kohdalla, toiset viisi–kymmenen minuuttia vakituisesti hänelle. Sitten myöhemmin kun lapset tekevät tehtäviä, myös hän yrittää työskennellä – – kuten muutkin tekevät – – yrittää tehtäviä, joita sinä annat hänelle, vähän, mutta kuitenkin teemme yhdessä.”

Pikkuhiljaa Andrean ja muiden oppilaiden välille syntyi side; muut lapset ottivat hänet huomioon tomissaan, he halusivat myös auttaa Andreaa pukeutumisessa. Päivän alussa jokaisen lapsen tehtävänä oli tervehtiä Andreaa haluamallaan tavalla. Tällä tavoin *”hän oppi tuntemaan nimet, vaikka se ei tapahtunutkaan heti, vaikka hän ei välittänytään yhtään.”* Aktiviteeteissa, joita he toteuttivat edistääkseen Andrean oppimishalua ja kouluviihtyvyyttä oli opettajille tärkeää, *”ettei vain hän pitäisi siitä [harjoituksista], vaan että se olisi hyödyllistä myös muille.”* Aamukohtaamiseen yhdistettiin myös musiikkia, sillä näytti *”siltä että hän arvostaisi sitä”*. Opettajat eivät olleet asiasta varmoja, mutta kärsivällisesti he etsivät keinoja kommunikaation löytämiseksi. Koska musiikki siis näytti ehkä kiinnostavan Andreaa, opettajat alkoivat yhdessä luokan kanssa miettiä erilaisia liikkeitä, joita he voisivat yhdistää musiikkiin ja eräänä päivänä Andrea osallistui liikkeiden keksimiseen:

”eräänä kauniina päivänä [näimme] Andrean [liikkuvan] hänen tavallaan ja se oli liike, mutta emme tiedäneet kuinka tehdä sitä. – – Suuret kättentaputukset ja niin hän pikkuhiljaa alkoi tulla ulos kuorestaan. – – Hänen kanssaan oli jatkuva löytöjen tie, liikuntasalissa, hän pystyi tekemään monia asioita ja niitä, joita hän ei kyennyt tekemään, hän teki niitä ryhmässä jonkun muun kanssa, muut lapset ohjasivat häntä.”

Opettajien kärsivällisyys siis palkittiin ja odotuksen jälkeen alkoi syntyä tuloksia. Kaikki vaati tarkkaavuutta ja pitkäjänteisyyttä, mutta tehty työ ei mennyt hukkaan. Chiara ja Andrea pääsivät osallisiksi luokkaa, mikä auttoi niin heidän oppimistaan kuin myös itsetunnon vahvistumista. Chiara ja Andrea nähtiin yhtä arvokkaina ja yhtä tärkeänä osana kouluyhteisöä kuin muutkin oppilaat, heitä kunnioitettiin ja heidän kiinnostuksen kohteensa otettiin huomioon opetusta suunniteltaessa. Kaikki nämä ovat asioita, jotka vaikuttavat sosiaalisten suhteiden onnistumiseen ja ovat siten yksi tärkeä kouluhyvinvointiin vaikuttava tekijä (Konu 2002, 44–45).

5.2.5 Miten suhtaudutaan erehtymisiin ja virheisiin? Miten eriaikainen oppiminen otetaan huomioon?

Oppimisprosessi ei ole tasatahtinen, vaan sitä voisi verrata perhosen lentoon: on nopeita pyrähdyksiä ja suoraa lentoa, mutta välillä kulku käy myös taaksepäin. Oppimisen ei tarvitse tapahtua hetkessä, vaan erehdysten kautta voi muuttaa suuntaa ja tehdä uusia hypoteeseja. (Cuomo 2000 ; 2004.) Kaikista haastatteluista kävi ilmi, että opettajat pitivät tärkeänä oppilaan mahdollisuutta erehtyä luokassa. *”Myös erehdykset ovat tärkeitä, sillä jos [ideat] eivät toimi, niin luova virhe - - auttaa ymmärtämään, että olet valinnut tien, joka ei johda oikeaan ja siten myös virhe tekee hyvää.”* (Paolo) Virheiden teko auttaa pohtimaan uusia keinoja ratkaisun löytämiseksi, virheiden kautta oppiminen kehittää päättelykykyä. Tikkanen (2003) viittaa artikkelissaan Zurielin lauseeseen: *”Tila epäonnistumiselle antaa tilaa oppimiselle.”* Ajatus sopii kuvaamaan hyvin myös Pirazzini-koulun opettajien ajatusmaailmaa.

Opettajan tulisi auttaa oppilasta kehittämään ajattelutaitojaan, eikä antaa kaikkea tietoa valmiiksi pureskeltuna. Passiivisen oppimisen tie, missä oppilas opiskelee opettajan antaman tiedon, voi olla nopeampi, mutta ei yhtä kauaskantoinen kuin tutkiva ote ja pyrkimys asioiden ymmärtämiseen. Opettajilla oli vahva luottamus siihen, että lapset oppivat, kunhan heille vain annetaan kunkin siihen tarvitsema aika. Myös esimerkiksi vammaiset lapset oppivat, kun he saavat olla ryhmän mukana ja kun

opettajat kärsivällisesti jaksavat kannustaa heitä. Yhteistyössä ja ohjauksessa lapsi voi suoriutua vaikeammista tehtävistä kuin yksin niissä rajoissa, jotka hänen kehitystilansa ja älylliset mahdollisuutensa määrittelevät (Vygotski 1982, 184–186).

“Eivät he ole kaikki [heti] kykeneviä, mutta he oppivat. He kuuntelevat ja pikkuhiljaa, kun tuntevat olonsa itsevarmaksi, tärkeä tunne, että sinä kuuntelet kaikkia eli jos joku ei kykene kertomaan, kerro kuitenkin, ja pitää siitä kiinni näiden lasten kanssa ja kerro sinäkin minulle jotakin, mitä tahansa.” (Laura)

Opettajat pyrkivät järjestämään tilanteita, joissa lasten eriaikainen oppiminen olisi mahdollista kuitenkin korostamatta asiaa lapsille. Opetus järjestetään välillä ryhmätyöskentelyä, jolloin ryhmiin pyritään laittamaan monentasoisia oppilaita.

“On selvää, että jos yhteen ryhmään laitetaan kaikki ne, jotka tarvitsevat apua, siitä tulee ehkä ryhmä, joka ei onnistu, oppilaita täytyy vähän jakaa. Ja sitten töitä tehdään kahdestaan hetkinä jolloin molemmat [opettajat] ovat paikalla, myös sinä voit olla ryhmän sisällä ja voit osoittaa, autat heitä ja näet kaikki ne jotka onnistuvat tuottamaan sinulle jotakin, tietysti on eroja, joita lapset eivät tosin huomaa.” (Stella)

Tunneilla, joilla molemmat opettajat ovat luokassa, jää toinen opettaja välillä luokkaan toisen järjestäessä erillisessä tilassa pienryhmätyöskentelyä, johon kukin oppilas vuorollaan pääsee mukaan. Pienryhmätyöskentely toimii nimeämättömänä tuki- ja erityisopetuksena.

