

1577.

REGGIO EMILIAN KASVATUSFILOSOFIAN
SOVELTAMINEN HARJAANTUMISOPETUKSESSA - TAPAUSTUTKIMUS
Anja Kemppainen

Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos
Pro gradu -tutkielma
Kevät 1999

TIIVISTELMÄ

Reggio Emilian kasvatustilosophian soveltaminen Mäkelän harjaantumiskoulussa

Harjaantumisopetus on psyykkisesti kehitysvammaisille tarkoitettua erityisopetusta, joka sisältää keskiasteisesti kehitysvammaisten (EHA 1) ja vaikeimmin kehitysvammaisten (EHA 2) opetuksen. Tutkimuskohteeni, Mäkelän harjaantumiskoulun, opetus oli EHA 1 -opetusta. Harjaantumisopetuksen tavoitteet perustuvat peruskoulun yleisten kasvatustavoitteiden pohjalle (vrt. esim. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994; Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986), jolloin toiminnan taustalla vaikuttava oppimiskäsitys on konstruktivistinen. Harjaantumisopetuksella on myös oma erityispiirteensä huomioiva opetussuunnitelmansa vuodelta 1986. Erityisopetuksessa korostuu henkilökohtaisen opetussuunnitelman merkitys opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman ottaminen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kulmakiveksi edellyttää opettajilta asenteiden ja työtapojen muuttamista opettajajohtoisesta ja oppikirjasidonnaisesta työtavasta kohti oppija-keskeisyyttä.

Reggio Emilian kasvatustilosophia asettaa oppijan toiminnan keskipisteeksi. Reggiolainen kasvatustilosophia ei ole metodi, vaan ennen kaikkea suhtautumistapa lapseen, tietoon ja oppimiseen. Reggio Emiliassa, Italiassa, ajattelutapaa sovelletaan päiväkotien toiminnassa. Myös muualla maailmassa idea on tunnettu lähinnä varhaiskasvattajien ja kuvataideammattilaisten piirissä. Kaiken toiminnan lähtökohtana on lapsen kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan. Opiskeltaviin asioihin perehdytään projektityöskentelyn menetelmin aikuisen ollessa tutkimusmatkailijoina lasten joukossa. Lapset ovat tiennäyttäjinä toiminnassa ja aikuinen auttaa lapsia eteenpäin oppimisprosessissaan asettamalla heille kysymyksiä ja tutkittavaan ilmiöön liittyviä ongelmia ratkaistavaksi. Vuorovaikutuksen ja keskustelun merkitys korostuu reggiolaisen ajattelutavan mukaan opiskeltaessa.

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvailla, millaista on Reggio Emilian kasvatustilosophiaa soveltava harjaantumisopetus. Tarkastelin reggiolaista ajattelutapaa soveltavaa opiskelua eteläsuomalaisessa harjaantumiskoulussa opiskelun ja toiminnan näkökulmasta, kasvatustilosophisesta näkökulmasta sekä opetussuunnitelmallisesta näkökulmasta. Tutkimukseni oli kvalitatiivinen tapaustutkimus ja kouluetnografia. Tutkimuskohteena oli harjaantumisopetuksen kaksi opetusryhmää opettajineen ja koulunkäyntiavustajineen. Painotin tarkastelussani opettajien näkö-

kulmaa, sillä tavoitteenani oli selvittää harjaantumiskoulun kahden opettajan käytäntöä reggiolasesta ajattelutavasta ja sen soveltamisesta käytäntöön meidän kulttuurissamme. Keräsin aineistoni pääasiallisesti osallistuvalla havainnoinnilla ja haastatteluilla. Analysoin tutkimusaineistoni kvalitatiivisilla analysointimenetelmillä. Pelkistin havaintojani koodaamalla. Koodatusta aineistosta muotoilin teemoja, jotka yhdistin harvemmiksi pääluokiksi. Aineistostani muodostuneet kolme pääluokkaa olivat toiminta, kasvatustilfilosofia ja opetussuunnitelma. Arvoituksen ratkaisemisen prosessini pohjautui pelkistettyjen havaintojen, luokitellun aineiston sekä empiirisen aineiston hyödyntämiseen. Aineistoni sivumäärä oli 279 sivua fonttikoolla 14 kirjoitettuna. Kenttämuistiinpanojen sivumäärä oli 121,5 ja haastattelujen sivumäärä 157,5 sivua. Lisäksi kirjoitin käsin 30 sivua mietteitäni vihkoon, jonka sivut olivat kokoa A5.

Molemmat Mäkelän harjaantumiskoulun kahdesta opettajasta sovelsivat Reggio Emilian kasvatustilfilosofiaa toiminnassaan. Ajattelutavan soveltamisen he olivat aloittaneet varsinaisesti vuonna 1990 tultuaan tietoisiksi toiminta- ja ajattelutavansa reggiolaisista piirteistä. Mäkelän harjaantumiskoulussa opettajat ja oppilaat perehtyivät opiskeltaviin asioihin yhdessä tutkimalla projektityöskentelyn menetelmin. Sosiaalisella vuorovaikutuksella oli toiminnassa ja oppimisprosessissa keskeinen merkitys. Opettajat suunnittelivat toimintaan vain päätiet, joilta poikettiin tarvittaessa oppilaiden kiinnostuksen osoittamaan suuntaan. Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat kuvailivat useimpien harjaantumisopetuksen oppilaiden olevan kehitysiältään päiväkotikäisten lasten tasolla, mistä johtuen reggiolainen ajattelutapa soveltui heidän mukaansa luontevasti harjaantumisopetukseen.

HAKUSANAT

Harjaantumisopetus, Reggio Emilian kasvatustilfilosofia, tapaustutkimus, kouluetnografia

ESIPUHE

Minulla on tätä tutkimusta tehdessäni ollut mahdollisuus seurata reggiolaisen ajattelutavan soveltamista harjaantumisopetuksessa. Olen saanut olla yhtenä tutkimusmatkailijana Mäkelän harjaantumiskoulun oppilaiden, opettajien ja koulunkäyntiavustajien joukossa heidän tutkimusmatkoillaan. Kenttätyövaiheeni aikana Mäkelän harjaantumiskoulussa tutkittiin postia ja siihen liittyviä asioita. Postiprojektin ohella sain olla mukana monessa erilaisessa toiminnassa. Olin mukana muun muassa painamassa kangasta, luontoretellä ja kalastamassa sekä metsässä tekemässä pajupuusta pillejä. Tahdon kiittää kaikkia Mäkelän harjaantumiskoulun oppilaita ja koulunkäyntiavustajia. Kiitoksista suurin kuuluu harjaantumiskoulun kahdelle erityisluokanopettajalle. Ilman heidän avointa suhtautumistaan ja yhteistyötään tätä tutkimusta ei olisi tehty.

Laadullisen tutkimuksen tekeminen on ollut haasteellinen tehtävä. Se on ollut kuin tutkimusmatka. Minulla ei ollut tällä matkalla karttaa, eikä aina tietoa mihin seuraavaksi suunnistan. Erinomaisena oppaana tutkimusmatkallani on ollut professori Markku Leskinen. Hänen ohjauksellaan olen päässyt tutkimukseni määränpäähän. Kiitän häntä erinomaisesta ohjauksesta. Lisäksi kiitän sulhastani Olli Leivoa avusta ja neuvoista tekstinkäsittelyyn liittyen sekä tuesta ja kannustuksesta tutkimusraporttini loppuunsaattamisessa.

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Harjaantumisopetus.....	1
1.2 Reggio Emilian kasvatustilfilosofia	3
1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	6
1.3 Mäkelän harjaantumiskoulu	6
1.3.1 Muut tutkimusympäristöt.....	9
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	10
2.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus	10
2.2 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt.....	12
2.3 Aineistonkeruu	17
2.4 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	22
2.5 Tutkimuksen uskottavuus	27
3 REGGIOLAISEN AJATTELUTAVAN SOVELTAMINEN HARJAANTU-	
MISOPETUKSESSA	32
3.1 Reggiolaisuuteen herääminen ja toiminta	32
3.1.1 Opetuksen suunnittelu.....	35
3.1.2 Projektityöskentely.....	40
3.1.3 Dokumentointi	46
3.1.4 Oppimisympäristöt.....	48
3.1.5 Oppimateriaali.....	50
3.2 Kasvatustilfilosofia toiminnan taustalla	53
3.2.1 Ihmettelyn taito	54
3.2.2 Vuorovaikutus oppimisessa	55
3.2.3 Lapsen kuuntelu toiminnan pohjana	56
3.2.4 Aikaa ajattelulle	58
3.2.5 Oivalluksen merkitys oppimisessa.....	60
3.2.6 Aikaisempi tietämys uuden oppimisen pohjana.....	62
3.3 Opetussuunnitelma.....	64

3.3.1 Mäkelän harjaantumiskoulun opetussuunnitelma.....	64
3.3.2 EHA-86 -opetussuunnitelma koulun oman opetussuunnitelman pohjana.....	66
3.3.3 Kokonaisvaltainen kasvattaminen.....	69
4 REGGIOLAISEN HARJAANTUMISOPETUKSEN ARVIOINTIA.....	70
4.1 Opiskelu reggiolaisittain	70
4.1.1 Projektit yhteisinä tutkimusmatkoina.....	70
4.1.2 Aikuinen tutkimusmatkailijana lasten joukossa.....	76
4.1.3 Dokumentointi oleellisena osana toimintaa	79
4.2 Reggiolainen kasvatusfilosofia toiminnan taustalla.....	82
4.2.1 Lapsi tiennäyttäjänä	84
4.2.2 Toimintaideana vuorovaikutuksen periaate	86
4.3 Opetussuunnitelma.....	88
4.3.1 Minä: Kasvava ja kehittyvä puu.....	88
4.3.2 Oppimiskäsitys opetussuunnitelman taustalla	90
4.3.3 Reggiolainen ajattelutapa ja konstruktivistinen oppimiskäsitys	95
4.4 Yhteenveto	100
4.4.1 Reggiolainen opiskelu.....	100
4.4.2 Eroja ajattelutavan soveltamisessa.....	102
4.4.3 ”Juuret perinteessä ja pää fantasiassa”	106
4.4.3 Ajattelutapa, ei pedagogiikka.....	107
4.4.5 Reggiolainen ajattelutapa ja harjaantumisopetus.....	108
4.4.6 Italian epäilevä koululaitos	113
4.4.7 Voiko suomalainen koulu muuttua?	114
4.4.8 Oppimisen kontekstisidonnaisuus.....	115
5 POHDINTA	116
LÄHTEET	125
LIITTEET	
Historiallista taustaa	
Kansainvälisiä yhteystietoja	
Mäkelän harjaantumiskoulun opetussuunnitelma	

1 JOHDANTO

1.1 Harjaantumisopetus

Harjaantumisopetus on psyykkisesti kehitysvammaisille tarkoitettua erityisopetusta, joka sisältää keskiasteisesti kehitysvammaisten (EHA 1) ja vaikeimmin kehitysvammaisten (EHA 2) opetuksen (Runas 1991, 56). Mäkelän harjaantumiskoulun opetus oli EHA 1 -opetusta. Harjaantumiskoululla tarkoitetaan toimintamuotoa, jossa harjaantumisopetus tapahtuu koulumaisena ryhmäopetuksena. Sekä peruskoulu- että kehitysvammalaissa tarkoitettua harjaantumisopetusta on oikeutettu saamaan henkilö, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi siinä määrin, että hän ei voi saavuttaa koulujärjestelmän perusteissa annetun lain mukaisen oppivelvollisuuden täyttämiseksi edellytettyä tieto- tai taitomäärää peruskoulussa. (Ikonen 1991, 173-174.)

Yleisenä ja keskeisenä piirteenä keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaisen oppijan oppimisessa on oppimisen hitaus. Oppilailla on erityisesti vaikeuksia abstraktisessa ajattelussa, eivätkä he opi satunnaisesti samassa määrin kuin normaalit ikätoverinsa. Yksilöiden väliset erot oppimisessa ovat erittäin suuret. Lisäksi saman yksilön eri suoritusten alueilla on suurta epätasaisuutta. Suoriutumista vaikeuttavat myös lisävammat, joita oppilaalla voi olla useita, esimerkiksi spesifejä oppimisvaikeuksia, hahmottamisvaikeuksia, aivotoiminnan häiriöitä, sopeutumis- ja käyttäytymishäiriöitä, persoonallisuuden kehitykseen liittyviä häiriöitä sekä fyysisiä vammoja, kuten liikunta- ja aistivammat. Harjaantumisopetuksen oppilaat toimivat pääosan kouluvuosistaan esioperationaalisen ajattelun tasolla. Jotkut heistä yltyvät yläasteella ajattelussaan konkreettisten operaatioiden tasolle. (Runas 1991, 57.)

Yleisessä käytössä olevan Maailman terveysjärjestön, WHO:n, kehitysvammaisuuden luokitus perustuu älykkyyssikään ja älykkyydosamäärään. Keskiasteisesti kehitysvammaisilla älykkyydosamäärä on 51-36 ja vaikeasti kehitysvammaisilla 35-20. Runas (1991) esittää tutkimusten mukaan harjaantumisopetuksessa olevan noin 44 prosenttia keskiasteisesti ja noin 29 prosenttia vaikeasti kehitysvammaisia sekä noin 23 prosenttia lievästi ja noin 7 prosenttia syvästi kehitysvammaisia oppilaita. (Runas 1991, 57.)

Runsas esittää suoritettujen tutkimusten mukaan harjaantumisopetuksen oppilaan motorisen kehityksen noudattavan samoja lainalaisuuksia kuin normaalin lapsen, mutta kehitys on hitaampaa, viivästynyttä tai estynyttä. Harjaantumisoppilaan aistitoiminnoissa on usein myös puutteellisuutta. Sensorinen integraatio, aistimusten jäsentyminen käyttöä varten, ei aina anna riittävän tarkkaa kuvaa omasta kehosta tai ympäröivästä maailmasta. Harjaantumisopetuksen oppilaan kielellinen kehitys käy läpi samat kehitysvaiheet ja samassa järjestyksessä kuin lapsen normaalissa kielen kehityksessä, mutta kielellinen kehitys on hidastunut ja puutteellista. Lisäksi erilaiset lisävammat voivat vaikeuttaa kommunikointia. Noin kolmasosa harjaantumisopetuksen oppilaista ei kykene tuottamaan puhetta ja käsien kehittämättömien liikeratojen vuoksi jotkut oppilaat eivät voi myöskään käyttää viittomakieltä itsensä ilmaisemiseksi. (Runsas 1991, 57-58.)

Matemaattisissa, kuten muissakin suorituksissa, erot oppilaiden välillä ovat suuret. Keskiasteisesti kehitysvammaisen kykenee yleensä käyttämään lukukäsitteitä lukualueella 1-10 sekä luettelemaan luku 20:een, mekaanisesti ehkä pidemmällekin, sekä suorittamaan yhteen- ja vähennyslaskuja pienillä luvuilla konkreettisia apuvälineitä käyttäen. Harjaantumisopetuksen oppilas ei välttämättä saavuta peruslaskutoimituksissa tarvittavia taitoja lainkaan tai hän oppii niistä vain alkeet. Hän voi kuitenkin oppia tunnistamaan lukuja ja rahamääriä sekä hahmottamaan aikaa siten, että hän voi melko itsenäisesti selvittää jokapäiväisen elämän tilanteista. (Runsas 1991, 59.)

Harjaantumisopetuksen oppilaan sosiaalinen kehitys on puutteellista ja viivästynyttä. Hän on emotionaalisesti kypsytön ja ilmaisee tunteitaan välittömästi. Puutteellisuus ja kypsytömyys ilmenevät muun muassa epärealistisena minäkuvana, epävarmuutena, riippuvuutena, joustamattomana käytöksenä tai kontaktikyvyttömyytenä. Opiskelumotivaation laskuun ja aktiivisuuden vähenemiseen johtavia epäonnistumisen ja tyytymättömyyden tunteita tulee koulun tukea oppilaiden sosiaalis-emotionaalista kehittymistä yhteistyössä kodin kanssa. On myös tärkeää, että oppilasta autetaan löytämään omat kykynsä ja hyväksymään itsensä tarjoamalla oppilaalle onnistumisen kokemuksia oppimisessa. Onnistumisen elämykset auttavat harjaantumisopetuksen oppilasta kehittymään itseensä luottavaksi ja kannustavat oppimaan. (Runsas 1991, 59-60.)

Ahvenainen, Ikonen & Koro (1994) esittävät, että yleisesti ottaen kaikissa muisti- ja oppimistutkimuksissa on saatu tuloksia kehitysvammaisten olevan kaikilla osa-alueilla samanikäisiä normaaleja lapsia heikompia. He esittävät tutkimustulosten

yhteenvedona kehitysvammaisten muun muassa suoriutuvan heikommin kuin ei-kehitysvammaisten riippumatta teoreettisesta lähestymistavasta, tehtävistä, tehtävädimensioista ja vertailutyypeistä. He korostavat opetukseen käytettävän ajan lisäämisen oppilaan tarpeiden mukaan parantavan merkittävästi kehitysvammaisen oppimista. (Ahvenainen et al. 1994, 146-147.)

"Mitä suurempia ongelmia on oppimisessa, sitä enemmän on vaikeuksia taitojen yleistämisessä uusiin tilanteisiin" (Ahvenainen et al. 1994, 151). Ahvenainen ym. (1994, 151-152) esittävät yleistämisen vaikeuksien vähenevän esimerkiksi, jos opetus tapahtuu ympäristössä, jossa taitoja tarvitaan. "Kun menee sinne, missä taitoa itse asiassa tarvitaan, tulee taito opetetuksi luonnollisessa ympäristössä" (Ahvenainen et al. 1994, 152).

Tilus (1994) esittää konstruktivistisen oppimisen tulkinnan perustuvan kognitiiviseen lähestymistapaan, mutta tähdentävän oppilaassa viriäviä pitkäkestoisia prosesseja, joiden avulla ympäristön jäsentäminen tapahtuu. Tieto ymmärretään oppijan kannalta muuttuvana kehityksenä, jossa korostuu oppijan mahdollisuus tulkita ulkoista todellisuutta. Konstruktivistisen oppimisen tulkinnan mukaan oppilaita ei varsinaisesti opeteta, vaan heille järjestetään oppimisympäristöjen avulla monipuolisia mahdollisuuksia omia konstruktioitaan ja oppimistaan varten. (Tilus 1994, 56-57.)

Erityisopetuksessa korostuu henkilökohtaisen opetussuunnitelman tärkeys opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä arvioinnissa. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman ottaminen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kulmakiveksi edellyttää opettajilta asenteiden ja työtapojen muuttamista oppikirja- ja opettajajohtoisesta työtavasta kohti oppijakeskeisyyttä. (Happonen & Ikonen 1994, 48.)

1.2 Reggio Emilian kasvatustilasto

*"Lapsella on sata kieltä ja vielä sata ja vielä sata –
mutta häneltä ryöväetään ne yhdeksänkymmentäyhdeksän.
Koulu ja kulttuuri erottavat pään ruumiista.
Ne sanovat: Ajattele ilman käsiä, toimi vailla päätä,
kuuntele, äläkä puhu; opi, mutta älä iloitse siitä.
Löydä maailma, joka jo on.
Ne sanovat: Leikki ja työ, tosi ja kuvitelma,*

giolaisen ajattelutavan leviäminen. Vuonna 1991 amerikkalainen Newsweek-niminen lehti valitsi reggioemilialaisen päiväkotidi Dianas maailman parhaimmaksi päiväkodiksi, mikä osaltaan lisäsi ihmisten kiinnostusta Reggio Emilian päiväkotia ja toimintatapaa kohtaan. Sadan kielen pedagogiikkaa sovelletaan yhdeksässä maassa Euroopassa, Australiassa ja 15 osavaltiossa USA:ssa. Suomalaisissa päiväkodeissa reggiolaista ajattelutapaa on sovellettu vuodesta 1991 alkaen. Vuoden 1996 syksyllä päivitetyn Sadan kielen pedagogiikan yhteysverkostot -listan mukaan yli 80 suomalaisessa päiväkodissa sovelletaan reggiolaista kasvatustilfilosofiaa. Syksyllä 1994 on Kauniaisissa aloittanut toimintansa Reggio Emilian ajattelutapaa toiminnassaan soveltava peruskoulu (mm. Westerlund 1995, 4). Ajattelutapaa sovelletaan Suomessa myös harjaantumisopetuksessa. Erityisluokanopettajat Anna Eerikäinen ja Eeva Saari ovat soveltaneet ajattelutapaa harjaantumisopetuksessa eteläsuomalaisessa koulussa jo kahdeksan vuoden ajan. Myös eräässä toisessa harjaantumiskoulussa Etelä-Suomessa on Sadan kielen pedagogiikan yhteysverkostot -listan mukaan yksi opettaja aloittanut reggiolaisen ajattelutavan soveltamisen työhönsä. (Vrt. Westerlund 1995, 4; Gedin 1995, 100.)

Olen saanut seurata reggiolaista ajattelutapaa soveltavaa opetusta Mäkelän harjaantumiskoulussa. Olen päässyt mukaan opettajien ja oppilaiden yhteisille tutkimusmatkoille erilaisten ilmiöiden maailmaan. Reggio Emilian esimerkin haastamina erityisluokanopettajat Eerikäinen ja Saari ovat kehittäneet omaa työtään näissä olosuhteissa, omassa kulttuurissamme. Iskulauseksi työlleen he ovat muotoilleet: "Näe suuri, rikas lapsi!" (Vrt. Palokari 1995, 70.)

Käytän tutkimuksessani Reggio Emilia pedagogiikka -nimityksen sijasta nimitystä reggiolainen ajattelutapa, sillä idean soveltajat sekä alkuperämaassa Italiassa että muualla, muun muassa tutkimuskohteessani, korostavat, että reggiolaisuus ei ole metodi, vaan ajattelutapa, tapa suhtautua lapseen, tietoon ja oppimiseen.

Tutkimuksen liitteeksi olen liittänyt tiivistetyn kuvauksen reggiolaisen ajattelutavan historiasta, siitä miten kunnallinen päivähoito ja lasta kunnioittava Sadan kielen pedagogiikka on saanut alkunsa Reggio Emiliassa, Italiassa (Liite 1) sekä tämänhetkisiä kansainvälisiä yhteystietoja (Liite 2).

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvailla, millaista on toiminta, opettaminen ja oppiminen, reggiolaista kasvatusfilosofiaa toiminnassaan soveltavassa Mäkelän harjaantumiskoulussa. Pysin tutkimuksessani ensinnäkin kuvailemaan toimintaa Mäkelän harjaantumiskoulussa ja toiseksi selvittämään koulun opettajien käsityksiä reggiolaisesta ajattelutavasta ja sen soveltamisesta käytäntöön. Tarkastelen toimintaa lähinnä opettajien näkökulmasta, mutta pyrin myös huomioimaan oppilaiden ja koulunkäyntiavustajien näkökulman lähinnä osallistuvan havainnoinnin kautta.

Kolmantena tarkastelukulmanani on arvioida reggiolaista ajattelutapaa toiminnassaan soveltavan harjaantumiskoulun opetussuunnitelmaa ja toimintaa suhteessa harjaantumisopetuksen EHA 86 -opetussuunnitelmaan. Tämän arvioinnin suoritan refleктоimalla aineistoani kirjallisuuteen.

Tutkimukseni päätehtävä on muotoutunut seuraavaksi:

Millaista on reggiolaista ajattelutapaa soveltava harjaantumisopetus?

Tutkimuksessa tarkastelen, *millaista on reggiolaista kasvatusfilosofiaa soveltava opetus suomalaisessa harjaantumiskoulussa*. Tarkasteluni kohteena on myös *toiminnan taustalla oleva filosofia*. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen kohteena olevan harjaantumiskoulun *opetussuunnitelmaa*.

1.3 Mäkelän harjaantumiskoulu

Mäkelän erityiskoulu sijaitsi pienessä kunnassa Etelä-Suomessa. Mäkelän harjaantumiskoulu kuului osana Mäkelän erityiskouluun, johon harjaantumisluokkien lisäksi kuului mukautetun opetuksen luokkia. Harjaantumisluokat sijaitsivat varsinaisesta Mäkelän erityiskoulusta fyysisesti erillään läheisen Männynkylän ala-asteen yhteydessä.

Tutkimukseni aloitusvaiheessa, keväällä 1996, harjaantumisluokkien työskentelytilat sijaitsivat Männynkylän koulun, ala-asteen yleisopetuksen luokkien, kanssa samassa rakennuksessa. Kevään 1997 aikana harjaantumiskoululaiset muuttivat

pääasiallisen opiskelutilansa läheisen kerrostalon erääseen huoneistoon Männynkylän koulussa ilmenneiden homevaurioiden vuoksi.

Kuvailen seuraavassa lyhyesti Männynkylän ala-asteen yhteydessä sijainneet opiskelutilat sekä koulua lähellä sijainneen kerrostalohuoneiston tilat, jonne harjaantumiskoululaiset, joista käytän usein tutkimuksessa nimitystä mäkeläläiset, muuttivat pääasiallisen opiskelutilansa tutkimukseni aikana. Männynkylän koulussa sijaitsevia tilojaan mäkeläläiset käyttivät edelleen tarvittaessa, esimerkiksi tehdessään kankaanpainantatyötä ja tarvitessaan isoa tilaa ja välineitä.

Männynkylän ala-asteen yhteydessä sijainneet harjaantumiskoulun tilat sijaitsivat koulurakennuksen alakerrassa. Harjaantumisloukkien sisäänkäynti oli koulurakennuksen takaosassa, koulun pääovista ja pihasta katsottuna koulun takapihalla.

Männynkylän koululla ala- ja yläasteen harjaantumisloukilla oli molemmilla käytössään omat opiskelutilat sekä yhteinen tilava eteinen. Ala-asteen luokalla oli käytössään kaksi huonetta, joista toinen toimi samalla henkilökunnan pukeutumistilana. Yläasteen luokan opiskelutiloihin kuljettiin ala-asteen luokan ja opiskelutiloja erottavan pienen varastohuoneen läpi. Yläasteen luokan opiskelutila oli melko sokkeloinen ja sen eräässä nurkkauksessa oli harjaantumisloukkien toimisto. Molemmilla luokilla oppilailla oli pulpettien sijasta suorakaiteen muotoisia kahden oppilaan istuttavia pöytiä työskentelypöytinä.

Harjaantumisloukkien ruokailu tapahtui heidän pääasiallisten opiskelutilojen ollessa Männynkylän koululla heidän omissa luokissaan. Omien tilojensa lisäksi harjaantumisloukat käyttivät koulun toisessa kerroksessa olevaa ATK-loukkaa kerran viikossa, teknisen ja tekstiilikäsityön loukkia tarvittaessa, liikuntasalia sekä tarvittaessa myös auditoriota tai loukkaa, jossa oli muun muassa TV ja videot.

Harjaantumisloukkien toimintaa eivät ohjanneet kellonsoitot, vaan toiminta jaksoitui aamupäivän ja iltapäivän toimintatuokioihin. Aamupäivän toiminta alkoi noin kello yhdeksän ja päättyi yleensä yhteentoista mennessä, jolloin usein alkoi ulkoilu Männynkylän koulun pihalla. Joskus harjaantumisloukkien oppilaat olivat samaan aikaan ulkona yleisopetuksen oppilaiden kanssa, mutta muuta yhteistoimintaa oppilaiden välillä en havainnut olevan. Ruokailu oli puoli kahdentoista ja kahdentoista välillä. Iltapäivätoiminta alkoi noin kello 12.30 ja jatkui noin kello 14 saakka. Joskus mäkeläläiset ulkoilivat myös iltapäivätuokion jälkeen. Koulu

päättyi kuitenkin kello 14, jolloin taksit noutivat ne oppilaat, jotka eivät kulkeneet omin neuvoin.

Keväällä harjaantumisloukat muuttivat opiskelutilansa Männynkylän ala-asteen lähellä sijaitsevan kolmikerroksisen kerrostalon alimmaisessa kerroksessa sijaitsevaan huoneistoon. Huoneisto oli neljän huoneen ja keittiön, noin sadan neliön, kokoinen asunto. Huoneistossa oli molemmilla luokilla omat huoneet opiskelutiloinaan, luokkina. Lisäksi yksi huoneiston makuuhuone toimi oppilaiden puukeutumistilana ja tarvittaessa myös opiskelutilana, esimerkiksi toimintaa eriytettäessä. Yhteisenä toimintatilana oli myös asunnon suuri olohuone. Olohuoneessa oli parin pöydän lisäksi avohylly, jossa oli kirjoja, pelejä ja muita leluja. Olohuone toimi aamuisin, oppilaiden tullessa kouluun ja avustajien ottaessa heitä vastaan, yhteisenä kokoontumistilana. Yhteisestä kokoontumistilasta oppilaat menivät omiin luokkiinsa opettajien saavuttua ja toiminnan alkaessa noin kello 8.30 - 9. Olohuoneesta oli käynti myös parvekkeelle, jota mäkeläläiset eivät aineistonkeruun aikana käyttäneet. Opettajat kertoivat suunnitelmissa olevan kukkien ja muiden kasvien kasvattamisen tilavalla parvekkeella.

Huoneiston keittiö toimi pääasiassa henkilökunnan tilana ja toimistona. Ruokailmassa mäkeläläiset kävivät Männynkylän koulun keittiön vieressä sijaitsevassa eteisaulassa. Toiminta jaksottui mäkeläläisten ollessa kerrostaloasunnossa samalla tavalla kuin heidän tilojensa ollessa Männynkylän ala-asteen yhteydessä. Mäkeläläiset myös ulkoilivat edelleen, muuttonsa jälkeen, Männynkylän ala-asteen pihalla ja käyttivät koulun luokkia tarvittaessa kuten myös aiemmin tekivät.

Opettajat kertoivat pitävänsä Kuokantiellä sijaitsevan kerrostaloasunnon tiloja hyvinä. He olivat kertomansa mukaan tyytyväisiä ympäristön kodinomaisuuteen. Luokkahuoneina toimivia asunnon makuuhuoneita he tosin pitivät melko pieninä. He kertoivat myös, että saadessaan tietää, kuinka kauan joutuvat olemaan evakossa omista Männynkylän koulun tiloistaan, he sisustavat huoneistoa sen mukaan. Esimerkiksi peilejä Saari sanoi haluavansa lisää yhden, noin 160 senttimetrin pituisen aikuisen ihmisen silmien korkeudella sijaitsevan, palapeilirivistön lisäksi. Männynkylän koulun tiloissa ala-asteen luokkahuoneessa oli suuri kokovartalopeili, jota opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden kehonhahmotusta ja minäkuvaa edistävänä tekijänä. Myös kodinomaisuutta lisääviä tekstiilejä opettajat kertoivat kaipaavansa vielä 1997 keväällä melko avaran tuntuiseen Kuokantien huoneistoon.

Kuokantien huoneistossa kuin myös Männynkylän ala-asteen yhteydessä sijaitse-
vissa opiskelutiloissa mäkeläläiset käyttivät sisustuksessaan mattoja. Heillä oli
myös paljon erilaisia purkkeja ja ruukkuja ikkunalaudoilla ja pöydillä. Opettajien
kertoman mukaan purkeissa oli muun muassa appelsiinin siemeniä oppilaiden
tehdessä koetta, kasvaako appelsiinin siemenestä appelsiinipuu. Männynkylän
koulussa sijaitsevissa tiloissa olevassa yläasteen luokkahuoneessa oli pianon
päällä paljon erikokoisia lasipurkkeja, joissa oli esimerkiksi perhosen toukkia,
joiden kehitystä ja elämää oppilaat innolla seurasivat. Mäkeläläisten sisustukselle
oli ominaista viherkasvit, joita oppilaat olivat oppineet ja innostuneet hoitamaan.
Erilaisilla kankaanpainantatekniikoilla mäkeläläiset olivat myös tehneet tiloihinsa
verhot. Opettajat kertoivat, että verhojen ollessa omatekoiset, oppilaat käsittelivät
niitä hellävaraisesti ja kunnioittavasti. Myös villeimmät oppilaat antoivat verhojen
olla rauhassa, olivathan ne heidän itsensä painamat. Opettajat kertoivat suosivansa
sisustuksessa ovellisten kaappien sijasta avohyllyjä, jotta oppilaat voivat itse ha-
lutessaan ottaa esillä olevia tavaroita ja kirjoja, joita kokivat tarvitsevansa toimin-
nassaan. Opettajat pitivät avohyllyjä oppilaita toimintaan aktivoivina.

1.3.1 Muut tutkimusympäristöt

Omien opiskelutilojensa, Männynkylän koulun luokkien sekä Kuokantien huo-
neiston, lisäksi Mäkelän harjaantumiskoulun oppilaat, opettajat ja koulunkäyn-
tiavustajat opiskelivat luonnon ja yhteiskunnan tiloja monipuolisesti hyödyntäen.
Heidän opiskeluympäristönsä eivät tunteneet rajoja, kuten opettajat omakohtaisten
havaintojeni lisäksi kertoivat. Mäkeläläisten monipuoliset oppimisympäristöt oli-
vat siten myös tutkimusympäristöjäni. Kenttämuistiinpanoja kirjoittaessani olen
keskittynyt mäkeläläisten toiminnan kuvaamiseen ja jättänyt vaihtelevat oppi-
misympäristöt vähemmälle huomiolle, sillä katson niiden kaikkien tarkan kuvaaa-
misen olevan tutkimukseni kannalta epäoleellinen tehtävä.

Mäkeläläisten toimintaa havainnoidessani tutustuin heidän varsinaisten opiskelu-
tilojensa ohella Männynkylän koulun lähiympäristön luontoon. Lisäksi näin kun-
nan keskustaa, kauppoja ja postin. Osallistuin useisiin bussimatkoihin koululta,
kunnan vanhasta keskustasta, uuteen keskustaan.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana (Varto 1996, 23). Laadullisen tutkimuksen oleellisena osana ovat merkitykset. Tutkija on kiinnostunut tutkittavien tavasta jäsentää omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä sekä merkityksistä, joita he ilmiöille antavat. Tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Laadullisessa tutkimuksessa jokainen tutkimustilanne on omanlaisensa ja jokainen tutkimus on aina uusi tutkimus uudesta alusta, sillä mitkään merkitykset eivät pysy samoina ajasta ja paikasta toiseen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön ymmärtämisen lisäämiseen, uuden oivaltamiseen ja teorianmuodostukseen. (Varto 1996, 14, 26, 93, 101; (Bogdan & Biklen 1992, 32).)

Valitsin tutkimukseeni kvalitatiivisen lähestymistavan, koska tavoittelin tutkimuksellani opettajien näkemystä Reggioemilialaisen lähestymistavan soveltamisesta kulttuurissamme (vrt. Bogdan & Biklen 1992). Laadullinen lähestymistapa mahdollisti tavoitteeni saada reggiolaisesta opiskelusta mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva ja tavoitteeni ymmärtää opettajien, koulunkäyntiavustajien ja oppilaiden opiskelun arkitodellisuutta (vrt. Patton 1990, 42). Pyrin kohdistamaan tutkimukseni koko ympäristöön, enkä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, joten kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät eivät tulleet tutkimuksessani kysymykseen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on jokin tietty yksilöitävässä oleva ilmiö. Tällaisen ilmiön tutkimiseen soveltuu tapaustutkimus. (Uusitalo 1991, 79.) Laadullinen tapaustutkimus kohdistuu ennemminkin prosessiin kuin produktiin, koko ympäristöön eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, uuden oivaltamiseen eikä aikaisempiin tutkimuksiin pohjaavien näkemysten todentamiseen (Syrjälä 1995, 13). Kvalitatiivinen tapaustutkimus on Merriamin (1988, 21) mukaan yksittäisen tapauksen, ilmiön tai sosiaalisen yksikön intensiivistä ja holistista kuvausta ja analyysiä, ymmärtämistä. Lähtökohtana tapaustutkimuksessa on Syrjälän (1995, 13) mukaan yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmassa, jossa he elävät. Tutkijaa kiinnostavat merkitykset, joita tutkittava antaa toiminnoilleen omassa ympäristössään. (Syrjälä 1995, 13.) Omassa tapaustutkimuksessani pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään kahden

erityisluokanopettajan työtä harjaantumisopetuksessa reggiolaisen ajattelutavan siivittämänä. Opiskelu ja oppiminen, toiminta, reggiolaisittain opettajien, koulunkäyntiavustajien sekä oppilaiden näkökulmasta oli myös kuvaukseni kohteena. Tapaustutkimukseni lähtökohtana oli opettajien tapa tulkita ja soveltaa reggiolaista ajattelutapaa ja kasvatustietämystä omassa työssään.

Yinin (1989, 1) mukaan tapaustutkimus on suositeltava tutkimusmenetelmä etsittäessä vastausta esimerkiksi kysymykseen ”kuinka”, tai silloin, kun tutkija ei voi kontrolloida tapahtumia. Myös tutkittaessa jotakin tiettyyn aikaan sidottua todellisen elämän ilmiötä on tapaustutkimus Yinin mukaan suositeltava tutkimusmenetelmä. Tapaustutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan sen luonnollisessa ympäristössä, jolloin raja ilmiön ja sen kontekstin välillä ei ole selvä. (Yin 1989, 23.) Tutkimuksessani tutkittavaa ilmiötä, reggiolaista opetusta, ei voida erottaa harjaantumisopetus-kontekstista.

Tapaustutkimus on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Tapaustutkimuksen taustateoriat ja menetelmät valikoidaan eri yhteyksistä yhdistäen eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teosta. Ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään, eikä siihen tutkimuksen aikana kohdisteta minkäänlaisia keinotekoisia järjestelyjä tai pakotteita. Tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Käytettävät tutkimusmenetelmät ovat siten strukturoimattomia. Tapaustutkimus on joustavaa ja mukautuvaista siinä mielessä, että tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan kulloinkin saada. Joustavuus tulee esiin myös siinä, että todelliset tilanteet ja olosuhteet voivat muuttaa tutkimuksen tavoitteita ja toteutusta. Tutkimusaineiston kokoamisen olennainen tekijä on tutkijan ja tutkittavien keskinäinen vuorovaikutus. Sekä tutkijalla että tutkittavalla on tutkimuksessa aktiivinen rooli. Tämä subjektiivisuus, tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus, on tapaustutkimuksen voima. Tapaustutkimuksessa tunnustetaan, että koska tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän tutkimuksesta muodostaa. (Syrjälä & Numminen 1988, 8-11; Syrjälä 1995,13-15; Syrjäläinen 1995, 102.)

Etnografinen opetuksen tutkimus - kouluetnografia

Etnografisen tapaustutkimuksen tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevien ihmisten toimintojen ymmärtäminen ja ulkopuolisten selitysten laadinta tapausta

koskeville syy-seuraus –suhteille (Syrjälä & Numminen 1988, 23). Koulua koskevassa etnografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kulttuurinen tieto, joka laajasti ymmärrettynä sisältää ihmisten yhteisöllisen toiminnan ja elämän, elämäntavan, aikaansaannosten sekä ilmausten kokonaisuuden (Syrjälä 1994, 16).

Kouluetnografian tutkimuksen kohteena voi olla jokin kouluelämään, opetukseen liittyvä ilmiö, henkilö tai yhteisö. Tutkimuksen lähtökohtana on tutkittavan ilmiön sisältö. Tutkittavien omat kokemukset ja oma konteksti pyritään pitämään tutkimuksen selkärankana. Tutkija pyrkii ymmärtämään tapahtumien merkityksiä osallisten näkökulmasta. (Syrjäläinen 1994, 68, 79.) Oman kouluetnografiani tutkimuskohteena oli reggioemilialaista kasvatusnäkemystä ja ajattelutapaa toiminnassaan soveltavien erityisluokanopettajien toiminta harjaantumiskoulussa ja heidän näkemyksensä ajattelutavan soveltumisesta ja toiminnasta reggiolaisittain meidän kulttuurioloissamme.

2.2 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt

Tutkimukseeni osallistui Mäkelän harjaantumiskoulun oppilaat, opettajat sekä koulunkäyntiavustajat. Käytän opettajista, koulunkäyntiavustajista ja oppilaista keksittyjä nimiä, joten heidän anonymiteettiinsä on turvattu. Koulun nimen sekä muut tunnistamiseen vaikuttavat paikkojen nimet olen tutkimusraportissani myös muuttanut. Käytän Mäkelän harjaantumiskoulun opettajista ja oppilaista tutkimusraportissani usein nimitystä mäkeläläiset kuvatessani heidän toimintaansa tai ilmaistessani opettajien mielipiteitä heidän toiminnastaan. Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt vaihtuivat tutkimuksen aikana siten, että yksi uusi oppilas aloitti vuoden 1997 syksyllä. Lisäksi kuudesta koulunkäyntiavustajasta kaksi vaihtui tutkimukseni aikana. Tutkimuksessani painottuu opettajien osuus reggiolaisen näkemyksen soveltajina, joten esittelen heidät seuraavassa.

Opettajat

Anna Eerikäinen oli koulutukseltaan graafinen suunnittelija. Lisäksi hän oli suorittanut EHA 1 -erikoistumisopinnot ja saanut näin erityisluokanopettajan pätevyyden harjaantumisopetukseen. Mäkelän erityiskoulun harjaantumisloukilla hän oli työskennellyt 13 vuotta.

Eeva Saari oli koulutukseltaan lastentarhanopettaja ja erikoistunut EHA 1 -opetukseen. Erityisluokanopettajana Mäkelän erityiskoulun harjaantumislukilla hän oli toiminut 9 vuotta.

Kipinän reggiolaiseen ajattelutapaan molemmat opettajat olivat saaneet vuoden 1990 tienoilla. Toisistaan tietämättä he olivat kertomansa mukaan vuonna 1990 käyneet Voipaalassa aiheesta kertovassa näyttelyssä ja saaneet tuolloin vahvistusta ajattelutavalleen. Molemmat opettajat olivat, tultuaan tietoisiksi reggiolaisen kasvatustieteen mukaisesta ajattelutavastaan, osallistuneet lukuisille reggiolaiseen kasvatustieteen ja toimintaan perehdyttävälle kursseille, joita on järjestänyt muun muassa Taideteollinen korkeakoulu. Lisäksi molemmat opettajat olivat hakeneet oppia Italiasta reggiolaiseen toimintatapaan perehdyttävältä kursilta.

Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa opettajat pyrkivät kertomansa mukaan huomioimaan koko henkilökunnan eriyistaidot ja erityiset osaamisalueet. Taidegraafikon koulutuksen omaava Eerikäinen toi toiminnan suunnitteluun oman näkemyksensä, mutta varsinaista taiteellista vastuuta hänellä ei ollut.

Koulunkäyntiavustajat

Opettajien lisäksi henkilökuntaan kuului kuusi koulunkäyntiavustajaa, jotka esittelivät seuraavassa lyhyesti. Pienten eli ala-asteen oppilaiden luokassa oli vuonna 1997 kolme koulunkäyntiavustajaa, joista kaksi oli henkilökohtaista ja yksi luokkakohtainen avustaja. Isojen puolella eli yläasteen luokassa oli samaan aikaan kolme avustajaa, joista yksi oli henkilökohtainen avustaja ja kaksi luokkakohtaista avustajaa.

Koulussa oli kaksi pitkäaikaista koulunkäyntiavustajaa, jotka toimivat luokkakohtaisina avustajina. Toinen heistä oli ala-asteen ja toinen yläasteen luokassa vakituisesti. Molemmat työskentelivät maanantaista perjantaihin harjaantumiskoulussa aamupäivän, kello kahdeksasta kolmeentoista. Iltapäivän he työskentelivät muualla. Helena työskenteli Männynkylän koulun toimistossa ja Laura erään toisen läheisen peruskoulun toimistossa.

Helena oli ala-asteen luokan koulunkäyntiavustaja. Hän oli työskennellyt Mäkelän harjaantumiskoulussa vuoden 1997 keväeseen mennessä yhdeksän vuotta.

Laura oli yläasteen luokan koulunkäyntiavustaja. Hän oli työskennellyt Mäkelän harjaantumiskoulussa vuonna 1997 yksitoista vuotta.

Molemmat edellä mainitut pitkäaikaiset koulunkäyntiavustajat kertoivat olevansa innostuneita reggiolaisesta ajattelu- ja toimintatavasta. He olivat osallistuneet muutamalle reggiolaiseen ajattelutapaan perehdyttävälle kurssille Suomessa.

Minna oli erään yläasteen oppilaan henkilökohtainen avustaja. Hän oli aloittanut Mäkelän harjaantumiskoulussa syksyllä vuonna 1996, samaan aikaan kuin eräs oppilas, joka siirtyi mukautetusta opetuksesta Mäkelän harjaantumiskouluun. Minna opiskeli kyseisen oppilaan kanssa pääasiassa fyysisesti muusta ryhmästä erillään. Joissakin tilanteissa, esimerkiksi kuvallisen ilmaisun tehtävät, opetusohjelmien katsominen tai liikuntatunnit, Minna ja hänen avustettava oppilaansa opiskelivat yhdessä muun ryhmän kanssa.

Hellevi oli Mäkelän harjaantumiskoulussa koulunkäyntiavustajana jo toista kertaa. Hän oli ollut useita vuosia aiemmin avustajana koulussa ja aloitti nyt toisen kerran vuoden 1996 syksyllä ja lopetti vuoden 1997 keväällä. Aineistonkeruuajanani hän työskenteli yläasteen luokan luokkakohtaisena avustajana.

Elina oli erään ala-asteella opiskelevan oppilaan henkilökohtainen avustaja. Hän hoiti oppilasta myös koulunkäyntiajan ulkopuolella. Elina oli tehnyt kyseisen oppilaan kanssa yhteistyötä jo ennen tämän koulunkäynnin alkua ja avustanut häntä koulun alettua koulussakin pari vuotta.

Johanna oli myös erään ala-asteella opiskelevan oppilaan henkilökohtainen avustaja. Hän oli aloittanut Mäkelän harjaantumiskoulussa vuoden 1996 syksyllä kyseisen oppilaan siirryttyä yleisopetuksesta harjaantumisloukalle.

Pääasiallinen aineistonkeruuni sijoittui lukuvuoteen 1996-1997, jolloin keräsin aineistoa muun muassa osallistuvalla havainnoinnilla ja havainnoin myös koulunkäyntiavustajien toimintaa osana kokonaisuutta. Vuoden 1997 syksyllä yksi edellä mainitsemani yläasteen luokan luokkakohtaisista lyhytaikaisista koulunkäyntiavustajista jäi pois ja hänen tilalleen tuli uusi avustaja. En esittele häntä tässä, koska se ei ole tutkimukseni kannalta oleellista.

Oppilaat

Mäkelän harjaantumiskoulun oppilaat muodostivat melko heterogeenisen ryhmän. Esittelen seuraavassa oppilaat, joista käytän keksittyjä nimiä. Esittelen oppilaat lyhyesti, koska tutkimukseni tarkoituksena ei ollut selvittää oppilaiden näkemyksiä, eikä kuvata heidän oppimistaan tai edistymistään. Ala-asteen luokassa opiskeli aineistonkeruuni aikana viisi oppilasta ja yläasteen luokassa kahdeksan oppilasta. Oppilaiden iät on esitetty vuoden 1997 mukaan.

Samppa oli 15-vuotias Downin syndroomaa poteva, isokoinen ja tukeva poika. Hän oli rauhallinen ja positiivisen mielenlaadun omaava yläasteen luokassa opiskeleva oppilas. Samppa osallistui kaikkeen toimintaan aktiivisesti persoonalleen ominaiseen hitaaseen, verkkaiseen tapaansa.

Teija oli 15-vuotias yläasteen luokassa opiskeleva Downin syndrooma -tyttö. Hän oli havaintojeni ja opettajien kertoman mukaan tunnettu itsepäisyydestään. Hän oli usein haluton osallistumaan toimintaan ja vaati paljon suostuttelua osallistuakseen. Häntä, kuten muitakaan oppilaita, ei kuitenkaan otettu väkisin toimintaan mukaan. Hän seurasi usein aluksi toimintaa sivusta, ennen kuin uskaltautui mukaan.

Henri oli 14-vuotias yläasteen luokassa opiskeleva poika. Hän siirtyi Mäkelän harjaantumiskouluun mukautetusta opetuksesta vuoden 1996 syksyllä. Henri oli vilkas poika. Hänen oli opettajien kertoman mukaan vaikea keskittyä toimintaan ryhmässä. Hän opiskeli pääasiassa fyysisesti muusta ryhmästä erillään omassa luokassaan henkilökohtaisen avustajansa kanssa. Täten hän ei useimmiten ollut läsnä tilanteissa, joissa keräsin aineistoani osallistuvan havainnoinnin menetelmällä.

Arttu oli 17-vuotias yläasteen luokassa opiskeleva poika. Arttu oli pitkä ja laiha, hieman pää painuksissa oleva ujo poika. Ryhmätilanteissa hän puhui yleensä hiljaisella äänellä, mutta kaverien kanssa jutellessaan äänenkäyttö oli kovempaa. Vuonna 1997 hän opiskeli Mäkelän harjaantumiskoulussa viimeistä vuottaan.

Kai oli 14-vuotias yläasteen luokassa opiskeleva vilkas poika. Hän oli Henrin ohella luokan johtohahmo.

Sakari oli 15-vuotias yläasteen luokassa opiskeleva poika. Hän toimi ja osallistui toimintaan pitkälti Kain esimerkin mukaan.

Jaana oli 15-vuotias yläasteen luokassa opiskeleva tyttö. Hän oli iloisen ja nauravaisen oloinen nuori neiti. Jaana otti innokkaasti kontaktia ihmisiin ja osallistui kaikkeen toimintaan aktiivisesti.

Liisa oli myös 15-vuotias yläasteen luokassa opiskeleva tyttö. Liisa oli aktiivisesti kontaktia ottava ja iloinen tyttö. Hän kokeili jonkin verran rajojaan ja hakeutui usein luokan poikien seuraan. Liisan osallistuminen toimintaan oli pääosin aktiivista.

Eetu oli kahdeksan vuoden ikäinen ala-asteen luokassa opiskeleva poika. Eetulla oli oma, henkilökohtainen avustaja, jonka tukemana poika osallistui toimintaan melko aktiivisesti.

Jenna oli kymmenen vuoden ikäinen, iloinen, ala-asteen luokassa opiskeleva tyttö. Jenna osallistui kaikkeen toimintaan aktiivisesti. Tytön omaehtoisuus häiritsi joskus täysipainoista toimintaan osallistumista. Jenna oli luova tyttö ja toi aktiivisesti esiin omia mielipiteitään ja ehdotuksiaan.

Lassi oli 11-vuotias ala-asteen luokassa opiskeleva poika. Lassi oli arvaamaton ja hänen mielentilansa vaihtelevat nopeasti. Lassi osallistui yleensä aktiivisesti toimintaan. Erityisesti luontoon liittyvät asiat näyttivät kiinnostavan poikaa.