5.2.6 Miten teknisiä apuvälineitä käytetään oppimisen edistämiseen?

Erilaisten laitteiden, kuten videokameroiden, valokuva- ja digikameroiden, piirtoheittimien, ynnä muiden teknisten apuvälineiden avulla voidaan helpottaa niin oppimista kuin opettamista. (Matulli 2000, 25–26.) Teknisten apuvälineiden käyttö tuli esille vain pisimpään kestäneessä haastattelussa. Haastateltavana ollut Paolo oli dokumentoinut paljon luokkansa toimintaa ottamalla valokuvia ja videoimalla oppitunteja, lisäksi hän oli usein ollut avustamassa muita opettajia dokumentoinnissa. Toiminnan dokumentointi alkoi, kun Cuomon kanssa käydyissä opetuksen kehittämiskeskusteluissa kävi ilmi tarve konkreettisista esimerkeistä opetuksen kehittämistä varten.

”En käyttänyt sitä [dokumentointia] koskaan, mutta kun kävin Cuomon luona, hän kysyi, miten on mennyt. Hyvä, näytä minulle jotakin. Siispä ostimme valokuvakameran, videokameran ja nyt olemme tottuneet. Itse asiassa kuluvina vuosina olen dokumentoinut paljon, mutta Cuomon takia, joka halusi, anna minulle kasetti.”

Tekniset apuvälineet tarjoavat enemmän tilaisuuksia palautteeseen, pohdintaan ja tarkistuksiin (Bransford ym. 2004, 230). Videonauhoilta opettajat voivat tarkastella omaa toimintaansa, katsoa lasten reaktioita ja reflektoinnin avulla kehittää omaa toimintaansa. Opettaja voi kehittää toimintaa katsomalta nauhalta omaa toimintaansa, mutta myös refleктоimalla opettajakollegoidensa kanssa käymiä keskusteluja. Pirazzini-koulun opettajat kävivät kehityskeskusteluja Cuomon kanssa suunnitellessaan koulunsa toimintaa. Näissä keskusteluissa Cuomo toi esille ideoita ja ajatuksia, joita opettajat pitivät erittäin hyödyllisinä. Jotta tapaamisista olisi jäänyt enemmän mieleen, Paolo nauhoitti keskustelut kasetille: *”jotta en menettäisi sanaakaan. Sitten kuuntelin niitä autossa tai kotona ja tein muistiinpanoja, joista oli minulle hyötyä, sillä hän [Cuomo] sanoo monia asioita.”*

Projektien dokumentointi oli ulotettu myös oppilaiden töiden dokumentointiin. Heidän työskentelyään valokuvattiin ja lukuvuoden lopussa jokainen oppilas kokosi kansion toteutetusta projektista yhdessä opettajansa kanssa. Kansioon he liittivät valokuvia ja selittivät projektien työvaiheita. Esimerkiksi yksi luokka oli vuoden aikana harjoitellut keramiikkalautasen perinteistä maalaustyyliä. He lisäsivät koontikansioon paperille maalaamiaan harjoitustöitä huomioiden projektin kaikki vaiheet. Kenties tästä dokumentoinnin harjoittelusta on oppilaille hyötyä myös myöhemmin tutkimusten raportoinnissa lukiassa ja yliopistossa.

5.2.7 Miten koulu voi auttaa oppilasta kehittämään opiskelumetodejaan?

Koulun tehtävänä ei ole ainoastaan ohjata oppilaita oppimaan tieto- ja taideainesta, vaan myös oppimaan oppimista; kysymään, etsimään tietoa, muodostamaan hypoteeseja, arvioimaan tekemiään hypoteeseja ja ymmärtään oppimisprosessin kulkua (Cuomo 2000, 37; Matulli 2001, 26). Laura ja Paolo korostivat oppimaan oppimisessa sitä, että oppilaat oppisivat tutkivan oppimisen metodin ja omaksuisivat sen osaksi omaa oppimistaan. Anna ja Stella toivat puolestaan esille muita oppimiseen liittyviä asioita, kuten kuinka ”Halu oppia” -pedagogiikan avulla joidenkin oppilaiden oppimistulokset

olivat kehittyneet. Paolo kuvaili seuraavasti tutkimusmetodia, jota he pyrkivät opettamaan oppilaille:

“He oppivat, – – , tutkimusmetodin, tutkimista ja toimintaa. Tehdään hypoteeseja, tutkija tekee hypoteeseja ja ryhtyy sitten todistamaan, ovatko ne tosia, siis hän lähtee kokeilemaan. Jos ne ovat tosia, toimivat, lisätään tulos, jos ei, tulee joku virhe, täytyy muuttaa, mutta et ole jumissa, sillä teet uusia hypoteeseja ja valitset toisia teitä. Sen sijaan jos minä opettajana sanon, miten toimitaan, he ehkä saavuttavat tuloksen, mutta eivät tiedä matkaa, tulos löytyy kuin taian voimalla.”

Lapsen on mahdollista oppia monenlaisia asioita, jos hän on vain valmis tekemään töitä oppimisensa eteen (Bransford ym. 2004, 132). Kaikkien opettajien vastauksista korostui se, että oppiakseen lapsen on oltava motivoitunut siitä, mitä hän tekee. Oppimisen perusta on uteliasuus ja halu oppia. Opettajat pyrkivät etsimään keinoja, joiden avulla lapset kiinnostuisivat oppimisesta, taikamaailman käyttö auttoi heitä motivoimisessa. Muun muassa aikakoneprojekti osoittautui oivalliseksi motivoinnin kehittäjäksi.

”[Projekti] antoi perustavanlaatuisesti sen, mitä etsimme, uteliaisuuden oppimista kohtaan. Koulussa et voi antaa kaikkea, mutta voit antaa halun tietää enemmän eli et anna kaikkea valmiina, näin opiskellaan, tämä on nyt tässä, riittää, vaan mitä voisi vielä olla, mitä haluaisit tietää, miten toimimme, me emme tiedä sitä, mistä menemme etsimään.” (Laura)

Opettajat kannustivat lapsia etsimään tietoa, pohtimaan erilaisia keinoja ongelmien ratkaisemiseksi ja ajattelemaan itse. Lauran mielestä tärkeintä, mitä koulu voi antaa lapselle, on se että lapselle jää:

“ajatus siitä, että voi etsiä, että voi löytää muitakin asioita niiden lisäksi mitä me [opettajat] olemme antaneet. Minulle tämä on perustavanlaatuista. – – Tässä koulussa kannustetaan uteliaisuuteen eli yllytämme aina lapsia tekemään hypoteeseja. Ei sanota, siis, se oli niin. Sanotaan, miten se mahtoi olla, tehdään hypoteeseja, se on hyvin tärkeää sillä on virheellisiä hypoteeseja, jotka eivät johda mihinkään, mutta vähän kerrassaan yritystä korjaamalla he alkavat ymmärtää asioita. Minä olen nyt toisella luokalla ja he osallistuvat, koska en anna heille ratkaisuja, ja, vaan esitän aina ongelman.”

Kyky ratkaista ongelmia auttaa selviytymään monenlaisista asioista elämässä. Oppimishalun ei tulisi rajoittaa vain koulun seinien sisälle, vaan sen tulisi jatkua koulun

päätyttyäkin. Opettajien mielestä he ovat onnistuneet herättämään lasten tiedon halun, vaikutukset näkyvät myös yläasteelle siirryttäessä.