Juuso oli kymmenen vuoden ikäinen ala-asteen luokassa opiskeleva poika. Hän oli rauhallinen ja positiivisen oloinen, nauravainen poika. Juuso osallistui toimintaan pääosin aktiivisesti avustettaessa.

Petri oli yhdeksän vuoden ikäinen ala-asteen luokassa opiskeleva poika. Hän aloitti Mäkelän harjaantumiskoulussa vuoden 1996 syksyllä. Petri oli erittäin ai-lahtelevainen poika. Ajoittain hänen keskittymiskykynsä ja ryhmässä toimimisen taitonsa olivat olemattomat. Henkilökohtaisen avustajansa tukemana ja avustamana opiskelu ryhmässä onnistui melko hyvin. Hänellä oli vaikeuksia hyväksyä olevansa harjaantumiskoululainen. Petri ei pitänyt itseään harjaantumiskoululaisena ja totesi usein kesken toiminnan, että ”Noi on ainaki H-luokkalaisii!” osoittaen oppilastovereitaan.

2.3 Aineistonkeruu

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu pitkäaikainen kenttätyövaihe, jonka aikana tutkija kokoaa aineistonsa luonnollisessa vuorovaikutuksessa tutkittaviensa kanssa vapaamuotoisten ja strukturoimattomien menetelmien avulla. Pääasialliset aineistonkeruumenetelmät ovat osallistuva havainnointi ja haastattelu. (Syrjäläinen 1994, 68.) Sisäiseen perspektiiviin nojaava ymmärtäminen, jota tutkimuksessani tavoittelin, voidaan Pattonin (1990, 47) mukaan saavuttaa vain osallistumalla aktiivisesti tutkittavien elämään. Keskeisimpien kouluetnografian aineistonkeruumenetelmien, haastattelun, osallistuvan havainnoinnin ja kenttämuistiinpanojen lisäksi tärkeitä ovat myös kaikki keskustelut ja ylipäätään tutkimuskohteessa oloinen (Syrjäläinen 1994, 84).

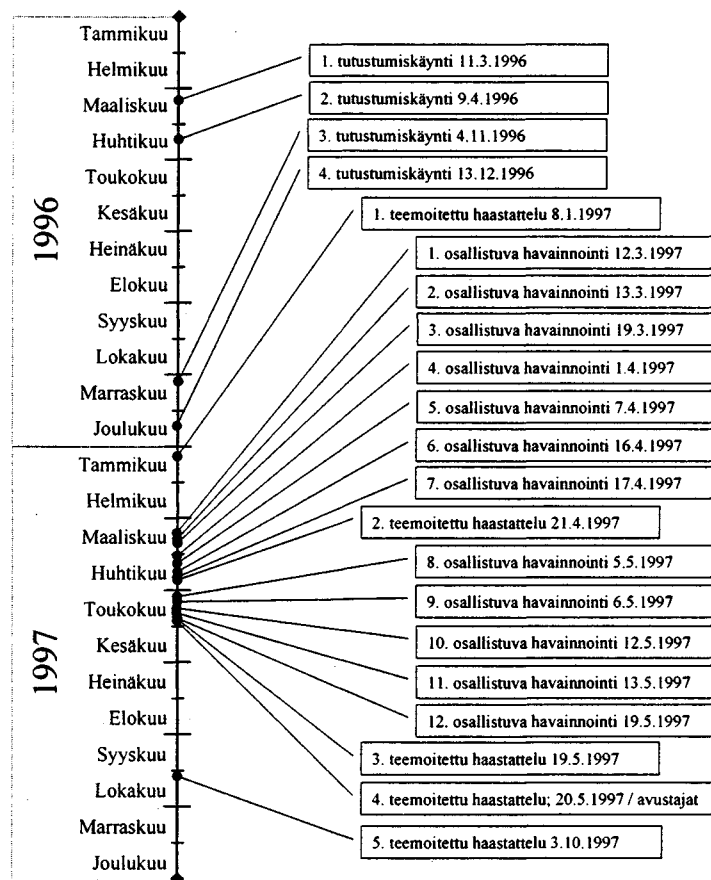
Laadullisia metodeja käyttävä tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tai ohjelmaa kokonaisuutena ja tutkii erillisistä asetelmista muodostuvaa kokonaisuutta. Holistinen näkökulma tutkimukseen lähtee oletuksesta, että kokonaisuus ymmärretään kompleksisena systeeminä, monimutkaisena rakennelmana, joka on enemmän kuin osiensa summa. (Patton 1990, 49.) Pyrin omassa tutkimuksessani tutkittavan ilmiön, opettajien toiminnassaan soveltaman reggiolaisen lähestymistavan, kokonaisvaltaiseen tutkimiseen, kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Bogdan & Biklen (1992, 31) kuvaavat laadullisen tutkimuksen tekemistä kuvan kokoamiseksi palasista. Etukäteen ei voi tietää, millainen kuva palasista muodostuu. Aineistostani nousevat teemat, reggiolaisen toiminnan osatekijät, palapelin palaset, muodostavat yhdistyessään palapelin, reggiolaisen toiminnan kuvauksen.

Tutkimuskohteessa, kentällä, käyminen muutaman kerran ennen tutkimussuunnitelman kirjoittamista ja varsinaisen tutkimuksen aloittamista on Bogdanin & Biklenin (1992) mukaan suositeltavaa tehtäessä laadullista tutkimusta. Myös Spradley (1980) korostaa tutkimuskohteessa olemisen tärkeyttä ennen varsinaisen tutkimuksen, osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen, aloittamista tehtäessä etnografista tutkimusta. Kävin tutkimuskohteessani ensimmäisen kerran 11.3.1996 tutustumassa tutkimuskohteeseeni soitettuani ensin koululle ja tiedusteltuani tutkimuksen tekemisen mahdollisuudesta. Aloitin tuolloin tutustumisen tutkimuskohteeseeni ja -henkilöihin sekä joukkoon liittymisen, kuten Bogdan & Biklen (1992, 79) asian ilmaisevat. Ensimmäisten päivien aikana kentällä tavoitteena on yhteisöön sulautuminen ja pääseminen yhteisön osaksi (Bogdan & Biklen 1992, 87). Ennen varsinaisen aineiston keruun aloittamista kävin Mäkelän harjaantumiskoulussa yhteensä neljä kertaa tutustumassa ja keskustelemassa opettajien kanssa.

Tutustumiskerroilla vietin koululla koko koulupäivän opiskelua seuraten ja oppilaiden, koulunkäyntiavustajien sekä opettajien kanssa keskustellen. Tutustumiskerroista kaksi oli keväällä 1996 ja kaksi syyslukukaudella vuonna 1996.

Oman tutkimukseni kenttätöväihe, varsinainen aineiston keruu, alkoi 8.1.1997 ja päättyi 3.10.1997. Tämä ajanjakso sisälsi 12 havainnointikertaa ja viisi teemoitettua haastattelua sekä keskusteluja opettajien, avustajien ja oppilaiden kanssa. Lisäksi osallistuin kolmeen henkilökunnan suunnittelupalaveriin. Ennen kentälle menoa kirjasin ylös esiymmärrykseni, käsitykseni reggiolaisesta toiminnasta ja opiskelusta reggiolaisittain. Tutustumisvaiheen aikana 11.3. – 13.12.1996 pyrin selvittämään omia ennako-oletuksiani tutkimukseen liittyvistä ajatuksista, odotuksista ja mahdollisista tuloksista kirjaamalla niitä ylös. Lisäksi osallistuin toukokuun lopussa 1997 harjaantumislukkiin yhteiselle kevätretkelle koulun lähellä sijaitsevan järven rannalle. Retkellä en kerännyt varsinaisesti aineistoa, vaan olin mukana yhtenä ryhmän jäsenenä.

Seuraavassa kaaviossa esitän tiivistettynä kenttätöväiheeni aikataulun Mäkelän harjaantumiskoulussa:



Lisäksi videoin sekä yläasteen että ala-asteen opiskelua yhden kerran 20.5.1997. En käyttänyt videota aineistonani, sillä katsoin keränneeni riittävästi aineistoa osallistuvan havainnoinnin ja teemoitetun haastattelun menetelmin.

Osallistuva havainnointi

Kävin neljä kertaa Mäkelän harjaantumiskoulussa tutustumassa ympäristöön sekä oppilaisiin, koulunkäyntiavustajiin ja opettajiin sekä tekemässä itseäni heille tutuksi. Varsinaiset osallistuvat havainnoinnit aloitin 12.3.1997. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija osallistuu tutkittavien elämän toimintoihin ryhmän yhtenä jäsenenä. Tutkijan tavoitteena on luonnollinen vuorovaikutus, jolloin tutkijan osallistuminen vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän tai ei lainkaan. (vrt. Grönfors 1985, 92-93; Bogdan & Biklen 1992, 43; Spradley 1980, 33.) Uskon tällaisen vuorovaikutuksen toteutuneen kenttätyössäni, sillä osallistuin ryhmän toimintaan useita kertoja lukuvuoden aikana. Tutkimuskohteessa ollessani olin kuin osa normaalia kouluelämää. Joskus osallistumiseni oli opetustilanteiden tarkkailua. Toisinaan taas ohjasin oppilaita opetustilanteissa lähinnä apuopettajana toimien. Osallistumiseni aste riippui tilanteesta, toiminnasta ja tutkittavasta henkilöstä, oppilaasta. Toisten oppilaiden kanssa havainnointi oli yhdessä tekemistä ja keskustelua. Joissakin tilanteissa ja toisten oppilaiden kanssa keskustelu tai yhdessä tekeminen ei ollut luontevaa, jolloin tyydyin tarkkailemaan. Opettajien toimintaa, oppilaiden ohjausta opiskelutilanteissa, havainnoin tarkkaillen.

Käytin havainnointimenetelmäni pohjana Pattonin (1990) esittelemää laadullisen aineiston kenttätyöstrategiaa ja havainnointimetoodeja. Havainnoin yleensä opetustilanteen selkeänä kokonaisuutena. Opetustilanteet ja -tuokit vaihtelivat kesätooltaan puolesta tunnista kahteen tai kolmeen tuntiin. Havainnointikertani kestivät yleensä yhdestä kolmeen tuntia, vaikka saatoinkin joskus viettää koululla koko koulupäivän. Tuolloin kirjoitin havainnointitilanteen jälkeen alustavat muistiinpanot koululla. Useimmiten lähdin puolen päivän aikoihin kotiin kirjoittamaan kenttämuistiinpanoja. En käyttänyt kentällä nauhuria, vaan kirjoitin havainnoidessani avainsanoja tapahtumista muistiin. Havainnointijaksot vaihtelivat tilanteesta riippuen puolesta tunnista kolmeen tuntiin. Pisimmät havainnointijaksot osoittautuivat kenttämuistiinpanoja kirjoittaessani yksityiskohtien muistamisen kannalta vaikeiksi, vaikka olin kirjoittanut kentällä avainsanoja muistiin.

Käydessäni tutkimuskohteessani vuoden 1996 aikana, ennen varsinaisen aineiston keruun aloittamista, kuten myös aineiston keruun alkuvaiheessa maaliskuussa 1997, tarkkailin ja havainnoin tapahtumia melko kokonaisvaltaisesti hahmottaakseni toiminnan luonteen ja rutiinit. Tässä vaiheessa tutkimustehtäväni oli väljä ja melko avoin. Havainnoin, millaista on toiminta reggiolaista näkemystä toiminnassaan soveltavassa harjaantumiskoulussa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimussuunnitelmavaiheessa tutkimustehtävä kannattaa muotoilla ennen kentälle menoa vain väljästi, sillä tehtävä muuttuu tai ainakin täsmentyy tutkimusprosessin aikana moneen kertaan (Syrjäläinen 1995, 80).

Käytyäni koululla vuoden 1996 aikana neljä kertaa toimintaa havainnoimassa, halusin tammikuussa 1997, ennen varsinaisen havainnointijakson aloittamista, tarkentaa saamaani kokonaiskuvaa toiminnasta, opettajien ajatuksista oman toimintansa suhteen. Haastattelin tuolloin opettajia ensimmäisen kerran. Haastatteluaineistosta muodostuneen ja saamani kokonaiskuvan pohjalta suuntasin tulevaa havainnointiani yksityiskohtaisempaan suuntaan. Havainnoinnin tärkeiksi teemoiksi nousivat pedagogiset järjestelyt ja ympäristöjärjestelyt. Pedagogisia järjestelyjä olivat muun muassa projektityöskentely ja vuorovaikutuksellisuus toiminnassa ja ympäristöjärjestelyjä olivat monipuoliset oppimisympäristöt.

Maaliskuusta toukokuuhun kenttätöni rutiiniksi muotoutui havainnointi kerran tai kaksi viikossa. Kenttätöyssäni oli kahden viikon tauko maaliskuusta huhtikuun sekä huhti-toukokuun vaihteessa. Tuolloin luin kenttämuistiinpanojani ja muovasin kerätystä aineistosta kokonaiskuvaa. Lisäksi huhtikuun lopussa täydensin jälleen havaintojani opettajien haastattelulla. Toukokuun puolivälin jälkeen havainnointisani tuli niin sanottu aineiston kylläntymisvaihe eli havainnointitietä ei enää tuovan aineistooni uusia piirteitä (Ks. esim. Uusitalo 1991, 81). Lopetin havainnointitietä 19.5. ja ajattelin palata kentälle tarvittaessa havaintojani tarkentamaan. Koulujen kesäloma alkoi kesäkuun alussa ja kesti elokuun puoliväliin, jolloin aineiston keruuseeni tuli myös luonnollinen tauko. Kesäloman aikana muovasin kerätystä aineistosta kokonaiskuvaa ja tutkin aiheeseeni liittyvää kirjallisuutta. Syksyllä palasin kentälle tarkentamaan kuvaa aineistostani haastattelemalla opettajia. Haastattelun pääteemoina olivat tuolloin ympäristöjärjestelyt sekä materiaali- ja ympäristöjärjestelyt. Ympäristöjärjestelyissä keskityimme tuolloin fyysisen ympäristön kuvailuun. Materiaali- ja ympäristöjärjestelyihin liittyen keskustelimme mäkeläläisten käyttämisestä oppimateriaaleista.

Kirjoitin jokaisesta havainnointikerrasta kenttämuistiinpanot tietokoneelle mahdollisimman pian havainnoinnin jälkeen. Kenttämuistiinpanojen tarkoituksena on kuvata havainnoitua todellisuutta mahdollisimman tarkasti. Niiden tulisi sisältää kaikki, mitä havainnoija ajattelee olevan huomaamisen ja havainnoimisen arvoista. Kenttämuistiinpanot koostuvat koettujen tapahtumien ja havainnointien kuvuksesta, havainnoinnin kohteena olevien henkilöiden puheiden lainauksista, havainnoijan tuntemuksista ja reaktioista havainnointitilanteissa sekä kenttähavainnoiden synnyttämistä oivalluksista ja tulkinnoista. Kenttämuistiinpanojen kuvaillevan osan lisäksi kirjoitin kenttäpäiväkirjaa, johon kirjasin tutkimustoimintaani koskevat mietteeni, tunteeni ja reaktioni havainnointitilanteessa sekä tulkintani tilanteista. (Patton 1990, 239-242.)

Haastattelut

Osallistuvan havainnoinnin lisäksi keräsin aineistoa haastattelemalla opettajia ja koulunkäyntiavustajia. Haastattelin opettajia parihaastatteluna, koska he niin itse toivoivat. Koulunkäyntiavustajista haastattelin kahta pitkään koulussa toiminutta avustajaa parihaastatteluna yhden kerran. Kaikki viisi teemoitettua haastattelua suoritin 8.1.- 3.10.1997 välisenä aikana. Haastattelujen avulla pyrin saamaan selville opettajien oman näkemyksen toiminnastaan ja tuntemuksistaan reggiolaisen ajattelutavan soveltamisesta työssään. Haastattelumenetelmäni perustui Pattonin (1990) esittämään teemoitetun haastattelun menetelmään.

Ensimmäisen haastattelun teemana oli reggiolainen toimintatapa, millaista on reggiolainen harjaantumisopetus ja miten reggiolaisuus näkyy Mäkelän harjaantumiskoulun toiminnassa. Tavoitteeni oli saada yleiskäsitys reggiolaisesta toiminnasta ja toiminnan taustateoriasta opettajien näkökulmasta (Vrt. Patton 1990, 289-290). Muiden haastattelujen teemoina olivat vuorovaikutus, projektit, dokumentointi, fyysinen ympäristö eli ympäristöjärjestelyt, oppimateriaali ja oppilasaines. Koulunkäyntiavustajien haastattelun teemana oli luokkakohtaisen avustajan rooli reggiolaista ajattelutapaa toiminnassaan soveltavassa harjaantumisopetuksessa.

Haastattelujen teemat olin muotoillut etukäteen havainnointini, keskustelujen sekä edellisten haastattelujen pohjalta. Haastattelutilanne ja haastateltavat ohjasivat kysymyksenasetteluani ja sanavalintaani. (Vrt. Patton 1990, 280.) Haastattelujen laajuus, kesto ja syvyys vaihtelivat eri haastattelukerroilla sekä haastateltavakohtaisesti, opettajia ja koulunkäyntiavustajia verrattaessa. Nauhoitin haastattelut.

Valitsin kaksi koulunkäyntiavustajaa haastateltavikseni avustajien kanssa havainnointien yhteydessä käymieni keskustelujen sekä avustajien vakinaisen työsuhteen perusteella. Ajattelin heidän olevan avaininformatteja valaisemaan avustajien näkökulmaa reggiolaisessa harjaantumisopetuksessa.

Teemoitettujen haastattelujen lisäksi keräsin aineistoa myös epämuodollisin keskusteluhaastatteluin. Keskustelin tutkittavien kanssa havainnointini lomassa luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa. (Vrt. Patton 1990, 280-282; Spradley 1979, 58.)

Aineistoni sivumäärä oli 279 sivua fonttikoolla 14 kirjoitettuna. Kenttämuistiinpanojen sivumäärä oli 121,5 ja haastattelujen sivumäärä 157,5 sivua. Lisäksi kirjoitin käsin mietteitäni 30 sivua vihkoon, jonka sivut olivat kokoa A5.

Muu aineisto

Täydensin havainnoinneista ja haastatteluista saamaani aineistoa keskusteluilla opettajien ja avustajien sekä oppilaiden kanssa. Heiltä sain tietoa toiminnasta ja tapahtumista niiltä päiviltä, jolloin en käynyt harjaantumiskoululla. Aineistona käytin myös opettajilta saamaani Mäkelän harjaantumiskoulun opetussuunnitelmaa (Liite 3). Lisäksi videoin kaksi oppimistuokiota. Videonauhaa en suunnitellani poiketen käyttänyt aineistonani.

2.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisen tutkimuksen analyysi alkaa jo kenttätyövaiheen aikana kietoutuen aineistonkeruuseen. Analyysi on osa etnografisen tutkimuksen sykliä, jossa toistuvat aineiston keruun, muistiinpanojen kirjoittamisen ja aineiston analyysin vaiheet. Etnografisen tutkimuksen kirjoittaminen on myös osa sykliä ja saattaa innoittaa tutkijan palaamaan kentälle tarkentamaan havaintojaan. (Spradley 1980, 29-35.) Lopullinen analyysi edellyttää, että koko aineisto on koossa ja kaikki kenttämuistiinpanot ja haastattelut on kirjoitettu puhtaaksi (Syrjäläinen 1994, 89). Kirjoitin kenttämuistiinpanoni puhtaaksi jokaisen havainnointikerran jälkeen. Haastattelunauhat litteroin sanatarkasti. Purin nauhat kirjoitetuksi tekstiksi merkiten ylös tauot, toistot, muminat, täytesanat, naurahdukset ja päällekkäin puhumiset.

Tutkimusraporttiini liitin lainauksia kenttämuistiinpanoistani sekä haastatteluista. Haastatteluissa käytin koodimerkintöjä ilmaisemaan esimerkiksi taukoja, päällekkäistä puhetta tai erilaisia äänenpainoja. Tauon merkkinä käytin (.) –merkintää, päällekkäisen puheen merkitsin hakasuluilla [], painotukset ja muut äänen sävyerot puheessa merkitsin vahvistetulla tai kursivoidulla fontilla ja selvityksen äänen sävystä merkitsin hakasulkuihin puheenvuoron yhteyteen. Lainatessani kenttämuistiinpanoista omaa tulkintaani sisältäviä kohtia tutkimusraporttiini, merkitsin lainaukset hakasulkuihin. Kun lainasin aineistostani samasta haastattelusta tai kenttämuistiinpanoista jonkun tietyn kohtauksen tai tapahtuman oleellisiksi näkemiäni osia, merkitsin suoraan lainaukseen katkot kolmella alekkaisella pisteellä.

Etnografisen tutkimuksen analysointi on kvalitatiivista sisältöanalyysia, joka perustuu useimmiten haastattelurunkoon, mutta on ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Analyysissa nousevat perusluokitukset ovat peruselementtejä tutkimusraportissa. Nämä elementit esiintyvät tutkimuksessa ja niitä työstetään kolmella tasolla: erityiskuvauksien, *esimerkiksi kenttätapahtumiin perustuvien kuvauksien*, tasolla, yleisten kuvauksien, *esimerkiksi aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuvien kuvauksien*, kautta ja tulkinnallisen kommentoinnin, *tulosten yleisemmän ja teoreettisemmän tarkastelun*, kautta. (Syrjäläinen 1994, 89-90.) Analyysi on aineistolähtöistä ja –sidonnaista, mikä tarkoittaa, että analyysin menetelmät ja tavat nousevat aineistosta (Uusitalo 1991,81). Syrjäläinen (1994, 92) kirjoittaa kvalitatiivisen aineiston analyysin alkavan ensimmäisestä kenttäpäivästä ja päättyvän lopullisen raportin kirjoittamiseen. Hän jakaa analyysin aineiston järjestelyyn ja sisällön pohtimiseen. Alasuutari (1995, 30) kirjoittaa myös laadullisen analyysin koostuvan kahdesta vaiheesta, joista käyttää nimityksiä havaintojen pelkistäminen sekä arvoituksen ratkaiseminen. Erottelun voi tehdä vain analyttisesti, sillä käytännössä vaiheet liittyvät aina toisiinsa. (Alasuutari 1995, 30.)

Havaintojen pelkistämisessä voidaan erottaa kaksi eri osaa, joista ensimmäisessä korostuu aineiston tarkasteleminen tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Tällöin aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Samassa tutkimuksessa voidaan aineistoa tarkastella myös monesta näkökulmasta. Pelkistämisen toisen vaiheen idea on edelleen karsia havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin pätee poikkeuksetta koko aineistoon, erilliset

raakahavainnot yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai ainakin harvemmaksi havaintojen joukoksi. (Alasuutari 1995, 30-31.)

Arvoituksen ratkaiseminen on laadullisen analyysin toinen vaihe. Arvoituksen ratkaiseminen merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Johtolankoina ei arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa käytetä ainoastaan pelkistämisen vaiheen pohjalta muotoiltuja absoluuttisesti aineistossa päteviä havaintolauseita, vaan empiirinen aineisto, niin sanotut raakahavainnot, ovat myös tärkeitä vihjeitä merkitystulkintoja tehtäessä ja koko arvoitusta ratkaistaessa. (Alasuutari 1995, 34-35, 37.)

Arvoituksen ratkaisemisen yhteydessä usein esiin tulevat uudet kysymyksenasettelut johtavat uusiin aineiston osien operationalisointeihin ja pelkistämisen vaiheisiin, mutta arvoituksen ratkaisemisen johtolankoina käytetään myös niitä erityisiä, yksittäisiä tapoja, joilla eri ihmiset ilmaisevat jonkin asian. Mitä enemmän arvoituksen ratkaisemisessa on käytettävissä ratkaistavana olevaan mysteeriin liittyviä vihjeitä, sitä paremmin raportin lukija ja tutkija voi luottaa siihen, että ratkaisu on mielekäs. (Alasuutari 1995, 38.)

Laadullisessa tutkimuksessa tulkintaa tapahtuu tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkijan tulkinta tulee esiin jo ensimmäisissä karkeissa perusluokituksissa sekä jo haastatteluissa ja havainnoinnissa. Analyysivaiheessa tutkijan tulisi kuitenkin pystyä objektiiviseen ja ”neutraaliin” työskentelyyn, jossa tulkinta tekee oikeutta aineistolle ja myös kenttätapahtumille. (Syrjäläinen 1994, 93.) Laadullisessa analyysissä tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa eli aineiston käsittelyssä ja luokittelussa sekä varsinaisessa tulkinnassa (Ehrnrooth 1990, 40).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja (Syrjäläinen 1994, 96). Syryäläinen (1994, 96) täsmentää tulkinnan tarkoittavan tutkimustulosten, analyysin tulosten yhteyteen ja ympärille rakentuvaa tulkintaa, jossa tuloksia tarkastellaan teoreettisemmalla tasolla. Etnografisen tutkimuksen kunnianhimoisin ja perimmäinen tavoite on onnistunut tulkinta. Analyysi on ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Tällaista analyysiprosessia nimitetään analyyttiseksi induktioksi. (Syrjäläinen 1994, 89-90.)

Havaintojen pelkistäminen aineistoa koodaamalla ja luokittelemalla

Havaintojen pelkistäminen tapahtuu aineistoa järjestelemällä. Havaintomäärää karsitaan yhdistämällä havaintoja. (Vrt. esim. Alasuutari 1994, 31; Syrjäläinen 1994, 91.) Aineiston järjestely on Syrjäläisen (1994, 92) mukaan niin sanottua raaka-analyysia, jossa tutkija lukee aineistoaan läpi ja samalla koodaa ja luokittelee lukemaansa. Koodaamisella tarkoitetaan pikkutarkkojen havaintojen ja vihjeiden koodaamista sekä erillisille papereille että itse haastattelu- ja kenttämuistiinpanoaineistoon.

Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla aineistoni (kenttämuistiinpanot, kenttäpäiväkirja, haastattelut ja muut dokumentit) läpi muutaman kerran saadakseni kokonaiskuvan aineistostani, hahmottaakseni ja sisäistääkseni sen sisältämän informaation. Lukiessani aineistoani kirjasin vasempaan marginaaliin sekä erilliselle paperille ylös tekstissä esiintyviä ilmiöitä, vihjeitä ja havaintojani. Koodasin näin samalla aineistoani. Koodausvaiheessa aineistostani nousi esille monia ilmiöitä, jotka yhdistin myöhemmin laajempien teemojen alle. Tällaisia ilmiöitä olivat muun muassa kuvallinen ilmaisu, toiminnallinen oppiminen, leikin avulla oppiminen, yhteistyö ja luonto.

Seuraavaksi muotoilin koodeista teemoja ja ryhdyin järjestelemään aineistoani teemojen pohjalta. Koodatusta aineistosta teemoiksi muodostuivat toiminta, opetussuunnitelma, kuvallinen ilmaisu, projektit, vuorovaikutus, dokumentointi, oppimateriaali, oppimisympäristöt, kasvatustilafilosofia sekä avustava henkilökunta ja oppilasaines. Yhdistellessäni teemoja edelleen suuremmiksi teemakokonaisuuksiksi yhdistin kuvallisen ilmaisun teeman projektit -teemaan, sillä se vaikutti liittyvän kiinteästi projektitoimintaan. Vuorovaikutuksen yhdistin toiminnan taustalla vaikuttavaan kasvatustilafilosofiaan ja oppimateriaali- sekä oppimisympäristöt -teeman yhdistin toimintateeman alle. Muodostuneen toiminta-luokan jaottelin pedagogisiin järjestelyihin, oppimateriaali- ja ympäristöjärjestelyihin. Avustavaa henkilökuntaa käsittelevän osuuden ja oppilasainesteeman huomasin myöhemmin tutkimustehtävää täsmentäessäni olevan tutkimukseni kannalta vähemmän merkityksellisiä.

Kävin aineistoni seuraavaksi läpi siten, että merkitsin erilliselle paperille jokaisen teeman kohdalle niiden sivujen numerot, joilla teema esiintyi. Huomasin joidenkin teemojen esiintyvän aineistossani useammin ja joidenkin harvemmin. Tällä tavoin sain selville eri teemojen esiintymistiheyden aineistossani. Järjestin samalla

aineistoani konkreettisesti teemoittain suuriin kirjekuoriin leikkaamalla aineistostani kyseiseen teemaan liittyvän osuuden. Aloin yhdistellä teemoja yhä harvemmiksi pääluokiksi eri teemojen esiintymistiheyden perusteella. Yhdistäessäni teemoja yhä harvemmiksi pääluokiksi käytin apunani myös käsitekarttoja (Vrt. Syrjäläinen 1994, 89). Samalla yhdistin konkreettisesti teemoittain ryhmittämäni aineistoa harvemmiksi luokiksi. Teemoista muodostui kolme pääluokkaa. Jaottelin syntyneet luokat: opetussuunnitelma, toiminta ja kasvatusfilosofia, tutkimustehtävän alle.

Syrjäläinen (1994, 89-90) kirjoittaa, että etnografisessa tutkimuksessa luokkien vahvuudet eivät perustu pelkästään aineistosta nousevien ilmiöiden määrään. Poikkeukset ovat hänen mukaansa myös merkittäviä, sillä ne voivat jopa muodostaa oman analyysiluokan, mikäli merkitys eli laadullinen vahvuus on riittävä. Omassa aineistossani esimerkiksi dokumentointiin liittyvät ilmiöt ja havainnot esiintyivät muita havaintoja harvemmin, mutta dokumentointi vaikutti olevan oleellinen osa reggiolaista toimintaa eli merkityksellinen asia tutkimukseni kannalta, joten otin sen yhdeksi alaluokaksi toiminnan kuvailuun.

Arvoituksen ratkaiseminen

Laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaiseminen merkitsee sitä, että käytettävissä olevien vihjeiden ja tuotettujen johtolankojen pohjalta tehdään tutkittavasta ilmiöstä merkitystulkinta. Johtolankoina käytetään pelkistettyjen havaintojen lisäksi empiiristä aineistoa. (Alasuutari 1994, 35.)

Arvoituksen ratkaisemisen prosessini pohjautui sekä pelkistettyjen havaintojen, luokitellun aineiston että empiirisen aineiston hyödyntämiseen. Järjestin aineiston esiyymmärrykseeni perustuvien näkökulmien pohjalta. Näin sain johtolangat, joiden perusteella laadin tutkittavaa ilmiötä eli reggiolaista harjaantumisopetusta koskevan merkitystulkinnan.

Ensimmäisestä tarkastelukulmastani eli reggiolaisesta tavasta opiskella kirjoitin tulkinnallisen kuvauksen kenttämuistiinpanojani, pelkistettyjä havaintoja ja opettajien kanssa käymiäni keskusteluja sekä haastatteluja hyödyntäen. Reggiolaisen toiminnan alkamisesta kirjoittaessani hyödynsin opettajien kanssa käymiäni keskusteluja ja haastatteluja. Tätä näkökulmaa tutkiessani hyödynsin laajasti koko aineistoani.

Toista näkökulmaa, toiminnan taustalla olevaa kasvatustilfilosofiaa, koskevat johtolangat löytyivät suurimmaksi osaksi opettajien kanssa käymistä keskusteluista ja haastatteluista. Vuorovaikutus-teeman osalta käytin johtolankoina myös kenttämuistiinpanojani.

Kolmannesta näkökulmasta eli koulun opetussuunnitelmasta kirjoittaessani hyödynsin opettajien haastattelusta löytämiäni johtolankoja. Lisäksi kirjoitin kirjoituksesta opetussuunnitelmasta tulkinnallisen kuvauksen.

2.5 Tutkimuksen uskottavuus

Laadullinen tutkimus ei pyri esittämään yhtä ainuttakaan totuutta, sillä jokaisella yksilöllä on kullakin omat kokemuksensa ja siten myös niihin liittyvät totuutensa. Tässä mielessä laadulliseen tutkimukseen eivät sellaisenaan sovellu perinteiset tavat tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuustarkasteluja tulee kvalitatiivisessa tutkimuksessa tehdä samoin kuin kaikessa muussa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden sijasta voidaan Syrjäläisen (1994, 100) mukaan käyttää käsitettä uskottavuus. (Syrjäläinen 1994, 78, 100.) Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi ja uskottavuuden osoittaminen on monivaiheinen prosessi ja koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Uskottavuutta ei voida tarkastella erillisenä tutkimusprosessista eikä tutkimuksen raportoinnista. (Syrjäläinen & Numminen 1988, 135.)

Uusitalo (1991, 82) kirjoittaa validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden liittyvän kvantitatiiviseen tutkimukseen. Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä on hänen mukaansa luontevampaa puhua väljemmin analyysin arvioitavuudesta eli siitä, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä, ja toistettavuudesta, joka edellyttää, että tutkijan käyttämät luokittelu- ja tulkintasäännöt ovat yksiselitteisiä ja että niitä noudatetaan johdonmukaisesti. Mäkelä (1990, 52-53) esittää kvalitatiivisen tutkimuksen arviointiperusteiksi aineiston riittävyden, analyysin kattavuuden, analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden. Analyysin toistettavuudessa hän korostaa luokittelu- ja tulkintasääntöjen yksiselitteistä esittämistä, jotta toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin.

Lincoln ja Cuba (1985) ovat sitä mieltä, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tai uskottavuuden tarkasteluun eivät sovellu tutkimuksessa perinteisesti käytetyt käsitteet sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objek-

tiivisuus. He haluaisivat korvata nämä käsitteet totuusarvolla, sovellettavuudella, pysyvyydellä ja neutraalisuudella. (Lincoln & Cuba 1985, 290-301.) Tynjälä (1991) yhdistää perinteiset arviointikriteerit Lincolnin ja Cuban nimeämiin kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereihin. Laadullisen tutkimuksen totuusarvoa tarkastellaan sisäisen validiteetin sijasta vastaavuus-käsitteen avulla. Sovellettavuutta tarkastellaan ulkoisen validiteetin, yleistettävyyden, sijasta siirrettävyyden avulla. Pysyvyyttä tarkastellaan reliabiliteetin sijasta tutkimustilannetta arvioimalla ja neutraalisuutta tarkasteltaessa objektiivisuus korvataan vahvistettavuuden käsitteellä. (Tynjälä 1991, 390-392.)

Totuusarvo eli sisäisestä validiteetista vastaavuuteen

Tutkimuksen totuusarvoa voi tarkastella vastaavuuskäsitteen avulla. Vastaavuus on hyvä, mikäli tutkija pystyy osoittamaan omien konstruktoidensa vastaavan tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita. Vastaavuus mahdollistuu monipuolisen aineistonkeruun avulla. (Syrjäläinen 1994, 101.) Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen voidaan päästä tutkimuksessa sovellettavien erilaisten periaatteiden ja tekniikoiden avulla. Triangulaatio on nimitys tutkimusotteelle, jossa käytetään useita eri menetelmiä, aineistoja, tutkijoita tai teorioita. (Tynjälä 1991, 390, 392.)

Triangulaatio eli useamman kuin yhden tutkimusmenetelmän käyttö tutkimusaineiston koonnissa on Syrjälän & Nummisen (1988, 140) mukaan luonnollinen keino tarkasteltaessa tapaustutkimuksen luotettavuutta. Eri menetelmien välisestä triangulaatiosta on kyse silloin, kun verrataan esimerkiksi havainnoinnin ja haastattelun avulla saatuja tuloksia toisiinsa. Triangulaation avulla tutkija voi puolustautua väitettäessä hänen tulostensa olevan yhden metodin, yhden tietolähteen ja yhden tutkijan harhaa. Triangulaation muotoja ovat menetelmä-, tietolähde- ja tutkijatriangulaatio. (Syrjälä & Numminen 1988, 140-141.)

Omassa tutkimuksessani käytin menetelmä- ja tietolähdetriangulaatiota. Menetelmätriangulaatio toteutui siten, että käytin aineistonkeruussani havainnointia sekä haastattelua. Täten saatoin verrata eri menetelmillä saatuja havaintoja toisiinsa. Tietolähdetriangulaatio toteutui siten, että harjaantumiskoulun molemmat opettajat olivat tietolähteinä tutkimuksessani. Tällä tarkoitan sitä, että pyrin hankkimaan samasta asiasta, esimerkiksi vuorovaikutuksesta opiskelutilanteissa, tietoa eri tilanteissa havainnoimalla molempien opettajien toimintaa erikseen. Triangulaatio toteutui tutkimuksessani myös siinä, että molemmat Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat lukivat ja arvioivat tutkimusraporttini. Pyrin varmistamaan tutkimukseni

totuusarvoa myös käyttämällä runsaasti aikaa tutkimusympäristöön ja tutkittaviin tutustumiseen. Kenttätyövaiheeni jatkui myös riittävän pitkän aikaa ja havainnointikertoja oli useita. Tynjälä (1991, 393) nimittää tällaista luotettavuuden varmistamiskeinoa kenttätyön tekniikaksi.

Sovellettavuus eli ulkoisesta validiteetista, yleistettävyydestä siirrettävyyteen

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulisi Lincolnin ja Guban (1985, 297) mielestä puhua yleistettävyyden sijasta tutkimustulosten siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu tutkitun ympäristön ja sovelletun ympäristön samankaltaisuudesta. Tutkijan lisäksi myös tulosten hyödyntäjä on vastuussa arvioidessa tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen ympäristöön. Tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tulosten soveltamista tutkittujen kontekstien lisäksi muihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390; Syrjäläinen 1994, 103.) Tynjälä (1991) korostaa tutkimusprosessin tarkkaa kuvaamista, jotta lukijan on mahdollista tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen luotettavuudesta. Hän nimittää tätä luotettavuuden varmistusmenetelmää tutkimusprosessin julkisuudeksi. (Tynjälä 1991, 395.)

Omassa tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman selkeästi, tarkasti ja perustellusti tutkimusprosessini. Omien subjektiivisten oivallusten perustelun ja tarkan selittämisen koin ajoittain ongelmalliseksi.

Pysyvyys eli reliabiliteetista tutkimustilanteen arviointiin

Tutkimuksen perinteinen reliabiliteetti-arviointi pyrkiessään osoittamaan tulosten samana pysymisen, mikäli kohteessa ei tapahdu muutoksia, on Syrjäläisen (1994) mukaan usein osoitettu epätarkoituksenmukaiseksi laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimustilanteen ainutkertaisuus, dynaamisuus ja prosessiluonteisuus eivät tue perinteistä reliabiliteettitarkastelua. Sen sijaan tutkijan tulee suorittaa tutkimuksensa luotettavuuden osoittamiseksi koko tutkimustilanteen arviointi. (Syrjäläinen 1994, 101.) Oletettaessa, että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia eri todellisuuksia, ei tulosten samana pysyminen Tynjälän (1991) mukaan ole merkityksellistä tai olennaista. Lisäksi tutkimuksen kuluessa tutkimustilanteessa saattaa esiintyä paljon tutkimustulosten luotettavuuden kannalta merkittäviä tekijöitä. Tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai jopa itse tutkittavassa ilmiössä saattaa ilmetä eri syistä johtuvaa vaihtelua. Kun tutkija ottaa huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkijasta ja tutkittavasta

ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät, voidaan puhua tutkimustilanteen arvioinnista. (Tynjälä 1991, 391.)

Omassa tutkimuksessani tutkimuksen olosuhteet muuttuivat tutkimuksen aikana siten, että harjaantumiskoulu muutti pääasialliset opiskelutilansa Männynkylän ala-asteella sijaitsevista omista tiloistaan läheiseen kerrostaloon, kerrostalohuoneistoon. Muutto tapahtui homevaurioista aiheutuneen remontin vuoksi. Pysyvyys kärsi myös silloin, kun koulun aloitti uusi oppilas. Tämä tapahtui syksyllä 1996. Oppilaalla meni oma aikansa tutustua uuteen oppilasryhmäänsä ja oppilasryhmällä häneen. Koko tutkimukseni aineistonkeruun ajan hän opiskeli henkilökohtaisen avustajansa kanssa fyysisesti muusta ryhmästä erillään, joten hänen vaikutuksensa tutkimukseeni jäi pieneksi. Tutkijaan kohdistuvassa pysyvyydessä tapahtui muutosta kenttämuistiinpanojen tekemisen suhteen. Aluksi kirjasin ylös lähes kaiken havainnoimani, mutta tutkimuksen kuluessa harjaannuin löytämään, havainnoimaan ja kirjaamaan ylös kenttämuistiinpanoihini tutkimustehtävän kannalta olennaisempia asioita. Myös haastattelutekniikkani harjaantui haastattelujen kuluessa. Haastattelutekniikassa harjaantumiseni ei kuitenkaan ollut yhtä merkittävää kuin harjaantumiseni havainnointitekniikan suhteen.

Neutraalisuus eli objektiivisuudesta vahvistettavuuteen

Perinteinen objektiivisuus siinä mielessä, että tutkija olisi täysin ulkopuolisena tarkkailijana ei Lincolnin ja Cuban (1985) mielestä sovellu kvalitatiiviseen tutkimukseen (Lincoln & Cuba 1985, 300). Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan objektiivisuuden sijasta subjektiivisuutta, joka ei kuitenkaan merkitse mielivaltaa. Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus, jolla tarkoitetaan tutkijan ja tutkittavan välistä vuorovaikutusta, on tutkimuksen voima. (Syrjäläinen 1994, 102.) Esimerkiksi osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan tulee saavuttaa tutkittaviensa luottamus, jolloin etäisyyttä tutkijan ja tutkittavien välillä pyritään tietoisesti vähentämään (Tynjälä 1991, 392). Tutkijan läheisyys tutkittavien kanssa on välttämätöntä riittävän ja totuudellisen informaation saamiseksi. Tästä johtuvat eettiset ongelmat, esimerkiksi raportointitilanteessa, tutkija selvittää raportoimalla tarkasti ja rehellisesti tutkimuksen eri vaiheet, jotta lukija voi itse tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen luotettavuudesta. (Syrjäläinen 1994, 102.)

Objektiivisuuden sijaan Lincoln ja Cuba (1985) puhuvat vahvistettavuudesta. He pitävät vahvistettavuutta neutraalisuuden kriteerinä. Lincoln ja Cuba ovat siirtäneet neutraalisuuden korostuksen kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijasta ai-

neistoon. (Lincoln & Cuba 1985, 300.) Tynjälä (1991) esittää vahvistettavuuden saavutettavan kun erilaisin tekniikoin on varmistettu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Hän kirjoittaa myös Lincolnin ja Cuban ehdottavan, että aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta arvioisi lisäksi myös ulkopuolinen tarkastaja. (Tynjälä 1991, 392.)

Kvalitatiivisella tutkimuksella tavoitellaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on oleellista olla tietoinen tutkijan oman viitekehyksen vaikutuksesta kenttätööhön. Tutkijan tulee siis huolellisesti dokumentoida tutkimusmenettelyt, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Tutkimusmenettelyjen dokumentoinnista ja tarkasta kuvaamisesta, jolla varmistetaan tutkimuksen luotettavuutta, Tynjälä käyttää nimitystä analyysin tekniikka. (Tynjälä 1991, 392-395.)

Aloittaessani kenttätöni olin aikaisemman tutkimukseni ohjaajan kehotuksesta tutustunut jonkin verran reggiolaista toimintaa käsittelevään kirjallisuuteen. Ennen ensimmäistä vierailuani tutkimuskohteessa ja kirjallisuuteen tutustumistani kirjoitin esiyymmärrykseni (Vrt. esim. Varto 1996, 112-113), ennakkokäsitykseni, tutkittavasta ilmiöstä. Pyrin näin huomioimaan oman viitekehykseni vaikutuksen tutkimukseeni. Minulla ei ollut aikaisempia kontakteja reggiolaista ajattelutapaa tietoisesti tai virallisesti työssään soveltaviin henkilöihin eikä toimipisteisiin, kouluihin tai päiväkoteihin. Viitekehykseni oli täten melko väljä, sillä ilmiötä koskevat tietoni ja kokemukseni olivat melko vähäiset. Uskon tämän auttaneen minua suhtautumaan avoimesti tutkittavaan ilmiöön. Omien ennakkokäsitysteni etukäteen pohtiminen auttoi minua pysyttelemään oletusteni ulkopuolella.

Tutkimusmenettelyjeni dokumentoinnin olen pyrkinyt esittämään kattavasti. Olen esitellyt aineiston keruun lisäksi myös analyysini vaiheet mahdollisimman tarkasti. Tutkimusmenettelyjeni huolellisella dokumentoinnilla olen pyrkinyt tekemään lukijalle mahdolliseksi seurata tutkimukseni kulkua ja arvioida tutkimukseni luotettavuutta. Olen näin pyrkinyt varmistamaan tutkimusprosessini julkisuuden ja lisäämään tutkimukseni luotettavuutta. (vrt. Tynjälä 1991, 392, 395.)

3 REGGIOLAISEN AJATTELUTAVAN SOVELTAMINEN HARJAANTUMISOPETUKSESSA

3.1 Reggiolaisuuteen herääminen ja toiminta

Kipinän reggiolaisen ajattelutavan soveltamiseen työssään opettajat kertoivat saaneensa vuonna 1990 käytyään Voipaalassa aiheesta kertovassa näyttelyssä. Ihmeenä he pitivät sitä, että kävivät näyttelyssä toisistaan tietämättä. Oman henkilökohtaisen innostuksensa ja kiinnostuksensa motivoimina opettajat toivat idean koululle. He olivat erittäin innostuneita ja motivoituneita kehittämään omaa työtään reggiolaisen ajattelutavan siivittämänä täällä Pohjolassa, omassa kulttuurisamme. (Eerikäinen & Saari, henkilökohtainen tiedonanto 11.3.1996.)

Vuonna 1998 he olivat soveltaneet reggiolaista ajattelutapaa työssään Mäkelän harjaantumiskoulussa seitsemän vuotta. Opettajat painottivat tietoiseksi tulemisen merkitystä toiminnan alkuvaiheessa. He kertoivat ajatelleensa ja toimineensa pitkälti reggiolaisen lasta kunnioittavan ajattelutavan mukaisesti jo ennen varsinaista tietoisuuttaan reggiolaisuudesta. Saatuaan tietää reggiolaisesta ajattelu- ja toimintatavasta he kertoivat huomanneensa, että olivat toimineet työssään suurelta osin samoja periaatteita kunnioittaen (Eerikäinen & Saari, henkilökohtainen tiedonanto 11.3.1996). Näin heidän työskentelytapansa sai raamit ja opettajat itse, kertomansa mukaan, vahvistusta ajattelutavalleen.

*E: Ett tää (.) tää reggio (.) kun se on ninku itsellä mielessä ni (.) se antaa viel itselle vahvistusta ett mä voin (.) ja mun pitääki ja tää on iha oikein.
(Haastattelu 08011997)*

Mäkelän harjaantumiskoulussa opettajat ja oppilaat opiskelivat tehden yhdessä tutkimusmatkoja eri maailmoihin. Opiskeltaviin asioihin syvennyttiin erilaisten teemojen ja projektien avulla ja välityksellä. Projektien kautta kutakin opiskeltavaa asiaa oli tarkoitus tarkastella, tutkia ja käsitellä mahdollisimman perusteellisesti. Opiskeltavat asiat, projektien aiheet, esimerkiksi vesi, kalat, orava, löytyivät opettajien kertoman mukaan yleensä arkiympäristöstä ja luonnosta. Oleellisena opiskelussa, aikuisten ja lasten yhteisillä tutkimusmatkoilla eri maailmoihin, he pitivät toiminnallisuutta ja asioiden yhdessä tutkimista. Vuorovaikutuksella ja keskustelulla oli heidän mukaansa toiminnassa tärkeä rooli. Opettajat korostivat

myös oppijan omien kokemusten, elämysten ja oivallusten tärkeyttä oppimisessa. (Eerikäinen & Saari, henkilökohtainen tiedonanto 11.3.1996.)

”Mä keksin miten ne isot sai sitä mustaa!”

Paikalla olleen kolmen avustajan järjestettyä luokkahuoneen pöydät hieman erilleen toisistaan siten, että jokaisella oppilaalla oli enemmän tilaa toimia, he jakoivat läsnäolijoille: Jennalle, Eetulle ja Lassille jokaiselle kymmenen pyykkipoikaa. Ala-asteen puolen opettaja, Eeva, oli Petrin kanssa yksilöllisellä äidinkielen tuokiolla viereisessä huoneessa. Pyykkipojat olivat puisia ja puun värisiä. Ne oli tarkoitus maalata peiteväreillä - ja liittää äitienpäivälahjaksi annettavaan lasten ompelemaan esiliinaan.

Kun jokainen oppilas oli saanut kymmenen pyykkipoikaa järjestettyä eteensä pöydälle sekä vesiväripensselin, Helena-avustaja alkoi jakaa oppilaille heidän haluamiaan värejä. Hän laittoi oppilaiden valitsemat värit tyhjiin valkoisiin margariininappirasioihin. Valittavana oli viisi väriä: valkoinen, keltainen, punainen, sininen ja vihreä. Lassi ja Jenna olivat molemmat jo pidemmän aikaa avustajien laittaessa tilaa kuntoon maalausta varten huudelleet toivomuksiaan. ”Mä otan titte tinittä ja punatta!”, sanoi Lassi empimättä. Jenna puolestaan halusi mustaa. Hän sanoi: ”Mä ontan sit samaa väriä ku isoillaki on. Mä haluan mustaa!” (Isot eli yläasteen oppilaat olivat jo aiemmin maallaneet omat pyykkipoikansa.) Jennan oli vaikea hyväksyä Helenan kieltävää vastausta: ”Meillä ei oo nyt mustaa.” Pakkaus, jossa väripurkit olivat, ei todellakaan sisältänyt mustaa väriä.

”Mä en tee sit ollenkaa!” -lausahdusten ja pienen murjottamishetken jälkeen Jenna valitsi värivalikoimasta keltaisen ja punaisen värin. Hetken päästä hän halusi myös valkoista väriä, jota hän sekoitti aiemmin sekoittamalla saamaansa oranssiin väriin. ”Ai ku ihanaa väriä nyt tuli! Kattokaa!”, hän hehkutti. Pyykkipoikiaan innolla maalatessaan hän toisti vähän väliä: ”Täst tulee ihana!” Kun hänellä oli vielä kolme pyykkipoikaa maalaamatta, hän halusi vielä lisäksi vihreää väriä: ”Hei! Mä otan sit viel vihreetä!” Sekoittaessaan vihreää väriä aiempaan sekoitukseensa hän hihkasi yhtäkkiä: ”Hei! Nyt tää on sit mustaa.! Mä keksin miten ne isot sai sitä mustaa! Kattokaa!” (Kenttämuistiinpanot 050597)

Sen sijaan, että Helena-avustaja olisi kertonut Jennalle, miten mustaa väriä saadaan, hän antoi tytön itse keksiä ja oivaltaa asian oman pohdinnan ja kokeilemisen kautta. Jenna ei siis saanut valmista vastausta ongelmaansa aikuiselta, vaan sai itsenäisesti ratkaista ongelman - ja kokea onnistumisen elämyksen oivaltamalla asian.

Myös erittäin vilkas poika, Lassi, keskittyi työhönsä silmät loistaen. Koko ajan pyykkipoikia maalatessaan hän puhui ääneen tekemisiään tyyliin: "Mä laitan nyt tä'än tinittä.." Eetu, vilkas poika myöskin, maalasi ääneti työhönsä intensiivisesti keskittyen. (Kenttämuistiinpanot 050597)

[Jennan, kuten myös muiden työskentelyä seurattessani minulle todella välittyi tunne, että oppiminen on hauskaa! Oman tekemisen, kokeilemisen ja tutkimisen kautta ja avulla lapset näyttivät todella koko ajan oppivan jotakin uutta väreistä ja niiden yhdistelemisestä. Oppimisen ilo oli tunne, joka oli aistittavissa tässä oppimishetkessä! (Kenttämuistiinpanot 050597)]

Vuorovaikutuksella oli opettajien mukaan keskeinen rooli kaikessa toiminnassa reggiolaisen ajattelutavan mukaan opiskeltaessa. Opettaja ohjasi oppilaiden ajattelua kysymyksiin kiirehtimättä antamaan itse valmista vastausta. Opettajan roolissa korostui oppilaiden tiedollisten ristiriitojen sietokyky eli ajan antaminen oppilaiden ajattelulle, mikä ei opettajien mielestä suinkaan aina ollut helppoa.

H: Eli teijän toiminta on siis (.) todellaki lapsista lähtevää?

A: [Joo.]

E: [Mm-m.]

A: Mahdollisimman paljo pyrkii olemaa [naurahtaen].

H: Joo. Nii?

A: Et aina edellee sitä pitää kyll (.) ninku ite (.)

E: Itteesä jarruttaa.

(Haastattelu 08011997)

3.1.1 Opetuksen suunnittelu

Vuosisuunnitelma

Opettajat kertoivat havainnoivansa, seuraavansa ja kuuntelevansa oppilaita pyrkien saamaan selville, mikä aihe heitä kiinnostaa. He kertoivat pyrkivänsä huomioidaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet suunnittelussaan. Opettajat kertoivat suunnittelun lähtevän mahdollisimman pitkälti oppilaista, heidän kiinnostuksestaan ja kiinnostuksensa kohteista sekä mieltä askarruttavista kysymyksistä. Opettajat pitivät negatiivisena asiana sitä, että he joutuvat joka lukuvuoden edellisessä keväänä miettimään vuoden projektiaiheita, koska heidän pitää lähettää kunnalle seuraavan lukuvuoden toimintasuunnitelma.

Tämä oli tavallaan vastoin heidän periaatettaan toimia lasten ehdoilla, lasten kulloisiakin kiinnostuksen kohteita tutkimusaiheeksi valiten. Heidän mielestään projektien aiheita, saati projektien sisältöä, ei voinut tarkasti suunnitella etukäteen. Lasten toimiessa tiennäyttäjinä opettaja ei voi etukäteen tietää, mihin milloinkin yhteisellä tutkimusmatkalla kuljetaan, painottivat opettajat. Tarkat etukäteen tehdyt suunnitelmat veivät mäkeläläisten mielestä mahdollisuuden seurata ja kuunnella oppijoita ja edetä toiminnassa heidän ehdoillaan.

Mäkelän harjaantumiskoulun kaksi opettajaa miettivät syksyllä yhdessä lukuvuoden aikana mahdollisesti käsiteltäviä muutamia aiheita, joita kumpikin käsittelee oppilaidensa kanssa oppilaitaan kuunnellen. Opettajat kertoivat, että suunnitelmasta poiketaan kuitenkin lasten kiinnostuksen mukaan syventyen johonkin aiheeseen, esimerkiksi ihmis- tai kartta-aihe, suunniteltua pidemmäksi aikaa. Tällöin jokin muu suunnitelmaan kirjattu aihe jää heidän kertomansa mukaan vähemmälle huomiolle.

E: Ku mennää tätä vuotta, ni miettii (.) ens vuotta tavallaa.

H: Joo?

E: (.) seurailee ja kuuntelee (.) mitä mikä niitten lasten (.) alue on (.) mikä mitä sielt tulee tämmösii vinkkiä ja (.)

H: Mmm?

E: Hyväss lykyss ne on talles sitte (.) [elokuussa] [vihastuneena] (.) ku koulu alkaa (.) jollon ruvetaa tekee semmosta (.) todella (.) muutaman (.) aiheen (.) suunnitelmaa.

H: Mm?

E: Ja (.) se om meill nyt ikävä puoli ett mejän on pakko [painottaen] miettii kevääseen asti ku se pannaan kuntaan. Ni sinne minust tulee aina jotain semmosii utopistisii ajatuksia, että sit otetaa se(.) ja sit se(.) ja sit se.

H: Joo?

E: Ja ku kevät tulee, ni (.) ei (.) nää (.) nää, jotka on syksyll alotettu ni (.) ve vaan kieppuu(.) esimerkiks ihminen. (Haastattelu 080197)

E: Mutt nytteki tuntuu että tää kartta (.) ni nyt tää vie varmast enempi ku me varmaa laskettiikaa.

H: Mm?

E: Ett sielt jää varmaa joku muu sitte väheemmälle.

A: Joo.

·
·
·

A: Js sit tosiaa ninku jätettii taas semmost ihan tyhjää (.) ett siel lukee vaan, ett opiskelua (.) ja ei niinku että mitä se sit tulee olemaa. (Haastattelu 031097)

Mäkeläläiset ovat kertomansa mukaan vuosien mittaan, reggiolaista ajattelutapaa toiminnassaan seitsemän vuotta sovellettuuan, oppineet karsimaan aiheita vuosisuunnitelmastaan. Esimerkiksi kevätlukukaudeksi 1998 he olivat suunnitelleet vain kaksi pääaihetta: puhelin ja polkupyörä.

Molemmat aiheet olivat opettajien mukaan nousseet käytännön tarpeesta eli olivat oppilaille ajankohtaisia. Esimerkiksi moni oppilas oli syksyn 1997 aikana alkanut kulkea koulumatkansa polkupyörällä. Puhelin ja sen käyttäminen oli myös alkanut oppilaita kiinnostaa. Eräs yläasteen poika opittuaan käyttämään puhelinta soitteli opettajille usein kotiin kuulumisia kyselläkseen, kertoivat opettajat.

E: Nii, meill on tuloss nyt se pol (.) polkupyöräjuttu, kun (.) nää on ruvennu liikkumaan (.) aika moni polkupyörällä.

H: Mm-hy?

E: Ett osa ei uskalla nousta pyöräm päälle ja osa liikkuu sitte itsenäisesti. Ni ens kevään on tarkoitus nyt sitte ottaa tää.

·
·
·

E: Ja liikennesääntöi harjoteltii tossa ja (.) sen takii tää (.) kartta ninku sopii tähän.

A: Ja sitte yks aihe, mitä keväälle suunniteltii, ni oli tää puhelin ja ninku (.) sähköposti (.) ett tulis ninku puhelin (.) [koska se on kans semmone aika ajankohtanen] [naurahtaan] (Haastattelu 031097)

Viikkosuunnittelu

Joka maanantaiaamu sekä ala- että yläasteen henkilökunta, opettajat ja avustajat, suunnittelivat toimintaansa viikon tapahtumiin liittyen. He sopivat viikon pääta- pahtumista, tilajärjestelyistä sekä aikatauluista ja muista toiminnassa huomioita- vista seikoista. Molemmilla ryhmillä pyöri opettajien kertoman mukaan samaan aikaan samat projektit, ryhmän tason ja kiinnostuksen kohteet huomioiden, joten viikottaisessa palaverissa sovittiin esimerkiksi kumpi ryhmä tai ketkä milloinkin käyttivät jotakin tilaa tai joitakin välineitä, joita ei riittänyt kaikille samanaikai- sesti.

Päivän ja tuokion suunnitelma

Ala-asteen puolella päivittäistä toimintaa ohjasi oppilaiden aamuisin ja joskus il- tapäivisin olevat yksilötunnit, jolloin opettaja opetti oppilasta yksilöllisesti äidin- kielessä tai matematiikassa. Päivän aikana tapahtuva muu toiminta, esimekiksi projektiin liittyvä, kerrottiin opettajien mukaan aamulla päivämäärän ja viikonpäi- vän katsomisen sekä päivän toimintaan motivoitumisen yhteydessä.

Isojen puolella päivän suunnitelma, jota opettaja oli kertomansa mukaan alusta- vasti miettinyt etukäteen, kerrottiin aamutuokiolla. Heillä ei ollut Eerikäisen mu- kaan lukujärjestykseen merkitty mitään kiinteitä aikoja, ei edes matematiikan tai äidinkielen tunteja tai päiviä, jolloin näitä oppiaineita opiskeltiin, vaan ainoastaan päivän alkaminen ja päättyminen. Päivä oli näin rauhoitettu toiminnalle.

A: Ninku me on aateltu just meijän puolell esmerkiks ei tänä vuonna oo tehty lukujärjestysä ollenkaa mitenkää muuten ku niin että päivä alkaa, päi- vä päättyy.

H: Joo-o?

A: Elikkä se rauha on ninku siitä ett ku päivä alkaa, päivä päättyy (.). Mut siit sitte vasta ninku pikkuhiljaa katsotaa, ett mitä sen päivän aikan nyt on suunnitteilla ja (.)

H: Joo (.). Eli koska te aina katotte noi, että mitä minäki päivänä (.). onks ne saman päivän aamuna vai onks ninku joku viikkopalaveri?

A: Viikkopalaveri on edellee meill sillail että koko henkilökunnalla(.) mutt sitte saman päivän aamuna aina ninku luokassa kerrotaa, ett mikä on tämä päivä.

H: Joo (.). joo (.). Eli teill on ninku vaa se aihe sitte sellai pääaihe mikä (.). teill on?

A: Joo.

E: Mmm. Enempi sulla [nyökäten päällään Annaa kohti] on ninku (.). varmaa tässä ett (.).

A: Mm-m.

E: Mull on (.). öö (.). jotkut (.). tai mull on ninku jotaki kiinteitä juttuja täällä. Ett ku mull on niin eri tasoset nää oippilaat (.). toss ryhmässä ni (.). on pakko saada niille nuoremmillekkii semmosii ykslöhetkiä.

H: Joo. Joo.

E: Ja sillo pitää ninku mieltii ett mitä sit toiset tekee sinä aikana (.). Ja mä oo huomannu ett jos ei se oo kiintee aika ni (.), nii se viikko menee ilman ettei pysähdykkää ottamaa niitä. (Haastattelu 031097)

Yläasteen ryhmä keskittyi opiskelussaan syksyllä äidinkieleen ja keväällä matematiikkaan, jolloin oppilaat saivat opettajansa mielestä selkeämmän kokonaiskuvan aiheesta ja keskittyivät paremmin opiskeluun. Mäkeläläiset korostivat, että vaikka päivittäisillä tuokioilla opiskeltiinkin syksyllä pääosin äidinkieltä ja keväällä keskityttiin matematiikkaan, niin silti projektien ja muun toiminnan yhteydessä tuli koko ajan äidinkieltä ja matematiikkaa luontevasti toimintaan yhdistyneenä.

A: Ja sitte sellanen huomattii kanssa että meill on nyt ninku oikeestaa koko syksy ni keskitytty äidinkielee (.), ett meill om matematiikkaa ollu iha vaa sev verram mitä tulee joku kellonaika tai tämmössiä mitä tulee ninku luonnosta.

A: Ett innostuu ninku (.) ett just ku keskitytää siihen tietty kirjaa tietty ai-neesee ni, innostuvat niin että "Mä haluun tehdä tät kokona lisää!"

A: Ni mä aattelin ett sit voidaa ihan ninku hylätä kokonaa se (.) ja siirtyä taas matematiikkaa. Ett sillo se tulee ninku selkeästi. (Haastattelu 031097)

Yksittäistä tuokiota ei suunniteltu tarkasti etukäteen. Tilanteessa oppilaiden innostuksen ja kiinnostuksen pohjalta syntyvä ja etenevä spontaani toiminta oli olennaista mäkeläläisten opiskelussa. Opettajat eivät kertomansa mukaan pyrkineet toteuttamaan ennalta tarkkaan suunniteltua suunnitelmaa, vaan ai-noastaan aihe tai toiminta pääpiirteissään oli toiminnan ohjaajalla mieles-sään. Toiminta eteni oppilaita kuulostellen ja heidän ehdoillaan.

Aamulla, viisitoista minuuttia yli yhdeksän, kokoonnuimme pienten eli ala-asteen luokassa luokkahuoneen keskellä olevan pöydän ääreen oppilaat: Juuso, Eetu, Jenna, Petri ja Lassi sekä avustajat: Helena, Elina, Johanna ja opettaja: Eeva sekä minä. Eevan johdolla keskustelimme, mikä päivä tänään on ja kenen nimipäivää vietetään ja niin edelleen. Eeva käsitteli viikonpäiväasiaa jotenkin (hieman epäselvä kohta havainnoinnissani, sillä autoin juuri vieressäni istuvaa Jennaa riisumaan puseroan) viikonpäiviin ja syö-miseen liittyvän laulun avulla. Eeva kysyi oppilailta: "Mitä lauantaina syö-dään?" Jenna vastasi, että: "Lakritsaa!" Eeva ei näyttänyt kuulevan Jen-nan vastausta, sillä samaan aikaan pöydän päässä, Eevan vasemmalla puolella istuva Petri-poika vastasi: "Mä haluun syödä kaikki päivät!"

Eeva huomioi Petrin vastauksen "heittelemällä" selkensä takana seinällä olevasta kalenterista päivä kerrallaan päiviä hänelle ilmaan: "Okei! Ota kiinni! Tässä tulee maanantai (heitto), tiistai (heitto), keskiviikko (heitto) ja niin edelleen aina sunnuntaihin saakka. Eeva "heitti" Petrille kaikki viikon-päivät, jotka poika otti ilmasta kiinni - ja "söi" laittamalla kuvitellun pienen mytyn suuhunsa sitä mutustellen.

[Näin opettaja kyseisessä tilanteessa mielestäni huomioi lapsen vastauksen "Mä haluun ainaki syödä kaikki päivät!" oikeana vastauksena kysymyk-seensä ja lähti kehittämään tilannetta sen pohjalta eteenpäin.] (Kenttä-muistiinpanot 120397)

Opettajat suunnittelivat toimintaan vain päätiet, valtatie, joilta poikettiin siltä erkaneeville pikkuteille aina tarpeen mukaan. Pikkuteitä, joille valtatieltä poikettiin, ei opettajien mukaan voinut suunnitella etukäteen. Pikkutiet muodostuivat ja hahmottuivat aina tilanteen mukaan. Siten jokaisella oppituokiolla muodostuva kartta oli erilainen.

3.1.2 Projektityöskentely

Opiskeltavaan asiaan perehdyttiin Mäkelässä projektien avulla. Projektin aihe, esimerkiksi ihminen, puu, vesi tai muu sellainen, kulki opettajien kertoman mukaan läpäisyperiaatteen mukaisesti eri oppiaineissa. Oppilaiden kiinnostus oli useimmiten projektiaiheen valinnan taustalla. Kertomansa mukaan opettajat havaingoivat ja kuuntelivat oppilaita, mikä heitä milloinkin alkoi kiinnostaa, ja suunnittelivat toimintaa mahdollisimman pitkälti oppilaiden kiinnostuksen pohjalta. He pyrkivät valitsemaan projektiaiheen oppilaiden kiinnostuksen pohjalta. Aihe saattoi heidän mukaansa nousta myös käytännön tarpeista, kuten esimerkiksi postiprojekti.

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajien mielestä postiin liittyvät asiat olivat muuttuneet viimevuosien aikana paljon. Esimerkiksi postien aukioloaika oli asia, jota mäkeläläiset, opettajat ja oppilaat, yhdessä pohtivat ennen projektin alkua. Ennen ensimmäistä vierailua postiin sekä ala-asteen että yläasteen oppilaat ja opettajat miettivät luokissaan mitä posti-sana tuo mieleen. Opettajat kirjasivat ylös oppilaiden posti-sanana tuomia mielikuvia ja saivat samalla käsityksen oppilaiden aiemmasta tietämyksestä postiaiheeseen liittyen.

Yhteinen tutkimusmatka postiprojektiin liittyen alkoi varsinaisesti siitä, kun oppilaat miettivät, kuinka kauan kirjeen kulkeminen lähettäjältä saajalle kestää.

E: Ja sit tuli se, että mitenkähän kauan se (.) kestää se kirje (.) kulkea, ku se saa sen postimerkkimatkalipun?

H: Joo-o?

E: Ni, siit oli hauskoja epäilyi, ett viikko taikka (.) tai se on jo tänään perillä ja (.) tämmösiä. (Haastattelu 19051997)

Ala-asteen oppilaat lähettivät postikortin kotiinsa, jotta voivat itse konkreettisesti seurata ja nähdä postikortin lähettämisen ja saapumisen, kuten heidän opettajansa

asian ilmaisi. Yläasteen oppilaat puolestaan lähettivät postikortin tai kirjeen haluamalleen henkilölle. Monet innostuivat lähettämään ihailijakirjeen suosikkiyhtyeelleen, esimerkiksi Aikakoneelle tai XL 5:lle. Yläasteen opettajan, Annan, kertoman mukaan näin samalla harjoiteltiin tiedon etsimistä: miten ja mistä saan selville suosikkiyhtyeeni ihailijapostiosoitteen. Samalla myös mietittiin ihailijakirjeen sisältöä sekä tietysti nimen ja osoitteen paikkaa kirjekuoressa.

Mäkeläläiset liittivät postiprojektiin myös ajankohtaan liittyvän äitienpäivän ja lähettivät äitienpäivälahjan postissa kotiin. Näin samalla opeteltiin paketin lähettämistä mielekkäästi oman toiminnan kautta. Opettajat kertoivat suunnitelleensa oppilaille ongelman ratkaistavaksi, että mitä tehdä, kun pakettilaatikko ei mahdu postilaatikkoon. Miten voin lähettää paketin postissa?

Jonkin aikaa bussipysäkillä odotettuamme bussi saapui ja hyppäsimme kyytiin. Jokainen sai maksaa itse Anna-opettajan antamalla bussilipulla. Bussissa istuimme siten, että kolme oppilasta, Liisa, Arttu sekä Sakari, istuivat takapenkillä ulkopuolisen naisen vieressä ja me muut, Samppa ja minä, Laura-avustaja sekä Jaana ja Anna-opettaja sekä Teija istuimme bussin etuosassa olevilla penkeillä.

Postissa, meidän vuoromme koittaessa Anna-opettaja kävi luukulla virkailijan luona vaihtamassa seteleitä kolikoiksi, jotta voisimme käyttää postimerkkiautomaattia, johon olimme jo tutustuneet edellisellä kerralla postissa vieraillessamme kirjeiden ja korttien lähettämisen yhteydessä. Saatuaamme kolikot siirryimme postin eräässä nurkkauksessa sijaitsevan postimerkkiautomaatin luo, kaikki muut paitsi Teija, joka istui [sitkeästi] ulko-oven vieressä olevalla tuolilla ja kieltäytyi osallistumasta pakettien lähettämisprosessiin.

Käytännössä postimerkkien osto automaatista sujui siten, että jokainen oppilas vuorollaan laittoi oman pakettinsa automaatin vaa'alle ja punnitse sen. Sitten Anna-opettajan ohjauksen mukaan kukin oppilas vuorollaan painoi opettajansa osoittamaa nappulaa koneen kysymysten mukaisesti. Koska suurin osa oppilaista ei osaa lukea, Anna luki koneen ilmoittaman tekstin heille ja osoitti tarvittaessa, mistä nappulasta painetaan.

Toiminnassamme mukana ollut postivirkailija ohjasi oppilaita vastaten heidän "Mitäs nytte?" -kysymyksiinsä ja osoittaen mihin paketti laitetaan, kun siinä on jo automaattista ostamamme postimerkki, sekä osoitelappu ja paketti on teipattu kiinni eli valmis lähetettäväksi. (Kenttämuistiinpanot 06051997)

Postiprojektissa, kuten muissakin Mäkelän harjaantumisloukkien projekteissa, korostui toiminnallisuus, oppiminen oman toiminnan kautta, sekä opittavan asian liittäminen lapsen omaan kokemusmaailmaan, kuten opettajat kertoivat. Oleellista heidän toiminnassaan oli myös oppiminen ja opiskelu eri ympäristöissä, eli opiskelu ei heidän mukaansa ollut sidottu luokkahuoneeseen. Mäkeläläiset opiskelivat koulun ja varsinaisten opiskelutilojensa lisäksi monipuolisesti yhteiskunnan eri palveluja ja ympäristöjä käyttäen. Heidän oppimisympäristönsä eivät tunteneet rajoja, kuten opettajat asian ilmaisivat.

Opettajat kertoivat, että ala-asteen ja yläasteen oppilaat käsittelevät projektiaiheita opettajiensa johdolla oppilaiden kehitystaso huomioiden osittain eri tavoin. Postiprojektissa tämä ilmeni muun muassa siten, että ala-asteelaiset lähettivät postikortin kotiinsa ja yläasteelaiset puolestaan suosikkiyhtyeidensä fan-clubiin tutkiesaan, kuinka kauan postin kulkeminen kesti. Aiheita käsitellään usein myös yhdessä, kertoivat opettajat. Esimerkiksi postiprojektiin liittyen leikittiin yhdessä postileikkiä.

Olohuoneeseen parvekkeen ikkunoiden eteen keskelle ikkunaseinää yläasteen oppilaat olivat laittaneet pöydän, jonka takana istui kaksi postivirkailijaa, kaksi isojen puolen oppilasta: Samppa ja Liisa. [Molemmat näyttivät todella tärkeän näköisiltä ja hymyilivät onnellisen näköisinä.] Postivirkailijoiden pöydästä hieman huoneen oviaukolle päin oli kahden istuttava, suorakaiteen muotoinen pöytä laitettu lyhyt sivu seinää vasten. Pöydällä oli erilaisia kirjepapereita, kortteja ja kirjekuoria, joista jokainen oppilas sai valita mieleisensä. Postivirkailijoiden pöytää vastapäätä olevalla seinustalla oli suuressa, tilavassa huoneessa lattiasta kattoon ulottuvien kaappien vieressä olevalla pöydällä kori postilaitikkona. Korissa oli kyltti: Postilaitikko. Pienten eli ala-asteen oppilaiden luokan viereisessä pikkuhuoneessa, joka toimii opiskelutilan lisäksi lasten pukeutumistilana, oli postin lajittelukeskus. Huoneen pikkupöytä oli sijoitettu keskelle huonetta siten, että postin

lajittelijan tuoli oli pöydän takana ja lajittelijan kasvot olivat kohti ovea. Pöydän edessä oli kyltti: Lajittelukeskus.

Kun oppilaat olivat valinneet itseään miellyttävän paperin tai postikortin olohuoneen pöydältä, korttikaupasta, he menivät omiin luokkiinsa kirjoittamaan sen.

Kirjoitettuaan kortin oppilaat saivat Eeva-opettajalta leikkirahaa postimerkin ostoa varten. Postimerkin osto tapahtui postivirkailijoilta. Olohuoneessa, jossa postitoimisto sijaitti, vallitsi melkoinen vauhti ja meininki, sillä vaikka postissa oli "töissä" kaksi virkailijaa, syntyi jonoa. Jonotus puolestaan näytti aiheuttavan postin "asiakkaissa" levottomuutta, mikä ilmeni hälinänä ja muun muassa Petrin, erään ala-asteen puolen oppilaan kohdalla päämäärättömänä ympäri huonetta tapahtuvana vaelteluna ja juoksenteluna.

Saatuaan ostetuksi postimerkin oppilaat laittoivat oman kirjeensä tai korttinsa olohuoneessa olevaan "postilaatikkoon", koriin, jonka posteljooni tyhjensi aika ajoin. Posteljooni, joka ensimmäisenä oli ala-asteen oppilas, Lassi, kantoi laatikossa olivat kortit ja kirjeet tummansinisessä nahkaisessa olkalaukussa lajittelukeskukseen. Lassi oli todella onnellisen ja ylpeän näköinen suorittaessaan tärkeää tehtävää ja kantaessaan postia kohti lajittelukeskusta, pikkuluokkaa, missä Eetu, eräs ala-asteen oppilas, oli odottamassa päästäkseen lajittelemaan postia.

Eetun lajiteltua postin Vilppulan, Naakkalan ja Vanhalan postin eri pinoihin sekä leimattua kortit ja kirjeet, posteljooni, joka odotti kärsimättömänä vieressä sai lähteä jakamaan postia oikeisiin osoitteisiin eli oikeille henkilöille. (Kenttämuistiinpanot 19051997)

Näin oppilaat saivat havaintoni mukaan leikin varjolla samalla harjoitusta lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä myös matematiikassa muun muassa ostaessaan postimerkkejä. Postivirkailijat eli yläasteen oppilaat Samppa ja Liisa saivat leikissä matematiikan harjoitusta rahan arvoon liittyen antaessaan postimerkkien ostajille rahaa takaisin. Oppilaat, sekä ala-asteelaiset että yläasteelaiset, näyttivät olevan innoissaan leikkiessään postileikkiä. Muutamaa isojen puolen oppilasta näytti kuitenkin enemmän kiinnostavan korttien kirjoittaminen oikeasti. He kirjoittivat kortteja tutuilleen ja ilmoittivat antavansa ne suoraan kyseisille henkilöille.