“Kun he menevät yläasteelle, Pirazzinin lapset ovat parhaita siinä mielessä, he ovat niitä jotka väittelevät eniten, mutta ovat kaikkein motivoituneimpia, niitä jotka haluavat tietää syitä, älä sano minulle vain että se on niin, vaan selitä minulle miksi, sillä me [opettajat] olemme totuttaneet heidät siihen. Älkää olko koskaan tyytyväisiä, kysykää aina selitystä. – – Sinä [opettaja], et ole se, joka tietää kaiken, minä voin mennä hämilleni jos en tiedä jotakin asiaa, mutta minä sanon, en tiedä sitä, mutta menen kyselemään, jos löytäisin vastauksen, mutta kysele myöskin sinä, katsotaan sitten. Huomaatko, mikä ero.” (Laura)

Mikäli lapselta ei vaadita mitään, eikä oppiminen innosta, hän passivoituu. Yksi oppilas, joka puhumattomuutensa vuoksi kävi puheterapeutilla ”ei tuntenut itseään motivoituneeksi, palasi lahjakasan kanssa, – –, mutta todellisuudessa niillä ei ollut mitään merkitystä sillä hän oli ovela, hän oli oppinut strategian olla tekemättä mitään ja saamaan lahjoja.” (Laura) Opettaja huomasi kyseisen oppilaan olevan innostunut näyttelemisestä. Oppilas innostui tekemään vaativia puhumisharjoituksia, jotta pääsisi näyttelämään koulun esitykseen, hän onnistui erinomaisesti ja hänestä tuli yksi luokan parhaimmista näyttelijöistä. Sopivat haasteet innostavat oppimaan, haasteista selviytyminen ja tunne omasta osaamisesta synnyttävät oppimisen ilon, joka on oleellinen osa ”Halu oppia” -pedagogiikkaa. Haasteet ja asioihin perehtyminen kaikkia aisteja käyttäen lisäävät myös tunneherkkyyttä ja empatiakykyä, joita tarvitaan koulumaailman lisäksi työ- ja yksityiselämässä (vrt. Goleman 1997, 54–57):

“Minun mielestäni ‘Halu oppia’ tarkoittaa ohjaamista tiedonhaluun ja oppimaan ja näkemään asioita, ei vain pääsemään läpi ja se siitä. Valitettavasti tämän päivän lapset elävät televisiokulttuurissa, kuva menee ohi kolmessa sekunnissa, väsyvät. Sen sijaan opettajan herättääkseen tunteita, – –, täytyy asian sykehdyttää myös häntä, ja hänen täytyy opettaa heitä katsomaan ei ainoastaan silmillä vaan myös sydämellä, vatsalla, eli hänen täytyy panna peliin kaikki lapsen kyvyt, jotta tämä voit tutkia ovea, puuta, jotain henkilöä, sillä jokaisessa näistä on jokin yksityiskohta, joka jää meiltä huomaamatta. Mennään etsimään sitä ja voit olla elämän salapoliisi, joten silloin kun kykenet katsomaan ympärillesi ja maistelemaan kaikkia elämän makuja, niin suloisia kuin kakeriakin, elät täysillä ja olet tunteellinen. Ongelma on, että sinusta tulee hyvin herkkä ja se voi olla tuskallista, mutta minä valitsen mieluummin elämän, jossa joudun kohtaamaan kipua, mutta myös suurta riemua. Mihin pyrin, on toimia niin, että heidän elämänsä ei olisi tasapaksua, kultainen keskite ei sovi minulle, minulle sopivat voimakkaat tunteet.” (Laura)

Pirazzini-koulun opettajille on tärkeää, etteivät he anna oppilailleen kaikkea valmiiksi pureskeltuna. He kannustivat lapsia tekemään itse, etsimään ratkaisuja ja ottamaan

vastuuta työstään. Esimerkiksi Paolon luokka tutustui kolmannella luokalla vanhempien ja isovanhempien käyttämiin leikkikaluihin, jolloin heräsi ajatus tulevaisuuden lelun rakentamisesta. Lapset olivat innostuneita ajatuksesta, mutta opettajat sanoivat, etteivät he auttaisi lapsia projektissa. Ajatuksena oli opettaa lapsille tällä tavoin tiedonhakua ja pitkäjänteistä työskentelyä. Opettajat siis teeskentelivät, etteivät olleet ollenkaan kiinnostuneita leikkikalujen rakentamisesta, lasten täytyisi selviytyä yksin rakennusprojektista. Lapset olivat erittäin innostuneita tehtävästään ja ryhtyivät töihin. Ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää *“miten rakennamme leikkikalut? – – Mistä saamme tarvittavan materiaalin?”*

“Sitten he alkoivat keksimään: tuodaan kotoa vanhoja tavaroita tai mennään etsimään koulun kellarista, missä on paljon tavaraa tai mennään kierrätyskeskukseen, missä yhden lapsen isä, ukki on töissä. – – Eli he tekivät suunnitelmia, joita he sitten voisivat toteuttaa. Siis hyvä, äänestämällä valitsimme, että menemme kierrätyskeskukseen. Siispä, sopii, menette kierrätyskeskukseen, mutta me emme auta teitä, miten menette sinne, mitä sanotte heille. Siispä, soitetaan tai puhutaan Anitan ukin kanssa, joka auttaa meitä. Hyvä, soitetaan. – – Soittamista varten tarvitaan puhelinnumero ja me emme auta teitä. Selvä, katsotaan luettelosta. He siis ottivat luettelon, etsivät numeron, löytävät sen. Kuka soittaa, koska me emme soita, me emme auta. – – Minä olin jo ilmoittanut, sanoin, saattaa olla, että lapset soittavat teille. – – Tulkaa toki. He keräsivät tavaraa ja myös rakentamisvaiheessa oli sahaamista, liiman käyttämistä, – –, sinä siis totut, että ei ole vain kiva lopputulos, vaan koko prosessi, jossa opit tekemään. Jos teet niin kerran, kaksi, kolme kertaa opit tekemään mitä tahansa.” (Paolo)

Erityisesti kehittyäkseen tiedonalueilla, jotka eivät ole lapselle kovin tuttuja tai luontaisia, lapsi tarvitsee tavoitteellisen oppimisen strategioita. Strategioiden kehittymiseksi lapsen on ymmärrettävä, mitä oppiminen merkitsee, kuka hän on oppijana ja kuinka hänen tulisi suunnitella, seurata, korjata ja pohdiskella omaa sekä toisten oppimista.

Oppimisstrategioiden ohella oppimiseen vaikuttaa myös metakognitio, lapsen tietoisuus omista oppimisvahvuuksista ja -heikkouksista sekä kulloistenkin oppimistehtävien vaatimuksista. Metakognitioon kuuluu myös kyky ohjata omaa oppimistaan eli kyky suunnitella opiskeluaan, seurata menestystään sekä tarpeen mukaan korjata virheitä. Lapsen kyky suunnitella ja säädellä oppimistaan kehittyy pikku hiljaa kokemusten karttuessa. (Bransford ym. 2004, 116.) Näitä kokemuksia Pirazzini-koulun opettajat pyrkivät tarjoamaan oppilailleen.

5.3 Muita ”Halu oppia” -pedagogiikkaan liittyviä esille nousevia asioita

Tutkimuskysymys 2 pyrki selvittämään, nouseeko käytännöstä esille muita asioita, jotka oleellisesti liittyvät ”Halu oppia” -pedagogiikkaan. Kirjattujen seitsemän teesin (s. 22) lisäksi kaikista haastatteluista nousi esille opettajakulttuurin ja opettaja-oppilassuhteen merkitys ”Halu oppia” -pedagogiikan onnistumiselle. Myös Konu (2002) muistuttaa opettaja-oppilas suhteen tärkeästä asemasta kouluhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Opettaja-oppilassuhteen lisäksi koulun ilmapiiriin vaikuttavat myös opettajien yhteisyys, se kuinka paljon he välittävät toisistaan, työstään ja oppilaistaan sekä kuinka sitoutuneita he ovat oppilaisiinsa ja heidän hyvinvointiinsa. (Konu 2002, 45.) Jo aikaisemmin tässä luvussa on tullut esille opettajien vahva sitoutuminen oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi, mutta muuten opettajakulttuuri on toistaiseksi jäänyt vähäiselle huomiolle.

Opettajakulttuuri vaikuttaa koulun yleiseen asenteeseen, sen tapaan suhtautua opetukseen ja koulun uudistuspyrkimyksiin (Husu 2002, 133). Pirazzini-koulussa kaikista haastatteluista ja kouluvierailusta ilmeni opettajien kesken vallitseva hyvä henki ja yhdessä tekeminen, opettajat suunnittelivat ja toteuttivat opetuksen *”yhdessä, yhteistyönä, missä jokainen heittää ideoita”* (Paolo) Opettajien kesken vallitsi yhteistyökulttuuri, tosin yhteisöön näyttivät kuuluvan juuri ne opettajat, jotka toteuttivat ”Halu oppia” -pedagogiikkaa.

Keskinäistä kilpailua tai vastaavaa ei ollut havaittavissa. Opettajilla oli omia erityistaitoja, joita he hyödynsivät opetuksessa ja antoivat apunsa tarvittaessa myös muille opettajille.

”Emme ole kateellisia. Kun joku on hyvä jossakin, olemme iloisia ja pyydämme hänen apuaan. Joskus menen Paolon luokkaan kertomaan tarinoita ja joskus hän tulee auttamaan minua luokassani. Meillä on hyvä ryhmä ja meillä on oikein hauskaa. Joskus olemme koulussa myöhään valmistelemassa opetusta.” (Laura)

Opettajayhteisön toimintaa leimasi spontaani yhteistyö, jossa auttaminen, tuki ja avoimuus näyttivät kuuluvan jokapäiväiseen työskentelyyn. Opettajat saivat toisiltaan tukea niin opetusta kuin yksityiselämää koskevissakin asioissa. Opettajat kokivat, että he yhdessä oppilaidensa kanssa muodostivat suuren perheen, jossa kaikki välittävät toisistaan. Opettajat eivät jakaneet vastuuta oppilaiden hyvinvoinnista luokittain, vaan kaikki opettajat kokivat olevansa vastuussa koulunsa oppilaista.

“Lapset näkevät, että kaikki ovat tekemisissä toistensa kanssa, siis minä huudan myös muiden lapsille ja muut opettajat huutavat minun ja olemme aivan kuin suuri perhe, vaikka se vaikuttaakin utopistiselta, mutta se on juuri tämä erittäin intensiivinen yhteistyö ja siis lapset näkevät sen. Mielestäni he tulevat miellään [kouluun] tästä syystä, koska näkevät opettajia, jotka ovat motivoituneita. Meistä on edelleen hauska olla koulussa. Tämä on minusta suuri salaisuus.” (Laura)

Yhteisyyden tunne loi oppilaille turvallisen olon, he kokivat, että heistä välitetään. ”Halu oppia” -pedagogiikka panostaa ryhmähengen luomiseen, mallin toimivasta ryhmähengestä oppilaat saivat myös opettajiltaan. Opettajat kokivat olevansa roolimalleja monessa suhteessa, erityisesti esille nousi opettajien innostuksen siirtyminen lapsiin. *”Opettaja on mielestäni, on vaa’an kieli, lapsi jäljittelee sinua paljon – – lapsista huokuu opettajan olemus, he muistuttavat paljon opettajaa.”* (Laura) Jotta opettajan innostus voisi siirtyä lapsiin, on opettajan luonnollisesti ensin oltava itse kiinnostunut työstään ja oppilaiden oppimisesta. Opettajan innostus on myös perusedellytys ”Halu oppia” -pedagogiikan mukaisten projektien onnistumiselle. Projektien toteutus kysyy paljon opettajien aikaa ja voimia. *“On ollut kertoja, jolloin lopetimme myöhään illalla, mutta joka viikko olit sidottu tälle asialle näin vähintään kahtena, kolmena päivänä.”* (Sara) Joten myös tästä syystä *“asiat, joita teet, sinun täytyy tykätä niistä, niiden täytyy kiehtoa sinua, muuten ne eivät toimi koskaan.”* (Stella) Työmäärästä huolimatta opettajat jatkoivat mielellään, sillä saadut tulokset kannustivat jatkamaan.

”Koska sitten näit, että nuo asiat toimivat hyvin, teimme töitä ryhmässä, ymmärräthän, en ollut yksin, – –, meitä oli viisi tai kuusi henkilöä, – –, olimme innostuneita tekemään näitä asioita, sitten huomasit, että lopussa siis syntyi tuloksia ja se oli joka tapauksessa hauskaa ja kuitenkin, mutta se kysyy paljon, paljon työtä.” (Sara)

Opettajien yhteistyökulttuuri antoi opettajille voimia työskennellä, he suhtautuivat työhönsä myönteisesti ja olivat motivoituneita tehtävästään, työuupuksesta ei ollut havaittavissa merkkejä.

“kaiken valmistelu ei ole helppoa, mutta sitten takaan sinulle, että se on upeaa. – – Se on hienoa, sillä sinulla on, minullakin oli erittäin hauskaa. – – Vaikka se teettääkin paljon töitä, mutta se vie sinut mukanaan.” (Sara)

Opettajien työssäjaksaminen ei ole merkityksetöntä myöskään kansantaloudellisessa mielessä. Opettajat jäävät keskimääräistä useammin varhais- tai sairaseläkkeelle, syynä

on usein uupuminen ja mielenterveysongelmat, mitkä voivat olla seurausta opettajien kokemasta kiireestä, koulun suurista ryhmäkoista, vanhempien koululle siirtämästä kasvatusvastuusta sekä paineesta ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset kyvyt (Hiltunen, Holmberg, Kaikkonen, Lindblom-Ylänne & Nienstedt 2003, 279). Vaikka Pirazzini-koulussa opettajat panostivatkin oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen, tekivät pitkiä päiviä suunnitellen ohjelmaa ja pitivät tiiviisti yhteyttä vanhempiin, eivät he silti kokeneet työtään kuormittavaksi. Palkitsevina tekijöinä nousivat esille erityisesti lapsen oppimisesta nauttiminen sekä opettajien kesken vallinnut hyvä yhteishenki ja yhdessä tekemisen kulttuuri. Ilman ”Halu oppia” -pedagogiikkaa koulu olisi Saran mukaan ”tylsää, yksitoikkoisempaa. Ja sitten juuri lapset innostavat sinua jatkamaan eteenpäin, sillä näet kuinka he ovat todella tyytyväisiä.” Laura vertasi oppilaiden ja opettajan keskinäistä suhdetta vaihtokauppaan, jossa molemmat osapuolet antavat ja vastaanottavat, oppivat ja elävät yhdessä. Avainsanat tähän vaihtokauppaan ovat rakkaus ja iloisuus.