Mäkelässä opiskelu tapahtui yhdessä tutkimisen ohella siis myös esimerkiksi leikin avulla, kuten opettajat omien havaintojeni ohella myös kertoivat. Projektin aiheita käsiteltiin yhdessä tutkien. Opettajat olivat kertomansa mukaan tutkimusmatkailijoita oppilaiden rinnalla. Esimerkiksi postiaihetta käsiteltiin oman toiminnan ja tutkimisen ohella havaintojeni mukaan myös aiheesta keskustellen sekä kuvallisen ilmaisun keinoin, muun muassa piirtäen.

Keskustelulla oli opettajien kertoman sekä havaintojeni mukaan tärkeä rooli oppimisprosessissa. Esimerkiksi postileikin alustukseksi ala-asteen oppilaat keskustelivat Eeva-opettajan johdattelemina postiaiheesta miettien postin kulun eri vaiheita sekä postin kulkuun osallistuvien henkilöiden ammattinimikkeitä.

Eevan seuraava kysymys oli: "Mitä kaikkea postiin liittyy? Mietitäänpä!" Lapset, vilkkaasti liikehtivä Petrikin, istuivat hiljaa paikoillaan miettiväisen näköisinä. "Mikä on nimeltään se, joka ottaa kirjeet vastaan?", tiedusteli Eeva. "Postikonttori!", hihkaisi Jenna-tyttö innoissaan. "Joo-o, mutta (.) mikä on nimeltään se henkilö, joka ottaa kirjeet vastaan siellä postikonttorissa?", tarkensi Eeva kysymystään. Nyt Jenna vastasi: "Postivirkailija!" Eeva sanoi Jennalle häntä katsoen, että: "Hyvä Jenna! Niin on." Jennan ilme oli onnellinen hänen keksittyään oikean ammattinimikkeen.

Seuraavaksi mietittiin mikä mahtaa olla sen paikan nimi, jonne posti menee postilaatikoista ja posteista, ennen kun se lähtee postinkantajien mukana ihmisten postilaatikoihin. "Aitteuketkut!", tiesi hetken mietinnän ja muutamien ehdotusten jälkeen Lassi. Mietimme vielä Eevan johdolla muun muassa sitä, että "Mikä mahtaa olla se henkilö nimeltään, joka tuo postin, jakaa postin postilaatikoihin?" "Posteljooni!", vastasivat Jenna, Petri ja Lassi kuin yhdestä suusta. (Kenttämuistiinpanot 19051997)

Opettajat kertoivat, että lähtiessään tutkimaan postiaihetta he eivät itsekään tiedeneet, mitä kaikkea postiaihe tulisi pitämään sisällään tai mikä tai mitkä asiat oppilaita eniten kiinnostaisivat. Yläasteen oppilaiden kiinnostuksen kohteeksi nousi opettajien kertoman mukaan muun muassa postinkantajan polkupyörien merkit sekä erilaiset postilaatikot. Opettajat kertoivat myös, että postiprojektin aikana oppilaita näytti erityisesti kiinnostavan kaikki mahdollinen postiin liittyvä. Päivittäin seurattiin muun muassa postin saapumista koululle. Oppilaita kiinnosti opettajien kertoman mukaan postinkantajan sukupuolen lisäksi postinkantajan vaatetus, kulkuneuvo ja sen merkki sekä postilaukku. Opettajat kertoivat oppilaiden seuranneen päivittäin myös kotiin saapuvaa postia ja huomanneen muun muassa sen, että posti ei kulje viikon kaikkina päivinä.

Postiprojekti oli noin kahden kuukauden mittainen eli melko lyhyt, tiivis paketti, kuten opettajat asian ilmaisivat. Projektissa korostui tutkiminen ja toiminnallisuus eli oppiminen oman toiminnan kautta. Postiprojektiin liittyen kuvallisen ilmaisun osuus esimerkiksi yläasteen puolella rajoittui piirtämiseen projektin lopuksi. Opettajat kertoivat, että postiprojektin aikana esimerkiksi matematiikassa oli laskettu postimerkkien hintoihin liittyviä laskuja ja muun muassa mietitty, kuinka paljon rahaa tarvitaan ostettaessa tietty määrä merkkejä ja niin edelleen. Äidinkielen harjoitusta oli opettajien kertoman mukaan projektiin liittyen tullut esimerkiksi kirjoitettaessa kortteja ja kirjeitä postissa lähetettäväksi.

Opettajien kertoman mukaan Mäkelässä saattaa samanaikaisesti pyöriä useampiakin projekti lomittain. Aihetta opiskellaan ja tutkitaan, kunnes siitä ei nouse enää mitään uutta, kertoivat opettajat. Opettajat kertoivat huomaavansa oppilaiden käytöksestä ja kysymysten vähenemisestä, milloin näyttää siltä, että aihetta on käsitelty tarpeeksi. Tällöin aihe jätetään muhimaan, kuten he asian ilmaisivat. Esimerkiksi ihmisaihe oli pyörinyt koulussa pitkään, vuoden 1996 keväästä vuoden 1997 kevääseen ja nousee esille uudestaan, kuten opettajat arvelivat. Ihmisaiheen kanssa lomittain mäkeläläiset käsitelivät muun muassa ötökkäprojektia hämähäkkiaiheeseen keskittyen. Nämä kaksi aihetta kiinnittyivät toisiinsa muun muassa tutkittaessa hämähäkin silmiä ja vertailtaessa niitä ihmisen silmiin. Opettajat korostivat oppilaiden kuuntelemisen tärkeyttä projektien toteuttamisessa. Oppilaat olivat heidän mukaansa tiennäyttäjinä siinä, mikä milloinkin aiheesta nousee tutkimuksen kohteeksi.

3.1.3 Dokumentointi

Mäkelän koulun opettajat, Eerikäinen ja Saari, pitivät tärkeänä toimintansa dokumentointia. Dokumentointi auttaa palauttamaan mieleen, mitä eri projekteihin liittyen on opiskeltu, mihin lapset ovat tutkimusmatkoillaan suunnanneet, kertoivat opettajat. Opettajat pyrkivät kertomansa mukaan kirjaamaan ylös sekä valokuvaamaan mahdollisimman paljon oppilaiden toimintaa. Dokumentointi oli heidän mukaansa paljon aikaa vievää ja muun muassa siitä syystä toiminta oli heillä vielä lapsenkengissään.

Kertomansa mukaan opettajat ottivat, saatuaan kipinän reggiolaisuudesta vuoden 1991 tienoilla, toiminnassaan käyttöön oppilaille omat keskusaihevihkot. Heidän mielestään oli tärkeää, että jokainen oppilas sai kirjata omaan vihkoonsa ylös henkilökohtaisia, subjektiivisia kokemuksiaan projekteista ja muusta toiminnasta.

H: Eli tota nin, mikä noitten keskusaiheviikkojen idea lyhyesti on?

E: Ett sinne kootaan tätä inf (.) mitä omakohtasesti koetaan tästä (.) aiheesta, mitä käsitellää.

H: Eli nää liittyy ninku näihin teijän projekteihinko?

E: Joo-o.

(Haastattelu 19051997)

Oppilaat tekivät opettajien kertoman mukaan keskusaiheviikoihin merkintöjään päivittäin. Ala-asteen oppilaat kirjoittivat Saaren mukaan päivittäin vihkoihinsa muun muassa päivämäärän. Jokainen oppilas kirjoitti tai piirsi kukin omalla tavallaan vihkoonsa mitä kyseisenä päivänä oli projektiin tai muuhun toimintaan liittyen tehty.

A: Muttt ett must tän tarkotus on se, että (.) ett tota (.) oppii ninku toteuttamaa sitä omaa näkemystä.

H: Joo-o?

A: Koska täss' tulee piirtämistä, kirjottamista, suunnittelua muutenki (.) että ei oo valmis aina se sivu, mitä teet.

(Haastattelu 19051997)

Havaintojeni (Kenttämuistiinpanot 06051997) mukaan yläasteen oppilaat postiprojektiin liittyen liimasivat postista tultuamme postimerkkien ostamisesta tositteeksi saamansa kuitin sekä paketin osoitelapun itselle jääneen osan keskusaihe-

vihkoihinsa. Näin heille itselleen jäi vihkoihinsa konkreettinen muisto postissa asioimisesta.

Opettajat korostivat keskusaihevihkojen persoonallista ilmettä ja niiden merkitystä oppilaalle itselleen verrattuna oppikirjoihin, jotka ovat kaikilla oppilailla samanlaiset. Keskusaihevihkojen avulla oppilaat pitivät opettajien kertoman mukaan päiväkirjaa toiminnastaan ja oppimisestaan. Oppilaat pystyivät opettajien kertoman mukaan vihkojaan selailemalla ja lukemalla palauttamaan mieleensä, mitä koulussa oli tehty, miten minä itse osallistuin toimintaan ja mitä opin kyseisestä aiheesta.

Oppilaiden henkilökohtaista dokumentointia olivat myös lomalaatikot, jotka mäkeläläiset kertomansa mukaan ottivat käyttöön muutama vuosi sitten. Lomalaatikoidea oli samansuuntainen keskusaihevihkojen kanssa. Lomalaatikoihin oppilaat keräsivät lomiensa aikana mielestään mielenkiintoisia asioita ja muistoja paikoista, joissa olivat käyneet. Opettajat kertoivat, että lomalaatikoista löytyvät esineet auttoivat oppilaita palauttamaan mieleensä ja muistamaan kesän aikaisia tapahtumia kertoessaan syksyllä koulussa kesälomansa aikaisista tapahtumista ja kesämuistoistaan.

Oppilaiden henkilökohtaisen dokumentoinnin lisäksi opettajat pyrkivät kertomansa mukaan mahdollisimman paljon valokuvaamaan toimintaa sekä kirjaamaan muistiin tapahtumia projekteista, joissa oppilaat toimivat tiennäyttäjinä. Opettajien oli kertomansa mukaan tarkoitus koota kansioihin projekteittain muistoja projektin kulusta, miten projekti alkoi, miten se eteni sekä mihin projekti päättyi.

Mäkelän harjaantumisloukkien opettajat aloittivat toiminnan dokumentoinnin kansioihin vuonna 1992 ollessaan Taideteollisen korkeakoulun järjestämällä regioloaisuuteen liittyvällä kurssilla. Opettajien kertoman mukaan yhtenä osana kurssia oli vapaavalintaisen aiheen kokeileminen työpaikalla ja sen dokumentointi sellaiseen muotoon, että aiheen ja sen toteutuksen voi esittää muille kurssilaisille. Mäkelän koulun opettajat ottivat aiheekseen veden, jota lähtivät tutkimaan lasten kiinnostuksen pohjalta ja lasten toimiessa oppaina yhteisellä tutkimusmatkalla, kuten opettajat asian ilmaisivat.

A: Ja oikesstaa se on tehty nyt se dokumentointi ni ihan sillail, että (.) eniten valokuvaamalla ja sitte kirjaamalla. Sillee, että kumpikin ninku pyritää kirjaamaa ylös (.) nin paljon, ku mahdollista. (Haastattelu 19051997)

Opettajat kirjasivat kertomansa mukaan tapahtumia ylös lähinnä valokuvien pohjalta, valokuvien toimiessa kirjoittamisen lähteenä. Esimerkiksi vesiprojektiin liittyen opettajat olivat tehneet diasarjan toiminnasta aiheen ympärillä. Lisäksi oppilaiden piirustukset sekä keskusaihevihkot olivat toimineet lähdemateriaalina kansioiden teossa. Opettajat kertoivat myös jonkun verran nauhoittavansa oppilaiden puhetta, josta he kokoavat oppilaiden sanontoja ja kirjaavat ne ylös dokumentointikansioihin projekteittain. Opettajien kertoman mukaan myös oppilaat osallistuivat joskus dokumentointikansioiden tekemiseen, esimerkiksi kirjoittamalla kuvatekstejä valokuviin.

Opettajat pitivät dokumentointikansioita erittäin tärkeinä muun muassa opitun kertausta ajatellen. Heidän mielestään kansioiden avulla oli helppo palauttaa oppilaille mieleen opittuja asioita sekä keskustella niistä. Tavoitteena mäkeläläisillä kertomansa mukaan oli seinäsanomalehden tai vastaavaan kokoaminen jonkin projektin käsittelyn yhteydessä. Tällöin projektin aikana käsitellyt asiat olisivat opettajien mukaan kätevästi kaikkien nähtävillä ja kukin voisi seurata projektin etenemistä sekä osallistua dokumentointiin.

Tottumattomuus jatkuvaan kirjaamiseen sekä dokumentoinnin vaatima aika olivat Mäkelän koulun opettajien mielestä ongelmana dokumentoinnin alkuvaiheessa. Mäkeläläiset pitivät kuitenkin dokumentointia antoisana, hyödyllisenä ja mielenkiintoisena asiana, jota aikoivat kehittää eteenpäin liittäen muun muassa videonin aineistonkeruutapoihinsa.

3.1.4 Oppimisympäristöt

Oppimista tapahtui Mäkelä harjaantumiskoulun opettajien mukaan koko ajan ja kaikkialla. Heidän mielestään ei voinut puhua oppimistilanteista tai oppimista tapahtuvan vain erityisissä oppimistilanteissa, vaan oppimista tapahtui heidän mielestään jatkuvasti eri tilanteissa. He korostivat, että esimerkiksi ruokapöytäkeskustelussa voi oppia, eikä siis erillisiä etukäteen suunniteltuja oppimistilanteita voinut heidän mielestään järjestää.

Oppimisympäristönä luokkahuone oli mäkeläläisillä vain yksi osa laajempaa kokonaisuutta. He liikkuivat rohkeasti luonnossa ja yhteiskunnan eri tiloissa. Mäkeläläiset opiskelivat esimerkiksi luonnossa, metsässä, kaupassa tai postissa, kuten aineistoa kerätessäni havaitsin. Opettajat kertoivat pitävänsä tärkeänä sitä, että

koulu on osa yhteiskuntaa ja että sen tulee myös näkyä toiminnassa. Sen lisäksi että mäkeläläiset liikkuvat aktiivisesti koulunsa lähiympäristössä, he näkyivät usein kotikuntansa katukuvassa muun muassa paikallislehden ikkunanäyttelyssä taideteoksineen. Koulun lähellä sijaitsevassa taidekeskuksessa oli Mäkelän koulun oppilaiden töitä ollut myös näytteillä.

Yläasteen oppilailla oli kerran viikossa kotitaloustunnit läheisen Mäkelän erityiskoulun tiloissa. (Harjaantumisloukat olivat osa Mäkelän erityiskoulua, johon kuului heidän lisäksi mukautetun opetuksen ryhmiä. Mukautetun opetuksen ryhmät sijaitsivat fyysisesti harjaantumisloukista erillään.) Havaintojeni mukaan oppilaat suunnittelivat opettajansa kanssa torstain kotitaloustunnilla valmistettavan leivonnaisen tai aterian alkuviikolla. Jokainen oppilas sai vuorollaan tuoda reseptin, jonka mukaan ateria tai leivonnainen valmistettiin. Alkuviikolla tutustuttiin yhdessä reseptiin ja tutkittiin, mitä aineksia tarvittaisiin. Samalla tehtiin ostoslista puuttuvista aineksista. Vuorollaan kukin oppilas pääsi koulunkäyntiavustajan tai muun aikuisen kanssa kauppaan ostamaan tarvittavia aineksia. Kaupassakäynti oli havaintojeni ja opettajien kertoman mukaan oppilaille erittäin tärkeä ja odotettu tapahtuma.

Opettajat pyrkivät tarjoamaan oppilailleen elämyksiä ja kokemuksia elämän erilaisista tilanteista. Opettajien mielestä oli tärkeää, että oppilaat oppivat selviytymään itsenäisesti arkielämän tilanteissa, esimerkiksi kulkemaan bussilla, asioimaan kaupassa tai postissa. Arkielämän tilanteita varten opiskelu oli eräs Mäkelän harjaantumisloukkien keskeisimmistä tavoitteista. Jokapäiväisistä tilanteista selviytymistä opiskeltiin opettajien mukaan toiminnan kautta, itse tekemällä ja kokemalla. Mahdollisimman monipuolisia tilanteita oppilailleen tarjoamalla opettajat pyrkivät lisäämään oppilaidensa rohkeutta toimia itsenäisesti yhteiskunnassa. Onnistumisen elämyksiä ja kokemuksia opettajat pitivät tärkeinä tekijöinä oppilaiden itsetunnon kehittymisen kannalta. Kannustamalla oppilaitaan itsenäiseen toimintaan kouluympäristön lisäksi lähiympäristön tiloissa opettajat kertoivat pyrkivänsä kasvattamaan oppilaistaan vammaisuudesta huolimatta aktiivisia osallistujia.

E: Ett kyll se kuinteki semmost ninku kokonaisvaltasta kasvattamist o, vaikka aattelee että se nyt tapahtuu näitten tietyllaisten toimintojen kautta..

H: Mm-m (.) joo-o.

A: Mutt just se että mahdollisimmam paljon ninku pääsee (.) tekemää

E: Nii ja joutuu eri tilanteisii (.) koulu ulkopuolella (.) ninku yhteiskuntaa.

H: Mm-m?

E: Ett tää reggio (.) kun se on ninku itsellä mielessä ni (.) se antaa viel itselle vahvistusta ett mä voim (.) ja mun pitääki ja tää on iha oikein.

H: Joo (.) mm-m.

E: Sillohan se joutuu (.) ykskaks linja-autoo, jota pelkää (.) tai kirjastoo (.) kauemmaks tai.

A: Mm-m.

E: Tai johonki näyttelyy, jossa pitää tietyll tavall käyttäytyä.

H: Mm-m.

E: Ni (.) jos hän istuu vaa täällä (.) koulussa sen tuntimäärä (.) istuu taksii (.) menee kotii kattoo telkkarii!

H: Nii-i?

E: Vertaa sitä siihe (.) ni ompa paljo rikkaampi elämä ja jää tänne jotai mielikuvitusaihetta! [osoittaa samalla kädellä päätään] (Haastattelu 080197)

3.1.5 Oppimateriaali

Mäkelän harjaantumisloukkien oppimisympäristön kirjavuus näkyi havaintojeni mukaan myös oppimateriaalin monipuolisuutena. Oppimateriaalina oli esimerkiksi elävä luonto, kuten puuprojektin yhteydessä istutetut oppilaiden nimikkopuut. Puiden ominaisuuksia ja kasvamista olivat mäkeläläiset seuranneet muun muassa havainnoiden, kuvallisen ilmaisun avulla sekä keräämällä puusta materiaalia kansioihinsa. Puuprojektiin liittyen oppilailla oli oppimateriaalina omat kansiot, joihin he olivat keränneet informaatiota nimikkopuustaan.

Koulukirjojen lisäksi oppimateriaalina saattoi opettajien kertoman mukaan olla mikä tahansa meneillään olevaan projektiin liittyvä tai oppilaita muuten kiinnostava asia, aihe tai esine. Äidinkieli ja matematiikka olivat oppiaineita, joita opettajien kertoman mukaan opiskeltiin pääasiassa oppikirjojen mukaan edeten. Äidinkieli ja matematiikka olivat opettajien mielestä tärkeitä oppiaineita, joissa oppilaiden tuli saada perustiedot. Edellä mainitut oppiaineet ja niissä perustietojen saaminen ovat erittäin tärkeitä koulun jälkeisessä elämässä selviytymistä ajatellen, sanoivat opettajat.

Keväällä 1996 mäkeläläiset olivat opettajien kertoman mukaan tutkineet oppilaita kiinnostaneita ötököitä ötökkäprojektin avulla. Projektin yhteydessä he olivat kes-

kittyneet hämähäkkeihin. Hämähäkkejä he olivat tutkineet luonnossa ja etsineet niistä tietoja tietokirjoista. He olivat tutkineet niitä myös mikroskoopeilla ja suurenlaseilla. Lisäksi he olivat käyneet Helsingissä ötökkänäyttelyssä. Ötökkä-projekti oli huipentunut erään askarteluohjaajaopiskelijan ohjaamaan kuvallisen ilmaisun työhön, jossa he olivat käyttäneet materiaalina muun muassa rautalankaa, savea ja paperia yhdistettynä koulun pihalla tapahtuneeseen ulkopolttoon.

Kuvallisen ilmaisun työtä oli edeltänyt hämähäkkiaiheen monipuolinen tutkiminen. Tietokirjoista ja ötökkänäyttelystä hankitun tiedon lisäksi hämähäkkejä oli tutkittu eläviä hämähäkkejä tarkkailemalla. Opettajat kertoivat, että sen lisäksi että heillä oli ollut yläasteen puolen luokkahuoneessa eläviä hämähäkkejä purkeissa jonkin aikaa, heillä oli ollut ja oli ajoittain edelleen, purkeissa myös perhosen toukkia kasvamassa. Oppilaat seurasivat opettajien kertoman mukaan innolla elämän kehittymistä purkeissa olevia perhosen toukkia havainnoimalla.

Opettajat kertoivat pyrkivänsä mahdollisimman paljon hyödyntämään luontoa opetuksessaan. Joka syksy mäkeläläiset esimerkiksi sienestävät. Oppilaat olivat opettajien kertoman mukaan innokkaita sienestäjiä ja tunsivat sieniä melko hyvin. Mäkeläläiset tekivät opettajien kertoman mukaan sienistä koulussa kotitaloustunnilla ruokaa ja veivät osan sienistä kotiinsa. Yläasteen puolen poikia kiinnosti erityisen paljon myös kalastus. Opettajat olivat havaintojeni mukaan huomioineet tämän myös toiminnassaan. Opettajat kertoivat poikien välillä kyselevän: ”Millo mennää pilkille?”, jolloin opettajat pyrkivät järjestämään retken läheisen järven jäälle. Oppilailta oli tällöin omat kalastustarvikkeet mukanaan.

Opettajat pitivät luontoa tärkeänä oppimisympäristönä sekä oppimateriaalina. He olivat kertomansa mukaan havainneet oppilaiden kunnioituksen luontoa ja kaikkea elollista kohtaan lisääntyneen oman toiminnan ja luontoon liittyvien oma-kohtaisten kokemusten kautta.

A: ... Must se on kans kiva että (.) esmerkiks ku noi on nyt koteloissa noi perhoset (.) ni sitte löysvät täss syksyllä ihan tommosen perhosen kotelon (.) maasta.

E: Mm-m.

H: Aijjaa?

A: Ett oppii ninku tietämää, että mikä se on.

H: Nii just.

A: Ja sitte innolla taas että sinne kokoelmii (.) ja sit me odotetaa sit että (.) että miten (.) ku ne on nyt sisällä ollu tommosen (.) onks ne nyt pari-kolme kuukautta ollu?

H: Nii joo.

E: Mm-m.

A: Ett sielt pitäs nyt sitte joistain kuoriutua.

H: Joo.

E: Ja tää oppilas just joka nyt tuntee valtavaa kiinnostusta noita perhos (.) kotiloita kohtaan ni (.) hänhä aluss sano, että häne on pitäny tappaa (.). Sitä mieltä, ku näki (.) aina piti tappaa. Ni se on jääny pois.

H: Aha. Aha. Eli joo (.) siin on tapahtunu edistystä?

E: Ett niinku semmonen elämän kunnioittamine (.) on tullu tilalle.

(Haastattelu 8.1.1997)

Opettajat pitivät nyky-yhteiskunnassa tärkeänä tietojen etsimisen oppimista. Opettajat kertoivat käyttävänsä erilaista tietokirjallisuutta monipuolisesti hyödyksi oppimisprosessissa. Heidän mielestään oppilaat olivat oppineet käsiteltyihin projekteihin liittyen etsimään tietoa kirjoista lähinnä omien kokemustensa pohjalta. Opettajat kertoivat, että esimerkiksi löytäessään vastauksen mieltään askarruttavaan kysymykseen kirjasta, oppilas oppii muistamaan kirjan tärkeän merkityksen. Opettajat korostivat oppilaan henkilökohtaisen kiinnostuksen ja motivaation tärkeyttä oppimiseen liittyen.

Mäkeläläiset hyödynsivät opiskelussaan paljon myös koulu-TV:n ohjelmia. Aineistoa kerätessään havaitsin heidän katsovan meneillään olevaan projektiin liittyvien aiheiden lisäksi myös yleishyödyllisiä opetusohjelmia koulu-TV:stä. Opettajat käyttivät TV:n opetusohjelmien lisäksi myös videofilmejä opetusmateriaalina. Männykylän ala-asteen koulun ATK-luokka oli harjaantumisloukkien käytössä kerran viikossa. Tällöin opiskeltiin lähinnä pelaamalla matemaattisten taitojen kehittämiseen liittyviä tietokonepelejä.

Oppimateriaalilla ei Mäkelän koulun opettajien kertoman mukaan ollut rajoja. Pyrkinessään tarjoamaan oppilailleen oppimiseen tähtäviä elämyksiä ja kokemuksia opettajat korostivat konkreettisen materiaalin merkityksen tärkeyttä oman toiminnan ja tekemisen lisäksi. Esimerkiksi viljan tietä opiskellessaan rinteeläiset olivat opettajien kertoman mukaan käyneet maalaistalossa tutustumassa viljan kasvatusta ja puintiprosessiin. Puimurin näkeminen ja kyydissä istuminen oli ollut erityisesti yläasteen pojille elämys, joka oli opettajien mukaan lisännyt motivaatiota.

tiota aihetta kohtaan. Viljan tiehen liittyen mäkeläläiset olivat opettajien kertoman mukaan vierailleet myös leipomossa. Lisäksi he olivat leiponeet pullaa ja lähettäneet leivonnaisiansa kiitokseksi leipomoon.