“Käytä rakkautta ja iloisuutta. – – Rakkaus ja iloisuus ovat asiota, ovat taikasanoja, jotka vievät sinut lasten sydämiin, sillä iloisuus antaa sinulle luottamusta, rakkaus antaa sinulle kärsivällisyyttä ja lapset joka tapauksessa havaitsevat sen ja lapset huomaavat sen heti, heti ja et voi koskaan petkuttaa heitä. – – Se on kuin vaihtokauppa. Sinä annat, mutta usko minua, en tee muuta kuin vastaanotan ja sanon aina, teen työtä, joka on tehnyt minut hyvin rikkaaksi, ei rahallisesti, minulla ei kolikon kolikkoa, mutta se on vienyt minut mukanaan.” (Laura)

5.4 Yhteenveto tutkimustuloksista

Opettajat pitivät koulun tärkeimpänä tehtävänä herättää lasten halu oppimista kohtaan. He pitivät tärkeänä, että lasten luontainen uteliaisuus tietää ja ottaa selvää säilyisi ja kehittyisi kouluvuosien aikana. Jotta lapset voisivat kiinnostua opiskelusta, opiskeltavan asian täytyy jollain tavalla liittyä lasten kokemusmaailmaan. Anderman ja Maehr (1994) muistuttavat, että sisäisen motivaation syntymistä voi edesauttaa viemällä opiskelu oppilaan kannalta mielekkääseen ja jännittävään ympäristöön. Pirazzini-koulun opettajat olivat havainneet taikamaailman hyväksi apukeinoksi tuoda opiskeltava asia lähelle lasten kokemusmaailmaa. Luokissa vieralevat pellet, tiedemiehet, ulkomaalaiset vieraat, taitelijat ja monet muut henkilöt elävöittivät koulupäivää, lisäksi he saivat mukaansa myös syrjäänvetäytyvät ja vammaiset lapset, jotka muutoin saattoivat jäädä hieman vähemmälle huomiolle. Lisäksi taikamaailman avulla oppiaineiden

yhteenliittäminen ja integrointi onnistui luontevasti. Taikamaailman avulla lapset pääsivät tuomaan esille omat erityistaitonsa, he saivat kokea onnistumisia. Myös opettajat saivat käyttää erityistaitojaan, kuka teatraalisia kykyjä, kuka ompelutaitoja pukuja valmistaessaan, kuka mekaniikan taitojaan ja kuka mitäkin. Tämä näytti lisäävän myös opettajien työtyytyväisyyttä. Lisäksi taikamaailma ja ”Halu oppia” -pedagogiikka mahdollistivat jokaiselle oppilaalle omassa tahdissa oppimisen. Omassa tahdissa opiskelu on osa itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia, joka on Konun (2002) määritelmän mukaan yksi neljästä kouluhyvinvointiin vaikuttavasta tekijästä. Voidakseen toteuttaa itseään oppilaan tulee saada opiskella omaan tahtiinsa omien kykyjensä ja taitojensa mukaan sekä saada palautetta ja kannustusta. (Konu 2002, 45–46.) Opettajat pitivät tärkeänä, että jokainen oppilas voi osallistua ja että jokaiselta oppilaalta vaaditaan hänelle sopivia suorituksia. Myös Uusikylän (2003, 129) mukaan opettajan on vaadittava kaikilta oppilailta tehokasta opiskelua, muttei samoja tuloksia. Kaikki oppilaat tarvitsevat oman tasoisia haasteita kokeakseen onnistumisen tunteen haasteista selviytyttyään. Yleisesti sopivissa mittasuhteissa olevat suorituspainot vaikuttavat myönteisesti koulumenestykseen (Samdal ym. 2004; Goleman 1997).

Lisäksi haastatteluista nousi esille jokaisen oppilaan arvostamisen tärkeys, oppilaiden tasa-arvoisuuden esille tuominen lähtee opettajien mukaan opettajista. Kun opettajat hyväksyvät jokaisen oppilaan sellaisena kuin hän on, voivat muutkin oppilaat hyväksyä luokkatoverinsa joukkoonsa. Myös Konun (2002, 11) kouluhyvinvointimääritelmän mukaan on tärkeää, että jokainen oppilas voi kokea olevansa hyväksytty ja arvostettu niin oppilastovereidensa, opettajien kuin vanhempiensakin taholta. Samanlaiseen johtopäätökseen tulivat Samdal, Dür ja Freeman (2004, 47, 49) tulkitessaan WHO-koululaiskyselyn tuloksia: oppilas, joka kokee olevansa oppilastovereidensa hyväksymä, tulevansa toimeen luokkatovereidensa kanssa ja kokee muut oppilaat ystävällisiksi ja avuliaisiksi, viihtyy todennäköisesti koulussa. Opettajat käyttivät työskentelyssä paljon ryhmitöitä ja koko luokan kanssa yhdessä tekemistä. Yhteiset kokemukset lisäsivät heidän mukaansa yhteenkuuluvuutta ja oppilastovereiden arvostamista, kuuntelemista ja kunnioittamista. Lisäksi yhdessä tekemällä oppilaat oppivat toisiltaan seuraamalla, jäljittelemällä ja luokkatovereidensa avustuksella. Opettajien käsitystä oppimisesta kuvaa hyvin Vygotskin lähikehityksen vyöhyke: ohjauksessa oppilas voi suoriutua haastavammista tehtävistä kuin mitkä hän onnistuisi tekemään yksin. Hieman lapsen kehitystä edellä kulkeva opetus vie lasta perässään ja auttaa kehittymään nopeammin. (Vygotski 1982, 184–186.)

Vähemmän tärkeänä nousi esille teknisten apuvälineiden hyödyntäminen opetuksessa. Yksi opettajista toi esille sen, kuinka muun muassa videointi voi auttaa reflektoimaan opetusta. Tietokoneen tai vastaavien apuvälineiden käyttö oppilaan oppisen tukena ei tullut esille.

Sen lisäksi, että oppilaat olisivat kiinnostuneita oppimisesta, tarvitsevat he opettajien mielestä myös keinoja päästä tavoitteeseen. Opettajat kannustivat oppilaita kysymään, pohtimaan, laatimaan hypoteeseja, hypoteesin epäonnistuessa miettimään uusia strategioita ratkaisun löytämiseksi ja ennenkaikkea kertomaan mielipiteensä ja pyytämään opettajilta perusteluja eikä hyväksymään kaikkea opettajien kertomaa semmoisenaan. Nämä ovat taitoja, joita oppilaat opettajien mukaan tarvitsevat myöhemmissä opiskelunsa vaiheissa. Bransford ym. (2004, 132) toteavat, että lapsen on ymmärrettävä, mitä oppiminen merkitsee, kuka hän on oppijana ja kuinka hänen tulisi suunnitella, seurata, korjata ja pohdiskella omaa sekä toisten oppimista, jotta hänen opiskelustrategiansa kehittyisi. Myös Pirazzini-koulun käyttämiin teeseihin on kirjattu, että lasta tulisi auttaa ymmärtämään tekijöitä, jotka vaikuttavat hänen oppimiseensa ja ymmärtämään, mistä oppimisprosessi koostuu (Matulli 2001, 26). Haastatteluissa ei tullut kuitenkaan esille, että opettajat olisivat avustaneet lapsia ymmärtämään omaa oppimistrategiaansa, sen sijaan he kannustivat lapsia tutkivaan opiskeluun.

6 TUTKIMUKSEN TARKASTELU

6.1 Tutkimusongelmien ratkaisu

Tutkimukseni tarkoituksena oli opettajia haastatteleamalla syventää ymmärrystä ”Halu oppia” -pedagogiikasta sekä selventää sen ilmenemistä koulussa. Ensimmäinen tutkimuskysymys koski ”Halu oppia” -pedagogiikan teesien esiintymistä koulussa, toinen tutkimuskysymys mahdollisia muita tekijöitä, jotka näyttäisivät liittyvän oleellisesti ”Halu oppia” -pedagogiikkaan.

Opettajat ilmensivät haastatteluissa yhtenäistä kantaa, he näyttivät kaikki sisäistäneen ”Halu oppia” -pedagogiikan perusajatuksen. Opettajien kertomat konkreettiset esimerkit valaisivat parhaiten pedagogiikan ilmenemismuotoja ja toivat vahvistusta sille, että ”Halu oppia” -pedagogiikka ei ole vain korulauseista koottu kokoelma, vaan käyttökelpoinen teoria koulussa viihtymisen ja oppimisen tukemiseksi.