3.2 Kasvatusfilosofia toiminnan taustalla

A: ... et se on kuitenkin enemmän must se on ninku sit semmosta toimintaa(.) ninku sitä semmosta (.) se on tavallaa ninku sit suhtautumistapaa ja (.) ninku tät kokonaisolemista. (Haastattelu 080197)

E: Ett kumminki se on semmone sykkivä voima (.) ilon lähde(.) ja se että itse oppii (.) aikuine oppii kaiken aikaa (.) lasten kysymykset herättää uusii kysymyksii (.) uusii tutkimuksen alueita ett siin se aina ett (.) miten rajaa ett siit tulis sitte kuitenkin sille lapselle semmonen (.) ee (.) oppimiskokemus. (Haastattelu 080197)

Kasvatusfilosofia toiminnan taustalla ilmeni havaintojeni mukaan Mäkelän harjaantumisloukkien vuorovaikutustilanteissa ja toiminnassa. Opettajat korostivat, että oppimistilanteita ei voi erottaa muusta toiminnasta, vaan oppimista tapahtuu heidän mielestään koko ajan kaikissa tilanteissa ja kaikessa toiminnassa, ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Lapsen näkeminen suurena ja rikkaana lähteenä ja tiennäyttäjänä toiminnassa oli vuorovaikutuksen lisäksi opettajien mukaan tärkeä toimintaa ohjaava periaate.

Toimiminen lapsen ehdoilla häntä kuunnellen ja ajattelulle aikaa antaen ohjasi opettajien kertoman mukaan heidän toimintaansa. Oppilaille ei annettu valmiita vastauksia, vaan heitä kannustettiin tutkimaan mieltä askarruttavia asioita yhdessä toisten kanssa sekä etsimään itse tietoa. Oppijan rooli oli aktiivinen: hän etsi itse tietoa, tutki, teki ja toimi sekä pohti asioita muiden oppijoiden kanssa keskustellen. Toiminnallisuutta korostavan opetuksen menetelmänä oli Eerikäisen ja Saaren mukaan yhteinen tutkimusmatkailu ja seikkailu opettajan ollessa tutkijana oppilaiden rinnalla.

3.2.1 Ihmettelyn taito

Mäkeläläisten toimintatapaan kuului havaintojeni mukaan oleellisena osana asioiden ihmettely ja pohtiminen yhdessä. Uteliaisuus kaikkea ympärillä olevaa kohtaan, asioihin ihmetellen suhtautuminen sekä oppimisen ilo ja into olivat asioita, eväitä elämää varten, joita opettajat oman esimerkkinsä välityksellä näyttivät onnistuneen välittämään oppilailleen.

Mieleeni tulee eräs yksittäinen esimerkki Eeva-opettajan toiminnasta lasten ajattelun herättäjänä. Juuso-poika, Helena-avustaja, Eeva ja minä vieritimme koulun voimistelusalissa puisia vanteita toinen toisillemme. Kerran Juuson vieritettyä vanteen Eevalle tämä ei ottanutkaan sitä kiinni, vaan antoi sen vauhdin kulua loppuun. Vanne jäi joksikin aikaa pyörimään keinuen puolelta toiselle ennen kuin sen vauhti kokonaan loppui ja se kaatui maahan. Eeva sanoi Juusolle: "Kato, Juuso! Kato, miten vanne menee! Eiks' oookki ihmeelline juttu?" [huudahtaen]. Juuso-poika katsoi ihmeissään päkallellaan keskittyneen näköisenä vanteen pyörivää liikettä. Eeva toisti saman kaksi kertaa ja molemmilla kerroilla Juuso katsoi ihmetellen vanteen pyörimistä ennen sen jäänistä liikkumatta maahan makaamaan. (Kenttämuistiinpanot 160497)

[Tässä tilanteessa sain myös itse kokea, kuinka pienet asiat voivat olla ihmeellisiä, ihmetystä herättäviä. Ihmisen pitäisi arjen kiireen keskellä malttaa pysähtyä hetkeksi ihmettelemään ja antaa ajattelulleen aikaa. "Ajattelu alkaa ihmetyksestä" - todellakin!] (Kenttämuistiinpanot 160497)

Harjaantumiskoulun oppilaat keskustelivat keskenään sekä yhdessä opettajien kanssa luontevasti ympäröivän maailman ihmeistä. Esimerkiksi ollessamme metsäretkellä kevään merkkejä havainnoimassa lapset ihmettelivät luonnon ihmeitä ja keskustelivat luontevasti keskenään.

Seisoessamme Jennan nimikkopuun, männyn, luona Lassi harppoi luoksemme kantaen kämmenellään jotakin ja huutaen: "Kattokaa mitä mä löytin! Te on elävä!" Hänellä oli kädessään pieni multainen kastemato, jonka nähdessään Jenna nappasi sen Lassin kädestä sanoen: "Voi hyvä laps! Se pitää laittaa äkkiä takasi multaa ettei se kuole!" Samalla hän potki kengänkärjellään multa pienen kuopan, johon laski kädestään Lassin löytämän madon. (Kenttämuistiinpanot 130597)

Lassi juoksi aluksi päämäärättömästi polun, josta meidän oli määrä mennä, ohi, jolloin Eeva huusi hänelle, että "Lassi! Tästä mennään!" Lassi teki ripeästi U-käännöksen ja oli samassa oikealla polulla huutaen meille: "Tättä mennää! Teulatkaa mua!" Hetimiten hän pysähtyi ja kumartui tutkimaan polun varressa olevaa kantoa. "Minkä puun kanto tää on?", hän tiedusteli ihmeissään. Paikalle juuri ehtinyt Jenna vastasi, että "No, koivu tietysti!" - ja osoitti samalla kannon kyljessä näkyvää koivun kuorta. (Kenttämuistiinpanot 130597)

Näin lapset selvittivät tilanteen keskenään aikuisen puuttumatta asiaan. Lapset oppivat ihmettelyn taitonsa pysähdyttäminä ja pohtiessaan heitä askarruttavia asioita vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Edellä mainitussa tilanteessa esimerkiksi Lassi varmastikin oppi luokkatoverinsa esimerkin kautta mikä on kastemadon luonnollinen elinympäristö ja kuinka sitä tulee käsitellä. Hän sai myös oppia koivun kannon tunnistamista varten. Oleellista opettajien kertoman mukaan oli se, että opettajan tai ohjaajan roolissa ei suinkaan tarvitse olla aikuisen, vaan oppimista tapahtuu myös ja ennenkaikkea oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

3.2.2 Vuorovaikutus oppimisessa

Yläasteen opettajan, Annan, mielestä varsinaista opetustilannetta oli vaikea rajata, sillä oppimista tapahtui hänen mielestään muuallakin kuin niin sanotuissa opetustilanteissa. Hän kertoi vapaasti etenevän keskustelun olevan heillä oleellinen osa oppimista. Usein oppilaat keskustelivat keskenään opettajan alustamasta aiheesta ja esittivät jopa toinen toisilleen kysymyksiä.

E: Ett ne ninku keskenää pohtii sitä asiaa omall (.) omall tasollaa tietenki (.) siit (.) siit tulee todella kiihkeä väittely joskus (.) ja näi (.)

H: Joo. Nii?

E: No sit ku se on kiihkeimmillään ni (.) sitt siin tarvitaat sitä aikuist: "Hei ett mites me saatas selville, ku em minäkä tiedä? [huudahtaen]. "Ett miten tää asia todellisuudes on (.) ett sää voit olla iha yhtä oikees ku tää toinenki!" Ja sit pohditaat nii päi että: "Mistäs me saadaa selville tää asia?" Ett mum mielest siin tulee monta kertaa sitte tää reggiolaisuuski. (Haastattelu 210497)

Aikuinen oli opetuksellisissa vuorovaikutustilanteissa yksi tutkija oppilaiden joukossa pyrkimättä olemaan kaikkietävä auktoriteetti. Aikuisen tehtävänä oli opettajien mukaan ohjata oppilaita eri näkökantojen havaitsemiseen ja kannustaa oppilaita tiedollisia ristiriitoja aiheuttavien lisäkysymyksiin ongelman pohdintaan. Mieltä askarruttaviin kysymyksiin ja ongelmiin etsittiin yhdessä tietoa aikuisen ollessa oppilaiden kanssa matkustajana samassa veneessä yhteisellä tutkimusmatkalla - kuitenkin venettä ohjaten.

E: Se poikii kuule nii paljo nää asiat ett (.) koitetaa sitä punasta lankaa pitää aina! (Haastattelu 031097)

H: No mitä te (.) sanoisitte siitä, että miten tää reggiolainen kasvatustilasto näkyy tässä (.) teidän vuorovaikutuksessa?

(.)

A: Mun mieles se näkyy just siinä (.) ninku yhteisessä toiminnassa (.) ja yhteisissä keskusteluissa.

H: Joo-o?

A: (.) ja ihan ninku aattelee toiminnan ja [painottaen] keskustelun tasolla (.) että kummassaki että (.)

H: Eli miten ninku siinä?

E: Jos (.) oppilaalt tulee kysymys (.) ni on avoin sille kysymykselle (.) ettei haitata vaa ett no mites toi tähä liittyy.

H: Joo (.) joo.

E: (.) vaan ninku aattelee, ett hei sä asetit ton kysymyksen ett miksköhän toi nyt on punanen tai mikskähän tää nyt on tän (.) näkönen (.) tai mikä se nyt sittä millonki on.

H: Joo (.) Eli pohditte yhdessä sittä?

E: Nii (.) sitten (.) sit jos on mahdollisuutta ja aikaa, ni otetaan se (.) heti (.) heti vähän punnitukseen (.) ja jätetään muhimaan sit jos ei löydy vastausta. Ett mä äinaki uskosi ett se on semmost avoimuutta (.) enempi kuunnella oppilasta (.) ja aikuistaki. (Haastattelu 210497)

3.2.3 Lapsen kuuntelu toiminnan pohjana

A: Ja just ku aattelee että, ku se on ninku kaikki tärkein kuitenkin se, että (.) että me ninku (.) maltetaan niitä lapsia kuunnella. (Haastattelu 080197)

Mäkelän harjaantumiskoulussa lapset olivat opettajien kertoman mukaan tiennäyttäjiä yhteisillä tutkimusmatkoilla. Opettajat kertoivat pyrkivänsä kuuntelemaan oppilaita, mikä heitä milloinkin kiinnostaa ja ohjaamaan toimintaa edelleen heidän kiinnostuksensa pohjalta. Oppilaiden kuunteleminen oli projektien ja toiminnan etenemisen taustalla. Opettajat eivät kertomansa mukaan suunnitelleet projektien etenemistä tarkoin etukäteen, vaan toiminnan edetessä he kertoivat havainnoivansa oppilaita pyrkien ohjaamaan toimintaa eteenpäin oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin ja valintoihin luottaen. Opettajat korostivat, että oppilaat ovat tähtiä ja tiennäyttäjiä heidän toiminnassaan. Toiminta tapahtui opettajien mukaan lasten ehdoilla.

E: Nii-i (.) että just se että (.) sen lapsen (.) nuoren kuuntelu (.) ett sen kaut-tahan se avuatuu se työ.

H: Nii?

A: Joo-o (.) joo. On [ne kyllä mahtavia!]

E: [Mutt sitä se (.) vaatii.! (Haastattelu 031097)]

Toiminnan lähtiessä lasten kiinnostuksesta jotakin asiaa kohtaan myös motivaatio oppimiseen oli opettajien mukaan suuri. Tällöin oppija lähtee tutkimaan häntä itseään kiinnostavaa asiaa sisäisen motivaation innoittamana, kertoivat opettajat. Oppiminen oli tällöin opettajien mukaan itsessään palkitsevaa ja uuden oppimiseen kannustavaa. Samalla opittiin heidän mukaansa syvällisesti. Esimerkiksi ötökkäprojekti, joka tiivistyi hämähäkin tutkimiseen tarkemmin, oli opettajien kertoman mukaan alkanut oppilaiden innostuksesta ötököitä kohtaan.

E: No, se lähtee siitä kato ku o (.) joku oppilas on sielä aina (.) ja joku liikkuu ja sitä pittää kattoo ja seurata ja sit otetaa siit suurennuslasi ja sit (.) sit pitäs saada tietää enemmän ja enemmän ja (.) eiks se sillee kasva?

A: Joo (.) joo. (Haastattelu 080197)

Aikuiset luottivat opettajien kertoman mukaan lapsiin tiennäyttäjinä projektien edetessä. Samaisessa hämähäkiprojektissa esimerkiksi hämähäkkeihin kuvallisen ilmaisun keinoin perehdyttyään lapset olivat saaneet valita hämähäkeilleen asuinpaikat koulun tiloista tai lähiympäristöstä. Aikuiset olivat opettajien kertoman mukaan sielunsa silmin nähneet erilaisia hämähäkinverkkovirtelmiä, mutta lapset olivat nähneet asian toisin: hämähäkkien asuinpaikat ilman verkkoja. Niin toiminta oli toteutettu lasten ehdoilla aikuisten kunnioittaessa lasten omaa ajattelua ja toiminnan suunnittelua.

A: Nää asuinpaikathan ne sai itse päättää (.) että missä nyt keneki hämähäkki asuu (.) ett niit tosiaa on nyt ulkona ja (.) ja tuolla pitkin koulun (.) eri paikkoja.

H: Joo.

E: Siit jäi puuttumaa se verkko.

A: Joo.

E: Siis se (.) siin (.) mehä ajateltii, että (.) siis aikuiset ajatteli (.) ett nehän tarvii verkot!

H: Mm-m?

E: Mutt ei la- la-lapsill ollu sitä tarvetta.

H: Joo (.) joo.

E: Sit ei tullu verkkoo (.) no ei kai me nyt ruvettu väsäämää sitte (.) että hei se verkko! [naurhdus]

H: Joo. Nii.

A: Joo (.) se oli jännä just toi, ett siiv vaiheessa ku ne (.) päätti näitä (.) asuinpaikkoja (.) ni silloi aatteli, että kelle tulee verkko (.) mutt ei tullu tosiaa kellekkää ni (.) se oli kans semmonen ett se nyt ninku jäi..

E: Mm-m.

H: Joo. Eli teijän toiminta on siis todellaki lapsista lähtevää?

A: Joo. Mahdollisimman paljo pyrkii olemaa! Ett aina edellee sitä pitää kyll (.) ninku ite (.) itteesä jarruttaa. (Haastattelu 080197)

Oppilaan kuunteleminen ja hänen ehdoillaan toimiminen ei aina joka tilanteessa Mäkelän harjaantumiskoulun opettajien mukaan ollut helppoa, vaan se vaati oppittelua ja opettajan oman roolin jatkuvaa pohdintaa ja pyrkimystä pois liiallisesta ohjaamisesta.

3.2.4 Aikaa ajattelulle

Aikuisen oli opettajien kertoman mukaan maltettava antaa oppilaiden ajattelulle ja oppimiselle aikaa kiirehtimättä antamaan oikeaa vastausta. Opettajat kertoivat, että ajan antaminen oppilaan ajattelulle ei suinkaan ollut helppoa tai tullut itseltään. Sen saavuttamiseen tulee kunkin opettajan pyrkiä itseään havainnoimalla ja kuuntelemalla, korostivat opettajat.

A: Täshä oli ihan (.) ninku yleistavoite, ett lähtökohtana lapsen omat elämykset, kokemukset (.) Maltan olla liikaa ohjaamatta (.) korjaamatta. (Haastattelu 190597)

Oppimisen kannalta oli opettajien mukaan oleellista, että opettaja sietää oppilaiden tiedollisia ristiriitoja ja ymmärtää niiden olevan syvällisen oppimisen kannalta välttämättömiä. Väärä vastaus -käsite oli mäkeläläisille vieras. Heidän mielestään väärää vastauksia ei ollut. Oppilaan vastatessa kysymykseen yleisen tietämyksen vastaisesti, oppilaan ajateltiin olevan oppimisprosessissaan vaiheessa, jolloin hän ei ollut vielä itse oivaltanut asiaa. Opettajat kertoivat, että oppilaan ajattelulle annetaan aikaa ja hänen tiedollista ristiriitaansa siedetään sen merkitys ymmärtäen.

E: Mm (.) ja noist väärist vastauksist ett siit on nyt (.) toista vuotta ku se ihmine alotettii ja mentii läpi kaikki ja piirrettii se oma itse (.) ja sit se (.) sit taas jonki ajan kuluttuu tuli uudestaa tää sama oppilas (.) ni hänell on yhä kymmenen kättä!

H: Mmm. Mm-hy?

E: Nii-i. Vaikk hän tietää, ett hänell on kaks (.) mutt hänell on silti kymmenen kättä.

H: Joo-o?

E: Kun (.) siis se ett miten ymmärtää sen sanan (.) ett ku hänell on näit kymmenen [näyttää samalla molempien käsiensä sormia].

E: Ku hän laskee (.) niist tulee kymmenen.

A: Nii.

E: Ni täs tulee nyt se kehitysvammasuus (.) mukaa.

H: Joo-o.

E: Ja se (.) se vaa jonku kautta hänelle jonai vuonna loksahaa että (.) näitten nimet on kädet tothon pisteeseen saakka [näyttää kättä olkapäästä sormenpäihin] (.) ja sit siin kädessä on näit eri osia.

H: Joo.

E: Mutt (.) ei sitä voi käyä lukemaa kirjasta ett "Hauki on kala, hauki on kala" (.) "Ihmisell on kädessä viisi sormea." Näyttämää että eiku sull on ne! [naurahdus]

H: Ni, mitä te pidätte ninku just oleellisena tässä sitte?

*E: Nii että hänell on kädet ja jos hänell on nyt sitt täll hetkell kymmenen (.)
kättä (.) ja hän saa (.)*

A: Ja että ninku omaa tahtiaa sen sitte tavallaa (.) löytää.

E: Nii.

H: Joo.

*A: Koska se o just sitte että jos hänelle vaa sanoo että ei sull oo ku kaks
kättä kymmenen sormee (.) ni se menee tost vaan noin ohi (.) ei hän oo sit
sisäistäny (.) koska häe ei oo tutkiny sitä itte.*

H: Nii (.) eli (.) eli ite sisäistää ja ymmärtää?

A: Joo!

*E: Ett mä odotan vaa, ett minä hetkenä hyvänsä se tulee (.) sen sanan oi-
kea käyttö.*

*A: Ei hänelkää oo loppujej lopuks ninku kiire sen tiedon kanssa kuitenkaa,
ett se tarvii just tänä vuonna oppia että (.) must se on hirmu hyvä ett saa
mennä sit omaa tahtia (.) että oivaltaa sillon ku oivaltaa. (Haastattelu
080197)*

Tärkeää ei opettajien kertoman mukaan ollut mahdollisimman nopea oikean vastauksen tietäminen tai muistaminen, vaan oppimisprosessi, jonka aikana oppija konstruoi uudelleen tietorakennelmiaan ja liittää uutta tietoa aikaisempaan tietämykseensä sitä muokaten. Opettajat korostivat, että kukin oppija oppii omassa tahdissaan. Mäkeläläisten ajattelutavan mukaan oli oleellista, että opettaja kunnioitti jokaisen oppijan yksilöllistä oppimisprosessia. Valmiiden vastausten antamisen sijaan opettaja stimuloi oppijan ajattelua lisäkysymyksin ja ohjasi näin oppilasta selvittämään tiedollisen ristiriitansa

3.2.5 Oivalluksen merkitys oppimisessa

Tiedollisen ristiriidan ratkeaminen johti opettajien mukaan oivalluksen kautta oppimiseen. Mäkeläläiset pitivät omakohtaista oivaltamista uuden asian syvällisen oppimisen ehtona. Kuten aiemmin esitetystä esimerkistä ilmenee, Mäkelän opet-

tajien mielestä oli turha antaa kehitysvammaiselle oppilaalle tietoa, tässä tapauksessa käsitteen nimeä: sormi, ulkopuolelta valmiiksi pureskeltuna. Oppimisen kannalta oleellista heidän mielestään oli se, että oppilas sai itse asiaa vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden kanssa tutkittuaan ja pohdittuaan oivaltaa uuden asian ja sen yhteydet aiemmin oppimaansa.

E: Nii ni (.) antaa rauhassa ninku mieltä (.). Oppilaal on tarve hakee sitä tietoo just ninku pikkuhiljaa ite (.) Se loksahaa nin paikallee. (Haastattelu 080197)

Oivalentaminen antoi opettajien mukaan oppijalle myös mahdollisuuden kokea itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeitä onnistumisen elämyksiä. Kun oppija huomaa oppivansa ja osaavansa, kasvaa samalla myös hänen luottamus itseensä ja omiin kykyihinsä, painottivat opettajat.

Ollessani ensimmäistä kertaa käymässä Mäkelän harjaantumiskoulussa 11.3.1996 heillä oli menossa ihmisaihe. Ala-asteen oppilaat mieltivät kuumaisesti, kuinka voisivat mitata päänympäryksen. Lapset katselivat luokan seinillä olevia piirroksia heidän kehoistaan, kehonsa ääriviivoista: kehonkuvistaan - ja huomasivat päiden olevan eri kokoisia. Into päänympäryksen mittaamiseen kasvoi.

Opettajan johdattelmina siirryimme luokkatilan vieressä olevaan huoneeseen, joka tarjosi materiaalia, muun muassa leluja, muovisia astioita, lasten ulottuvilla olevassa koko seinän mittaisessa avohyllyssä pohdinnan avuksi ja tueksi. Vuorotellen oppilaat hakivat hyllystä esineitä kehonkuvansa pään mittaamisen avuksi. Lapset mittasivat, minkä kokoinen lautanen kenenkin kehonkuvan pään peittää.

Antaen lasten omalle ajattelulle aikaa ja kysymyksiä heidän pohdittavakseen "heittäen", opettaja ohjasi toimintaa ja oppimista pitäen punaista lankaa käsissään. Eräs tyttö keksi, että hänen päänsä on "puolitoista lautasta pitkä" omasta kehonkuvastaan mitattuna. Opettaja ohjasi hänen pohdintaansa tarkennusta pyytäen ja lisäkysymyksiä: "Entäs eri kokosin lautasin mitattuna?", "Kokeile sinusta piirrettyyn kuvaan ja itseesi (.) omaan päähäsi!"

Lopulta oltiin niin pitkällä, että oli oivallettu mittauksen tapahtuvan oman pään ympäri samankokoisin lautasin, jolloin opettaja kysyi: "Tietääkö kukaan helpompaa tapaa mittaukseen?" Seurasi hiljaisuus. Tovin ihmettelyn ja tiiviin aivotyöskentelyn jälkeen eräs tyttö keksi narun olevan helpompi keino. Niinpä yhteistuumin päätettiin mitata lasten päänympärykset naruilla, joita voidaan verrata toinen toisiinsa ja nähdä jokaisen päänympärysmitan pituus.

Hetken lapset olivat tyytyväisiä pohdintansa tulokseen, kunnes opettaja jälleen lisäkysymyksellä asetti heille tiedollisen ristiriidan: "Miten voit kertoa muille (.) ystäville kotona tai muualla, pääsi ympärysmitan ilman narua, jos sinulla ei ole sitä mukana (.) tai niin ett he ymmärtävät?"

Jälleen mietittiin ongelmaa yhdessä keskustellen. Eräs oppilas muisti joskus mitanneensa jotakin, mutta ei muistanut mittalaitteen nimeä. Joku toinen oli nähnyt jonkun mittaavan "semmosella". Joku huomasi pian luokan seinällä mitan, jolla oli mitattu lasten pituuksia. "Silläähä voi mitata!" "Päänympärysmittanarujen" mittauksen oivallettiin onnistuvan myös viivoittimien avulla. Innokkaina lapset mittasivat narujensa pituudet merkiten tulokset omiin vihkoihinsa. Onnellisina ja jälleen yhtä oppimiskokemusta rikkaampina oppilaat juoksivat välitunnille.

(Kenttämuistiinpanot 1103396)

Oppilaat saivat itse ratkaista ongelman sen sijaan, että opettaja olisi antanut heille valmiin vastauksen ongelmaan ojentamalla mittanauhan ja kertomalla, että sillä voi mitata. Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat korostivat edellä esitetyn tilanteen kaltaisen kysymyksiin ohjatun opetuksellisen tilanteen tärkeyttä oppijoiden oppimiselle omakohtaisen oivaltamisen kautta.

3.2.6 Aikaisempi tietämys uuden oppimisen pohjana

Aloittaessaan projektia mäkeläläiset opettajien kertoman mukaan useimmiten piirsivät, tekivät jonkin kuvallisen ilmaisun työn aiheeseen liittyen tai esimerkiksi miettivät yhdessä keskustellen, mitä aiheesta etukäteen tiesivät ja kirjoittivat oppilaille mieleen tulevat sanat tai ajatukset ylös. Aikaisempi tietämys ja sen jäsentely oli opettajien mukaan uuden oppimisen pohjana.

E: Nii ja arvostaa sen yksilön(.) mitä sill on [painottaen] ennestää tietoo (.) ku jokasell on oma (.). Ni minkä tiedon se just nyt tarvii [painottaen]. Se ei tarvi sitä jos mä sanon ett yks plus yks (.)

H: Mm-m?

E: (.) on nyt kaks. Ku hänen mielestää siin on nyt vaan yks (.) ja yks ja yks [näyttää samalla etusormiaan], ni se riittää hänelle.

H: Mm-m?

E: Nii ni (.) antaa rauhassa ninku miettiinä.

E: Nii (.) ett antaa ninku (.) oppilaall on tarve hakee sitä tietoo just ninku pikkuhiljaa ite (.) se lokahtaa nin paikallee. (Haastattelu 080197)

Oppijoiden aiemman tietämyksen huomioiminen uuden oppimisen pohjaksi oli opettajien mukaan syvällisen oppimisen edellytys. Projektin alkuvaiheessa tapahtuva oppilaiden aiemman tietämyksen kartoittaminen auttoi opettajien kertoman mukaan aikuista ohjaamaan oppilaita oikeaan suuntaan, kohti omakohtaista oivallusta ja oppimista.