Vaikutti, etteivät opettajat olleet tottuneet erittelemään pedagogiikkaansa. Kysymys oman didaktiikan kuvailusta tuntui heistä vaikealta. Opettajien ammatillista tietoutta tutkittaessa onkin ilmennyt, että suurin osa opettajien tiedosta on niin sanottua hiljaista tietoa, joka ilmenee toiminnan ja käytännön kautta. Oman toiminnan kuvailu tuottaa usein hankaluuksia. (Husu 2002, 132.) Haastattelujen edetessä opettajat innostuivat kuitenkin kertomaan käytännön esimerkkejä kokemuksistaan, joiden kautta heidän didaktiikkakäsityksensä oli tulkittavissa. Tulkinnan vahvistamista olisi todennäköisesti auttanut seurantatutkimus.

Tutkimuskysymys 1 koostui seitsemästä alakohdasta, joista jokainen liittyi yhteen ”Halu oppia” -pedagogiikan teesiin. Lähes kaikkiin alakysymyksiin sain kattavan vastauksen, mutta kolmeen alakysymyksen vastaukset perustuvat lähinnä vain yhden opettajan haastatteluun. Tämä Paolon haastattelu kesti kaksi tuntia samalla kun muiden opettajien haastattelut kestivät puolesta tunnista reiluun tuntiin. Annan, Lauran ja Stellan haastattelut päättyivät, kun opettajien oli jatkettava muiden tehtävien parissa, vaikei ihan kaikkia haastattelurungon teemoja ollut vielä ehditty kunnolla käsittelemään. Vastaisuudessa lienee syytä varautua siihen, että haastateltavan myöhästymisestä tai tämän kiireisyydestä johtuen haastattelu aika saattaa lyhetä, eikä ensimmäisellä kerralla ole mahdollista viedä haastattelua aivan loppuun saakka. Tällöin tulisikin sopia mahdollisesta jatkohaastattelusta tai täydentää puuttuavat kohdat

puhelimitse. Tällä kertaa lisähaastatteluiden teko ei valitettavasti onnistunut, sillä opettajia ei saanut enää kiinni heidän kesälomiensa alettua heti haastatteluiden jälkeen.

Opettajien opetuksen pohjalla olivat seitsemän ”Halu oppia” -pedagogiikan teesiä. Halusin kuitenkin selvittää, vaikuttiko haastatteluiden perusteella olevan olemassa myös muita tekijöitä, jotka tulisivat esille kaikkien opettajien haastatteluista sekä näyttäisivät vahvasti liittyvän ”Halu oppia” -pedagogiikkaan. Tämä tutkimuskysymys 2 ei osoittautunut turhaksi, sillä kirjattujen teesien lisäksi esille nousi kahdeksas ”Halu oppia” -pedagogiikkaan oleellisesti liittyvä tekijä; kaikkien opettajien vastauksista korostui selvästi opettajan roolin merkitys ”Halu oppia” -pedagogiikassa. Opettajat olivat innostuneita työstään, mikä heijastui myös lapsiin. Opettajien tiivis yhteistyö ja toisista välittäminen toimi myös esimerkkinä oppilaille, opettajat ja oppilaat muodostivat suuren perheen, jossa jokainen välitti toisistaan ja arvosti muita jäseniään.

6.2 Tutkimusmenetelmästä

Pirazzini-koulussa oli kuusi ”Halu oppia” -pedagogiikkaa käyttävää opettajaa. Heistä pystyin haastattelemaan kuitenkin vain neljää. Todennäköisesti tulokset eivät olisi juurikaan muuttuneet, vaikka olisinkin haastatellut kaikkia kuutta opettajaa, niin yhtenäisiä olivat haastattelemini opettajien vastaukset. Pienestä aineistosta huolimatta tutkimusta voi pitää luotettavana tapaustutkimuksena ”Halu oppia” -pedagogiikan esiintymisestä koulussa. Luotettavuutta lisää se, että opettajat kykenivät käsittelemään haastatteluteemoja hyvin jäsenyntyneesti ja perustellen lukuunottamatta kysymystä oman didaktiikan kuvailusta.

Tutkimuksessa haastattelin vain opettajia. Tuloksista käy ilmi, että opettajien mielestä Pirazzini-koulussa oppilaiden ja opettajien välillä vallitsi lämmin ja avoin suhde. Kuitenkaan lasten ja aikuisten kokemus ei välttämättä aina ole yhtenäinen, muun muassa Savolaisen (2001) tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaan ja opettajan vuorovaikutus näytti erilaiselta koululaisten ja opettajien näkökulmasta. Varmemman tutkimustuloksen olisin todennäköisesti saanut haastatteleamalla myös lapsia. Tämä olisi kuitenkin vaatinut enemmän aikaa ja ehkä myös paremman italian kielen taidon.

Tuloksia olisi voinut vahvistaa myös pidempiaikainen seurantatutkimus, jossa olisin seurannut luokan toimintaa ja projektin edistymistä sen alkuvaiheesta aina loppukoontiin saakka. Seurantatutkimus olisi lisännyt myös tulosten luotettavuutta, sillä seurantatutkimuksen avulla olisi ollut mahdollista tutkia, vastasiko koulun todellisuus

sitä todellisuutta, jonka opettajat toivat esille haastatteluissa. Seurantatutkimuksen toteuttaminen ei tällä kertaa olisi ollut aika- ja taloudellisista syistä mahdollista projektien ollessa vuoden mittaisia. Mikäli kuitenkin olisi ollut mahdollista ajoittaa tutkimuksen toteutus haastatteluineen kevätlukukauden keskivaiheille, jolloin projektit olivat vielä käynnissä, olisin konkreettisemmin päässyt tutustumaan projektien toteutukseen ja koulun arkeen, lisäksi opettajilla olisi todennäköisesti ollut enemmän aikaa haastatteluilleni.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

”Halu oppia” -pedagogiikan käsitteen syventämiseksi olisi hyödyllistä toteuttaa koko lukuvuoden mittainen seurantatutkimus esimerkiksi Faenzan Pirazzini-koulussa. Myöhemmin pedagogiikkaa voisi kokeilumielessä soveltaa muutamalla suomalaisella peruskoulun alaluokalla, jolloin olisi mahdollista varmistaa, kuinka pedagogiikka soveltuisi maamme kouluihin. Samalla olisi oleellista tehdä mittauksia siitä, lisääntykö oppilaiden oppimishalu ja koulusta pitäminen pedagogiikan myötä.

”Halu oppia” -pedagogiikkaa toteuttava Pirazzini-koulu on lisäksi oivallinen esimerkki koulusta, jossa sosiaalinen integraatio on osa koulun toimivaa arkea. Tarkempi tutustuminen koulun toimintaan vammaisten lasten integroinnin näkökulmasta voisi antaa uusia mielenkiintoisia näkökulmia Suomen eipäs-juupas-inkluusiokeskusteluun.

Syksyllä 2005 maassamme 7 % kaikista peruskoulun oppilaista oli otettu tai siirretty erityisopetukseen, kasvua edelliseen vuoteen on 7 %. Lisäksi 22 % eli 130 000 peruskoulun oppilasta sai osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2004–2005. Erityisopetukseen siirrettyjen ja osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden määrä on kasvanut tasaisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana. (Tilastokeskus 2006). Erityisesti kehitysvammaisten oppilaiden koulunkäynti tavallisissa luokissa on harvinaista, lisäksi opettajat suosittelvat oppilaille erityisopetusta erityisesti tilanteissa, joissa ilmenee oppimisvaikeuksia tai opetuksen häiritsemistä. Mieluiten opettajat integroivat yleisopetuksen luokkiinsa lahjakkaita sekä luki- tai puhehäiriöisiä oppilaita. (Moberg 1998, 144–145). Saloviita (1998, 168) muistuttaa, että Suomi on sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, joiden mukaan erityisluokat tulisi lakkauttaa ja erityisopetus sulauttaa yleisopetukseen.

Suomessa Mobergin (2001) tutkimuksen tulosten mukaan opettajien suhtautuminen integraatioon on pääsääntöisesti kielteistä. Erityisoppilaiden yleisopetuksesta erillään pitäminen on maassamme syvälle juurtunut tapa, jota kuvaa myös opettajankoulutuksen ja erityisopetuksen erillisuus yliopistoissa. Opettajat kokevat, ettei erityisoppilaitten yksilöllisiä tarpeita pystyittäisi ottamaan riittävästi huomioon yleisopetuksessa, samalla he pelkäävät myös yleisopetuksen laadun kärsivän. Asenteet integraatiosta sosiaalisen syrjäytymisen estäjänä ovat kuitenkin myönteisiä. (Moberg 2001, 86–94.) Inklusiivisten koulujen toteutumiseksi tarvitaan ensisijaisesti asennemuutoksia kouluyhteisöissä ja koulutuspolitiikassa, minkä lisäksi tarvitaan muutoksia koulun rakenteessa ja toimintaedellytyksissä sekä muutoksen takaavia lisäresursseja. (Moberg 2001, 94; Väyrynen 2001, 17).

Tutkimukseni toi vahvistusta sille, että integraatio koulussa onnistuu, kun opettajat ovat sitoutuneita ja innostuneita työstään. Lisäksi koko luokka hyötyy ja oppii. Jotta lasten, niin vammattomien kuin vammaistenkin, tarpeet tulisivat huomatuiksi ja kyvyt pääsisivät esille, tulee koulun kiinnittää huomio jokaiseen lapsen yksilönä ja tarjota erilaisia mahdollisuuksia oppia (Cuomo 2000, 37).

6.4 Halu oppia”-pedagogiikan hyödyntäminen Suomessa

Tutkimuksessani perehdyin ”Halua oppia” -pedagogiikan esiintymiseen italialaisella ala-asteella. Pirazzini-koulun lähtökohdat poikkeavat maamme kouluista; Pirazzini-koulussa koulupäivä on eheytetty, luokissa on kaksi opettajaa, luokat ovat heterogeenisempiä ja opetussisällöt ovat jossain määrin erilaisia, lisäksi esiintyy varmasti joitakin kulttuurisia eroja. Kuitenkin pyrkimys niin Pirazzini-koulussa kuin Suomenkin kouluissa on sama: mahdollistaa oppiminen olosuhteissa, joissa oppilaan on hyvä olla, luoda koulusta paikka, jonne oppilas tulee mielellään ja jossa hänen on mahdollista oppia. Pirazzini-koulussa käytävillä, luokissa, ruokalassa ja koulupihalla henki yhteisöllisyys ja välittävä ilmapiiri. Opettajille oli tärkeää, että heidän lapsensa voivat hyvin, samaan aikaan opettajat välittivät toistensa hyvinvoinnista. Työpäivät venyivät välillä pitkiksi, mutta opettajat olivat täynnä intoa, he näyttivät nauttivan työstään. Erityisesti kiinnitin huomioni siihen, että vaikka projektit olivatkin hyvin pitkäkestoisia, vuoden mittaisia, ei vaikuttanut siltä, että oppilaat tai opettajat olisivat kyllästyneet tapaan työskennellä. Asioihin paneuduttiin rauhassa, vaikutti siltä, ettei ollut kiirettä tehdä asioita nopeasti yhdessä hetkessä vaan oppilaat saivat aikaa paneutua

kunnolla opiskelemiinsa asioihin. Heille annettiin aikaa ajatella ja pohtia, heitä kannustettiin huolelliseen työntekoon ja pitkäjänteisyyden harjoittamiseen. Pitkäjänteisyys onkin tärkeä taito hektisessä nykymaailmassa. Oli mielenkiintoista havaita, kuinka taikamaailman avulla oppilaat oppivat kuin itsestään ja nekin oppilaat, jotka eivät ehkä ennen olleet oikein päässeet osallisiksi oppimisesta pääsivät nyt esille ja saivat kokea itsensä tärkeiksi.

Maamme koululaitos toimii kiitettävästi, opettajat ovat yleensä hyvin sitoutuneita työhönsä ja oppilaat ovat menestyneet erinomaisesti kansainvälisissä kouluosaavutuksia mittaavissa tutkimuksissa. Kuitenkin lastemme kouluviihtyvyydessä on ainakin WHO:n koululaistutkimuksen mukaan parantamisen varaa. Ideoita opetuksen kehittämiseksi voi saada esimerkiksi uusista pedagogisista suuntauksista. Tutkimukseni tuo esille uuden pedagogisen lähestymistavan, ”Halu oppia” pedagogiikan, jossa on paljon elementtejä humanistisesta ja konstruktivistisesta yleisestä opetustapakäsityksestä (vrt. luku 2.4). ”Halu oppia” -pedagogiikka näyttäisi tutkimukseni perusteella olevan yksi toimiva malli oppimishalun ja kouluviihtyvyyden lisäämiseksi. On kuitenkin muistettava, että kyseessä on tapaustutkimus ja tulosten yleistämiseksi olisi tehtävä lisää tutkimuksia ja opetuskokeiluja myös Suomessa, jotta tieto ”Halu oppia” -pedagogiikan soveltamisesta kouluhimme olisi luotettavampaa.

Cuomon tavoitteena on ollut kehittää koulusta paratiisia muistuttava paikka, jonne oppilaat tulevat mielellään. On asia erikseen, voiko Maan päältä löytyä paratiisia, mutta on kuitenkin todettava, että tutkimusretkeni perusteella Faenzan Pirazzini-koulu on paikka, jossa sekä opettajien että oppilaiden vaikutti olevan hyvä olla ja oppia. Toivon, että tulevaisuudessa voisin työskennellä vastaavanlaisessa koulussa ja minunkin oppilaani voisi aamulla kouluun tullessaan todeta: ”Ope, mahaan koski, mutta halusin silti tulla kouluun.”

LÄHTEET

- Andrerman, E. M. & Maehr, M. L. 1994. Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.
- Barezzani, C. & Kalmbach, T. 2000. *Gummeruksen suomi-italia-suomi sanakirja*. Helsinki: Gummerus.
- Berggren, O., Kinnunen, S. & Lounasvuori-Riikonen, K. 2003. *Italia–Suomi-suursanakirja*. Helsinki: Otava.
- Biagini, A. 2000. Il piacere di esistere. Teoksessa N. Cuomo (toim.) *L’emozione di conoscere e il desiderio di esistere*. Cesena: Collana AEMOCON, 47–52.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstuktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.
- Bransford, J. D., Rrown, A. L., Cocking, R., Donovan, M. S. & Pellegrino, J. W. (toim.) 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Suom. A. Penttilä. Laajennettu painos. Helsinki: WSOY.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.
- Cantoni, G. 2006. Scienze della formazione primaria. Terzo incontro a Bologna, 23 febbraio 2006. Laboratorio. Bolognan yliopisto. [Viitattu 10.7.2006]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.scform.unibo.it/NR/rdonlyres/1E34998F-B19E-4496-9BA4-32E06C5CD1A2/54395/PE12006.ppt>](http://www.scform.unibo.it/NR/rdonlyres/1E34998F-B19E-4496-9BA4-32E06C5CD1A2/54395/PE12006.ppt).
- Cuomo, N. 2000. L’emozione di conoscere e il desiderio di esistere. *Esplorare gli universi dell’ammaginario e del conoscere*. Teoksessa N. Cuomo (toim.) *L’emozione di conoscere e il desiderio di esistere*. Cesena: Collana AEMOCON, 17–43.
- Cuomo, N. 2001. “Ti piace andare a scuola? No! Perché? È brutta! Brutta come? Brutta come... come... come il diavolo”. Teoksessa AA. VV. *La macchina delle emozioni*. Didattica 2. Faenza: Mobydick, 9–11.
- Cuomo, N. 2004. *L’altra faccia del diavolo. Apprendere e insegnare in stato di benessere: un atteggiamento sperimentale*. Collana AEMOCON.
- Cuomo, N. 2005a. *Nauhoitettu suullinen tiedonanto*. Bologna. 8.6.2005

- Cuomo, N. 2005b. Nauhoitettu suullinen tiedonanto. 16.6.2005
- D'alberti, R. B. 1995. *La macchina del tempo, un percorso per conoscere*. Bolognan yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- ENHPS. 2004. European Network of Health Promoting Schools. Copenhagen, ENHPS Secretariat. [Viitattu 2.2.2004]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.euro.who.int/ENHPS>](http://www.euro.who.int/ENHPS).
- Erikson, E. H. & Erikson, J. M. 1998. *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Fielding, N. 1993. Qualitative interviewing. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching social life*. London. Sage, 135–153.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1999. *Intelligences reframed*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suom. J. Kankaanpää Helsinki: Otava.
- Hiltunen, E., Holmberg, P., Kaikkonen, M., Lindblom-Ylänne, S. & Nienstedt, W. (toim.) 2003. *Galenos IV: Ihmiselimitys kohtaa ympäristön*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. 1997. Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educ Admin Quart* 33: 290–311.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–150.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 887.

- Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille. Helsinki: Stakes. Oppaita 51.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2005. Kaikille yhteisen koulun rakentaminen. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10, 43–58.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2004. Nuoret osaajat: PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leach, J. 2005. Contested territory: The actual and potential impact of research on teaching and learning science on student's learning. Paper presented at the meeting of the European Science Education Research Association. August/September 2005. Barcelona.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 109–130.
- L'individuo e il gruppo. 2003. Associazione Centro Documentazione Handicap. [Viitattu 10.7.2006]. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.accaparlante.it/cdh-bo/informazione/hp/archivio/libro.asp?ID=736>>
- Little, J. W. 1990. Teachers and colleagues. Teoksessa A. Liberman (toim.) Schools and collaborative cultures: Creating the future now. Lontoo: The Falmer Press.
- Matulli, G. 2001. L'emozione di conoscere e le parole chiave. Teoksessa AA. VV. La macchina delle emozioni. Didattica 2. Faenza: Mobydick.
- Matulli, G. 2002. Premessa o finalità generale. Faenza.
- Matulli, G. 2004. Chi non gioca in compagnia. Progetto di ricerca-azione su: Giochi e giocatoli nel tempo e nello spazio. Faenza.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136–161.

- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–54.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Olkinuora, H. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisia tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:91.
- Osallistuva oppilashuolto. 2000. Helsinki: Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 34.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Toinen pianos. London: Sage.
- Peterson, J. M. & Hattie, M. M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston (Mass.): Prentice Hall.
- Ravens-Siebere, U., Kökönyei, G. & Thomas, C. 2004. School and health. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (toim.) Young people's health in context. Health behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. Copenhagen: World Health Organisation Regional Office for Europe, 184–195.
- Robson, C. 1995. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Helsinki: Otava.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus koulu-organisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottovuudet. Jyväskylä: Atena, 162–181.

- Samdal, O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. Bergen: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (toim.) Young people's health in context. Health behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. Copenhagen: World Health Organisation Regional Office for Europe, 42–51.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen arviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 830.
- Seedhouse, D. 1986. Health: The foundations for achievement. Chichester: John Wiley & Sons.
- Seiffe-Krenke, I. et al. 2001. Coping with school-related stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist* 6: 123–132.
- Snowman, J. & Biehler, R. 2000. Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin.
- Talib, M-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Taskinen, S. 2001a. Miten yhteiskunta voisi vähentää syrjäytymisen uhkia? Teoksessa S. Taskinen (toim.) ”Huono ennuste”. Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen. Helsinki: Stakesin aiheita 10, 52–56.
- Taskinen, S. 2001b. Mitä tarkoitetaan lasten ja nuorten syrjäytymisellä? Teoksessa S. Taskinen (toim.) ”Huono ennuste”. Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen? Helsinki: Stakesin aiheita 10, 4–15.
- Tikkanen, T. 2003. Ensin on opittava oppimaan. *Opettaja* 39, 13.
- Tilastokeskus 2006. Erityisoppilaita yhä lisää. [Viitattu 12.7.2006]. Saatavissa www-muodossa: URL:< http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2005/erop_2005_2006-06-15_tie_001.html>.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2006. Muistokirjoitus. *Opettaja* 11, 14.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weiling & Göös.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Wold, B. & Samdal, O. (toim.) 1999. Health promotion with children and adolescents – the development of a supportive school environment: experiences from the Norwegian schools in the “European Network of Health Promoting Schools”. HEMIL Report No. 7. Bergen: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.

LIITE: Teemahaastattelun alkuperäiset kysymykset

Didattica

- Mi potresti descrivere la tua didattica? Quali sono i metodi d'insegnamento ed i modi di lavorare in classe?
- Come vedi il bambino? Come impara?
- Tutti gli alunni sono uguali?
- Come si possono aiutare i bambini ad imparare?

Emozione di conoscere ed il piacere di esistere

- Come vedi l'emozione di conoscere? Che cosa è?
- Come viene rappresentato?
- Che cosa richiede?
- Che cosa dà? Che cosa si impara?
- Come si può aiutare ad imparare a fare delle domande e a ragionare?
- Come sono considerate le opinioni di un bambino?
- Come sono considerati in pratica il vissuto del bambino, la sua storia, le sue emozioni ed i suoi desideri?
- Come viene considerato "il sa fare"?
- E quando un bambino non sa fare qualcosa?
- Che ruolo hanno le favole ed i giochi? Che cosa danno?
- Che ruolo hanno le emozioni?
- Come sono le emozioni durante i progetti? Ci sono periodi diversi?
- I bambini imparano a conoscere le loro emozioni a scuola?
- Come vengono ricercati i pensieri/ le emozioni di bambini?
- Ci sono alunni a cui questo modo di lavorare è particolarmente funzionale?
- I bambini passivi ed handicappati?
- Agli alunni piace venire a scuola? Perché?
- Quando i bambini crescono, si può continuare a lavorare nello stesso modo?
- Ci sono difficoltà?
- Se vorrei prendere l'emozione di conoscere come il mio metodo di lavoro, cosa dovrei pensare?

Il ruolo della scuola

- Che cosa sono le cose più importanti da imparare a scuola? Che cosa può dare la scuola per un bambino? Come sono i metodi per arrivare a questo?

Il ruolo del maestro

- Qual è il ruolo dell'insegnante?
- Com'è il lavoro del maestro? Da dove prendi l'energia per continuare a lavorare ogni giorno? Ti piace il tuo lavoro? perché?
- Perché tutti gli insegnanti non vogliono lavorare in questo modo?