Uusi opiskeltava asia pyrittiin opettajien mukaan liittämään opittuun, mahdolliseen aiempaan tietämykseen asiasta sekä laajempaan kontekstiin varsinaisen oppimistilanteen ulkopuolelle. Opittavan asian liittäminen oppilaan omaan kokemuksiin oli myös havaintojeni mukaan mäkeläläisten toiminnalle ominaista. Opettajat kertoivat, että keskustelulla olevan tärkeä merkitys oppijoiden ajattelun jäsentäjänä. Sen avulla opettajien mukaan opettaja huomasi, mitä oppilaat opittavasta asiasta tiesivät ja mikä oli kunkin oppilaan yksilöllinen käsitys aiheesta tietyllä hetkellä. Tämä taas ohjasi opettajaa tulevissa vuorovaikutustilanteissa asettamaan kysymyksensä oppilasta pohdintaan kannustavasti ja tarjoamaan oppijalle uuden tiedollisen ristiriidan.

Motivoidessaan oppilaita metsäretkelle, jonka tavoitteena oli pajupillin tekeminen puukkoa käyttäen, Eeva keskusteli havaintojeni mukaan lasten kanssa kyseisen toiminnon tekemisen lisäksi erilaisista puista. Hän liitti keskustelussa monille oppilaille uuden puulajin, pajun, oppilaille tuttuihin puulajeihin ja heidän omiin nimikkopuihinsa aikaisempaan puuprojektiin viitaten.

"Mitäs muita puita te tiedätte?" "Muistaako joku jonkun puun nimen?", kyseli Eeva-opettaja lapsilta. "Muistatteks' te mikä teijän oma puu on (.) kuka muistaa?!" Eeva jatkoi. "Oota (.) oota (.) se on toi (.) KOIVU!", hikkaisi lattialta vierestäni syliini kivunnut Jenna-tyttö innokkaana. Eetu ei millään saanut päähänsä oman puunsa nimeä, jolloin Eeva pyysi erästä avustajaa hakemaan viereisessä leikkihuoneessa olevasta kaapista oppilaiden kansiot, joihin oli kerätty tietoa oppilaiden omista muutama vuosi sitten puuprojektin aikana koulun pihalle istutetuista nimikkopuista.

Eetun kansio sisälsi muun muassa piirustuksia puusta, puun kuorta ja valokuvia. Oppilaiden omista kansioista tarkastimme, minkä niminen on kenenkin nimikkopuu. Lapset olivat todella innoissaan omista kansioistaan ja koulun pihalla kasvavista puistaan. "Mun puu on temmone mänty!", kailotti Lassi suureen ääneen malttaen tuskin odottaa, että pääsisi ulos puutaan katsomaan ja ihailemaan.

Omista puista keskustelemisen kautta Eeva ohjasi taitavasti aiheen keskusteluun erilaisista puista, puiden eri lajeista. "Kenellä on semmone puu, joka pistää?" ja "Kenen puu ei pistä?", olivat muun muassa esitettyjä kysymyksiä, joihin lapset mieltivät kuumeisen näköisinä vastauksia. Näin päästiin aiheeseen: havupuut ja lehtipuut eli puiden ominaisuuksien vertailuun. (Kenttämuistiinpanot 130597)

Opettajat korostivat oppilaiden omaan kokemuspäiriin liittämisen lisäksi myös monipuolisesti eri aistien kautta saatavan informaation tärkeyttä oppimiselle uutta asiaa opiskeltaessa.

3.3 Opetussuunnitelma

3.3.1 Mäkelän harjaantumiskoulun opetussuunnitelma

Mäkelän harjaantumiskoululla oli oma, opettajien itsensä tekemä puun muotoon muotoiltu opetussuunnitelma (Liite 3). Puun juuret, jotka muodostavat pohjan yksilön kasvulle, kuvaavat aikaa ennen koulua, kertoivat opettajat. Runko kuvasi opettajien kertoman mukaan yksilöä, minää, kodin ja koulun yhteistyötä korostan. Puun oksille kirjoitetut yksittäiset sanat kuvasivat esiasteella ja kouluaihana korostettavia oppilaan yksilöllistä kehitystä tukevia seikkoja. Puun ylimmät oksat

kurkottivat oppivelvollisuuskoulun jälkeiseen elämään, tulevaisuuteen, kertoivat opettajat.

A: Eli meill'on ihan tällöinen perusrunko että (.) on niinku tärkeimmät (.) asiat, mitä yleensä tässä opetuksessa täytyy ottaa huomioon (.) ihan yksittäisinä sanoina (.) ja sitte on on nää (.) tuntimäärät (.) ää (.) oppiaineet (.) eikä oikeestaan muuta [naurahdus]

E: Siinä [jo]

H: [Joo-o]

A: Eli se kattaa kuitenkin (.) kattaa niinku (.) yksittäisinä sanoina nää (.) että mitä on ennen koulua (.) mitä [on]

H: [Mmm]

A: (.) esi (.) esiasteella, mitä on kouluaikana ja mitä on koulun jälkeen.

H: Joo.

E: Ja tulevaisuuden suunnitelmat (.) mihi niinku (.) tähdätää.

H: Joo.

E: Se on semmosee puun muotoo muotoiltu. (Haastattelu 080197)

Opetussuunnitelmaan oli opettajien kertoman mukaan yksittäisin sanoin kirjattu kulloisessakin kehitysvaiheessa painotettavia asioita ydinsanoina. Opettajat kertoivat, että esimerkiksi puun juuristoon oli kirjattu kotiin, varhaislapsuuteen, elinympäristöön ja normaali- ja erityispalveluihin liittyvät asiat. Puun haarautuville oksille oli heidän mukaansa kirjattu Mäkelän harjaantumiskoulussa kasvatuksessa ja opetuksessa painotettavia tekijöitä. Niitä olivat opettajien mukaan muun muassa yksilöllisyys, terve itsetunto, oppiminen elämään, turvallisuus, onnistumisen kokemukset sekä nykyaika sisältäen oppilaan harrastukset ja niiden tukemisen.

Puun runko kurkottaa minän ja elämänilon kautta tulevaisuuteen, kertoivat opettajat. Tulevaisuuteen liittyviä yksilön elämän kannalta tärkeitä asioita olivat heidän mukaansa muun muassa opetussuunnitelmassa mainitut jatko-opiskelu, työ ja asuminen. Onnistumisen kokemukset -oksa haarautui edelleen uteliaisuuteen, oivallukseen, epäonnistumisen sietämiseen, itseoppimiseen ja aikaan oppia. Elämään oppimisessa Mäkelän harjaantumiskoulussa korostettiin opettajien mukaan omatoimisuutta, vastuullisuutta, sosiaalisuutta, vuorovaikutusta, itsehillintää ja kommunikointia sekä rehellisyyttä. Terve itsetunto -oksa puolestaan haarautui edelleen vammaistietoisuus-, unelmat- ja mielikuviutusoksiin, kertoivat opettajat.

A: Ett meill sillail että (.) tän Mäkelän koulun niinku erityisopetuksen opetussuunnitelma tehtii yhdessä (.) [et] se on niinku m(.) meidä osuus sitä.

H: [Joo] (.) joo-o?

A: Muttt ett sit on mukautetulla oma ja näillä (.) pikku (.) luokilla (.) näillä erityisryhmillä omat. Ett jokaisell erityisopetuksen alueel on oma.

H: Joo-o?

A: Muttt et meill on tää tämmönen ihan (.) et mahdollisimman niinku (.) semmonen (.) karsittu (.) tavallan vois sanoa. (Haastattelu 080197)

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat olivat kertomansa mukaan halunneet luoda mahdollisimman selkeän ja yksinkertaisessa muodossa olevan opetussuunnitelman, jota olisi helppo lukea. He olivat myös jättäneet suunnitelman avoimeksi siten, että tarvittaessa jokaisen ydinsanan alle voi lisätä tarkentavia sanoja. Mäkeläläisten puun muotoon muotoiltu opetussuunnitelma oli heidän osuutensa Mäkelän erityiskoulun yhteisestä opetussuunnitelmasta.

Jokaisella oppilaalla oli lisäksi opettajien mukaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka tehtiin yhteistyössä opettajan, oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa. Tarvittaessa mukana oli myös muita oppilaan kuntoutukseen osallistuvia henkilöitä. Opettajat korostivat henkilökohtaisen opetussuunnitelman olevan tärkeä apuväline oppilaan yksilöllisen kehityksen tukemisessa ja yksilöllisen kehityksen tukemisen turvaamisessa.

3.3.2 EHA-86 -opetussuunnitelma koulun oman opetussuunnitelman pohjana

Mäkelän harjaantumiskoulun oman opetussuunnitelman pohjana oli opettajien kertoman mukaan EHA -86 -opetussuunnitelma, joka määritteli muun muassa koulussa opetettavat oppiaineet. Lisäksi se oli mäkeläläisten mielestä hyvä pohja omalle opetussuunnitelmalle ja suunnittelulle sisältönsä vuoksi.

Mäkelän harjaantumiskoulussa opiskeltavat oppiaineet määräytyivät EHA-86 -opetussuunnitelman mukaan. Oppiaineita olivat äidinkielen, matematiikan, musiikin, liikunnan, kuvaamataidon ja käsityön lisäksi orientoitumisaineet. Yläasteen puolella opiskeltiin lisäksi kotitaloutta.

H: Ja teillä sittä totetutetaan tätä reggiolaista (.) näkemystä?

E: Lisukkeena sätte.

H: Nii?

E: Ett sielhä on ne määrätyt oppiaineet, jotka (.) joista on pakko ninku äidinkieli ja matikka (.) ni niistähä on pakko pitää kiinni (.) ett niitä pitää työstää (.)

H: Joo, joo.

E: Erilailla. (Haastattelu 080197)

Matematiikka ja äidinkieli olivat opettajien kertoman mukaan sekä ala- että yläasteen puolella oppiaineita, joita opiskeltiin oppikirjoissa edeten ja EHA-86 -opetussuunnitelmaan pohjaten. Mäkeläläisten mukaan opiskelun tavoitteena oli oppilaiden edistymisen turvaaminen omien edellytystensä mukaisesti oppiaineissa, äidinkielessä ja matematiikassa, sekä oppiminen elämää varten tulevaisuuden kannalta tärkeissä asioissa, kuten esimerkiksi itsenäisesti kaupassa selviytyminen.

Ala-asteen opettaja, Eeva, kertoi antavansa oppilailleen yksilöllistä ohjausta matematiikassa ja äidinkielessä muutaman tuokion viikossa, koska hänen mukaansa ala-asteen oppilaat olivat hyvin eri tasoisia ja hyötyivät siten eniten yksilöllisestä, kunkin oppilaan yksilöllisen tason huomioivasta, opetuksesta. Yläasteen puolella matematiikan ja äidinkielen opiskeleminen yhdessä oli Annan mukaan mahdollista, sillä oppilaiden väliset tasoerot eivät olleet hänen mukaansa niin suuret kuin ala-asteen ryhmän oppilaiden väliset tieto- ja taitoerot.

Teema, joka Mäkelän koulussa oli tutkimuksen kohteena, läpäisi opettajien mukaan kaikki oppiaineet, pääosin äidinkieltä ja matematiikkaa lukuunottamatta. Toki äidinkieltä esimerkiksi kirjoittamisen tai lukemisen muodossa kuin myös laskemista tuli useissa koulun arkipäivän tilanteissa luontevasti, joten myös äidinkielen ja matematiikan sisältöjä saatiin opettajien kertoman mukaan integroitua projektityöskentelyyn. Opettajat kertoivat reggiolaisen ajattelutavan soveltamisen soveltuvan ja onnistuvan luontevimmin kuvaamataidon ja käden taitojen opiskelujen lisäksi EHA-86 -opetussuunnitelmassa määriteltyjen orientoitumisaineiden opiskeluun. (Orientoitumisaineita ovat Peruskoulun harjaantumisopetuksen perusteet 1986 –teoksen (1987, 3) mukaan ympäristöoppi, biologia, maantieto, kansalaistaito, uskonto tai elämäntutkimustieto, historia ja yhteiskuntaoppi, fysiikka, kemia sekä oppilaanohjaus.)

E: Mutt lähinnä justii orientoitumisaineet ja kuvaamataidon(.) no (.) musiikki (.) kin joskus (.) mutt aika vähän (.) on niinku täst (.) me ei oo reggiolaisest musiikkioeptuksesta ni (.) paljoo [tietoa.]

A: [Nii ku] he ei käytä paljom musiikkia.

E: Mm.

A: Loppujel lopuks hirveen vähän musiikkia [käytetään siinä..]

H: [Aijjaa..] nii Italiassako vai?

A: Nii.

H: Joo.

A: Ja tota enemmän on just niinku tät kuvataide (.) painotteista (.) mutt että (.) sit jos aattelee, ett nää teemat mitä meilläki menee ni kyll se melkee se musiikki vedetään niinku siihen samaa teemaa.

E: Mm (.) tulee siihe tietysti.

H: Joo-o.

E: Se tuntuu kaikkein luontevimmalta (.) musiikki ja liikunta ja (.) kuvaamataito (.) ja orientoitumisaineet.

E: ja käsitöissäki joskus (.) tulee (.) tai on joskus [painottaen] (.) kyllähän se (.) niinku melkee kaikki ku aattelee [ett käsityöt]

A: [On tullu joo.]

E: Nii.

A: On tullu kyllä jos aattelee niitä projektejaki mitä on ollu (.) ni siin on kalatyynyt ja (.) ett kyll ne niinku menee sit joka paikkaa (.) et ku siihen oikee uppoutuu [naurahtaen]

H: Joo. Nii?

E: Ett se on niinku taas se alue missä voi ninku toteuttaa tätä (.)

H: Joo?

E: (.) näkemystä. (Haastattelu 080197)

Reggiolainen vuorovaikutuksen periaatetta toimintaideana korostava ajattelutapa seuraa opettajien mukaan kaikkea toimintaa ja oppimista Mäkelän harjaantumiskoulussa. Projektien toteuttaminen kaikissa oppiaineissa kokonaisopetuksen periaatteen mukaisesti ei kuitenkaan aina heidän mukaansa ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista. Matematiikan ja äidinkielen opiskelu, edetessään pääosin oppikirjojen mukaan, oli myös havaintojeni mukaan usein itsenäistä, meneillään olevaan projektiin kaikilta osiltaan liittymätöntä. Tosin projektityöskentelyyn ha-

vaintojeni mukaan usein luontevasti yhdistyi sekä matematiikan että äidinkielen opiskelua. Esimerkiksi postiprojektiin liittyi luontevasti matemaattisia valmiuksia kehittävää rahankäytön opettelua postimerkkejä postista ostettaessa sekä kirjoittamisen harjaannuttamista postikortteja kirjoitettaessa.

3.3.3 Kokonaisvaltainen kasvattaminen

A: Ett se o loppujej lopuks sitä sen koko (.) lapsen ja sen koko ihmisen kasvattamista että (.) hän ninku (.) tän kouluajan aikana jo alkais löytää oman itsesä ja (.) uskaltais (.) tulis ninku rohkeaks ja ulospäin suuntautuvaks ja uskaltais tuoda omia mielipiteitä ja (.) uskaltais valita, että jos hän ei nyt haluakkaa näin tehdä tänää ni hän voi tehdäkki nyt näin tänää ja (.) ett mahdollisimman paljo ninku tämmösiä vaihtoehtoja. Koska kehitysvamma-sill on paljon sitä (.) itsetunnon heikkoutta ja (.) ett heit on (.) ni loppujej lopuks he on kuitenkin (.) arempia..

E: Tuomaa omaa [haluusa].

A: [Suurin osa] on ninku arempia sillaila. (Haastattelu 080197)

Opettajat näkivät kertomansa mukaan oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvattamisen tärkeäksi tavoitteekseen. Oppilaat tarvitsivat opettajien mukaan taitoja, jotka auttavat heitä selviytymään elämässään vapaa-ajallaan kuin myös oppivelvollisuus-koulun jälkeen. Mäkelän koulun opettajat pitivät tärkeänä koulun asemaa osana yhteiskuntaa. Tämä ilmeni heidän toiminnassaan muun muassa oppimisympäristöjen valinnassa. Opettajat korostivat oppimista tapahtuvan koko ajan elämän luonnollisissa tilanteissa, eivätkä oppimisympäristöt heidän mukaansa tunteneet rajoja. He pitivät tärkeänä koulun asemaa osana yhteiskuntaa.

Tärkeänä tavoitteena opettajien mukaan oli oppilaiden itsenäiseksi kasvamisen tukeminen toiminnallisuutta ja itse tekemistä korostamalla. Tarkoitus oli myös tarjota oppilaille elämyksiä, jotka kannustaisivat heitä itsenäiseen oppimiseen. Toimiessaan yhteiskunnassa luonnollisessa ympäristössä ja saadessaan onnistumisen elämyksiä kasvaa samalla myös oppilaiden itseluottamus, korostivat opettajat.

4 REGGIOLAISEN HARJAANTUMISOPETUKSEN ARVIOINTIA

Toiston välttämiseksi en Reggiolaisen harjaantumisopetuksen arviointia -luvussa käytä lainauksia aineistostani, enkä viittauksia tiettyihin kohtiin aineistostani, sillä lainaukset esiintyvät luvussa kolme, josta lukija voi ne halutessaan tarkistaa. Tässä luvussa en esitä uusia ulottuvuuksia aineistostani, vaan tarkastelu pohjautuu kolmannessa luvussa esiteltyihin löydöksiin. Tästä johtuen käytän yhteenvedoja aineistostani nousseista näkökulmista tarkkojen lainausten ja aineistoon viittausten sijaan. Viitatessani aineistooni, johon en ole aiemmin viitannut tai josta en ole esittänyt lainauksia, merkitsen viittauksen tekstin yhteyteen.

Aineistostani nousi mielestäni esille kolme päänäkökulmaa: toiminta, josta käytän nimitystä opiskelu, kasvatustieteiden filosofia toiminnan taustalla ja koulun opetussuunnitelma. Opiskelu kulminoitui projektityöskentelyyn opettajien työskentelyn pedagogisen ytimen pyrkiessä olemaan *projektityöskentelyn* ympärillä. Projektit olivat aikuisten ja lasten yhteisiä tutkimusmatkoja tutkittavaan ilmiöön. Projektityöskentelyyn liittyi tiiviisti toiminnan, yhteisten tutkimusmatkojen, *dokumentointi*. *Aikuisen rooli* toiminnassa nousi aineistostani myös esille. Toiminnan taustalla vaikutti kasvatustieteiden filosofia, joka korostaa *lapsen merkitystä tiennäyttäjänä* yhteisillä tutkimusmatkoilla ja kaikessa toiminnassa. *Sosiaalisella vuorovaikutuksella* näytti myös olevan tärkeä merkitys oppimisprosessissa. Kolmantena päänäkökulmana nousi esille opetussuunnitelma ja sen taustalle oleva lapsi- ja oppimiskäsitys. Tarkastelen seuraavassa aineistostani nousseita päänäkökulmia kirjallisuuden valossa.

4.1 Opiskelu reggiolaisittain

4.1.1 Projektit yhteisinä tutkimusmatkoina

Työskenteleminen pitkäaikaisten teemojen ja projektien ympärillä on reggiolaisuudessa olennaista. Projektin suunnittelemisesta ja tärkeiksi opittaviksi asioiksi katsotuista seikoista huolimatta koskaan ei voi etukäteen tietää, kuinka projekti tulee edetessään kehittymään. Kaikki mahdollisuudet pidetään avoimina, usein improvisoidaan ja toiminnan lähtökohtana on aina lapsi ja nykyhetki, nykyyisyys. Osa jännityksestä piilee siinä, että koskaan ei voi etukäteen tietää, mihin joudutaan. Näin reggiolaista projektityöskentelyä kuvaavat ajattelutapaa suoma-

laisessa kulttuurissa työssään soveltavat Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat, Anna Eerikäinen ja Eeva Saari (henkilökohtainen tiedonanto 11.3.1996) sekä Kirsti Hakkola Wallinin (1995, 52) teoksessa.

Mäkelän harjaantumiskoulussa opiskeltaviin asioihin syvennyttiin pitkäaikaisten projektien avulla. Projektit olivat aikuisten ja lasten yhteisiä tutkimusmatkoja aiheeseen. Opettajat kertoivat tutkittavaa aihetta tai ilmiötä, esimerkiksi ihminen tai posti, käsiteltävän ja tutkittava niin kauan, kunnes siitä ei nouse enää uutta eli kun aikuiset ja lapset ovat samaa mieltä, että kysymyksiin on löydetty vastaukset. Samanaikaisesti saattoi tutkimuksen kohteena olla useampikin aihe. Esimerkiksi ihmisprojektin käsittelyn jatkuessa vuoden 1996 kevästä vuoden 1997 kevääseen, tutkittiin välillä ja ihmisaiheen käsittelyn ohessa ötököitä. Ötökät, erityisesti hämähäkki, nousivat opettajien kertoman mukaan pinnalle lasten kiinnostuessa keväällä luokkahuoneeseen ilmestyneistä hämähäkeistä. Sama aihe saattaa nousta kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteeksi yhä uudelleen ja uudelleen, kuten opettajat arvelivat käyvän muun muassa ihmisprojektille.

Lapset ja aikuiset ovat reggiolaisen ajattelutavan mukaan yhdessä tutkijoita, oma aiempi kokemuksensa ja tietämyksensä uuden oppimisen pohjana ja perustana. Aikuisen tehtävänä on Hakkolan (Wallin 1995) mukaan antaa lapselle ongelmia ratkaistavaksi, stimuloida lasta näkemään ongelma eri näkökulmista, esittää lisäkysymyksiä lasten ajattelun ja ajatusten ohjaamiseksi ja selkiinnyttämiseksi sekä problematisoida kaikki uudelleen. Tarkoituksena ei ole löytää yhtä ja ainoaa oikeaa vastausta ongelmaan, vaan kehittää lasten omaa ajattelukykyä, kuvailee reggiolaista ajattelutapaa toiminnassaan soveltava Kirsti Hakkola. (Wallin 1995, 69-71.)

Malaguzzi, reggiolaisen ajattelutavan isä, (1995) korostaa, että toimittaessa reggiolaisen lasta kunnioittavan ajattelutavan mukaan, projektien kestoa ei voi määrittää ja suunnitella etukäteen. Projekti voi kestää kahdesta tai kolmesta tunnista kymmeneen päivään, tai kahdesta kolmeen kuukauteen tai pitempään. Projektin kesto riippuu lasten kiinnostuksesta opiskeltavaa aihetta tai ilmiötä kohtaan lasten ollessa päättäjinä oppimisprosessissaan. (Malaguzzi 1995, 16.) Opettajat voivat suunnitella etukäteen vain yleiset tavoitteet ja tehdä hypoteeseja ja oletuksia projektin mahdollisesta etenemissuunnasta. Suunnitelma muotoutuu toimittaessa, projektin kuluessa ja sitä sovelletaan joustavasti tilanteen mukaan. (Gandini 1993, 7; Schiller 1995, 46.)

Mäkelän opettajat kertoivat projektien alkavan useimmiten lasten kiinnostuessa jostakin aiheesta. Projektien aiheet löytyvät opettajien kertoman mukaan yleensä ympäröivästä luonnosta ja arkipäivän tapahtumista. Opettajat kertoivat havainnoivansa ja kuuntelevansa oppilaita, mikä heitä milloinkin kiinnostaa ja mikä heidän mieltään askarruttaa. Joskus projekti saattaa alkaa myös käytännön tarpeesta, kuten rinteeläiset kertoivat käyneen muun muassa liikenneprojektin suhteen. Opettajat suunnittelivat liikennettä projektiaiheeksi, koska monet oppilaista alkoivat kulkea koulumatkansa omin neuvoin, itsenäisesti, polkupyörällä tai kävellen liikenteessä liikkuen. Opettajat korostivat myös, että toimintaa ei voi suunnitella tarkasti etukäteen, sillä aikuinen ei voi etukäteen tietää, mikä asia lapsia eniten kiinnostaa ja mihin suuntaan projekti etenee.

Kaikissa Reggio Emilian kunnallisissa päiväkodeissa pidetään tärkeänä työskennellä omasta arjesta ja nykyhetkestä lähtien, ”juuret traditiossa ja pää fantasiassa”, kuten Malaguzzi Wallinin (1989) mukaan on asian ilmaissut. Reggio Emiliassa korostetaan arkipäivän todellisuutta toiminnan lähtökohtana. Kaiken toiminnan tulee heidän mukaansa lähteä omista paikallisista edellytyksistä. Esimerkiksi reggioemilialaisen päiväkotit Dianan lapset tutustuivat päiväkotinsa lähellä sijaitsevan supermarketin ja siellä työskentelevien ihmisten toimintaan Kaupunki ja sade –aiheisen projektinsa yhteydessä. Lapset saivat projektin yhteydessä itse testata hypoteesejaan supermarketin työntekijöiden tehtävistä, johtajan roolista tai rahan liikkumisesta. (Wallin 1989, 145.) Yhteistyöllä eri tahojen välillä on Italiassa vahvat juuret. Korostaessaan kulttuuritradition tärkeyttä ja sen välittämistä sukupolvelta toiselle sekä yhteiskunnan eri tahojen välistä yhteistyötä, reggiolainen kasvatustilafilosofia, ajattelu- ja toimintatapa, sisältää myös voimakkaan yhteistyön korostamisen yhteiskunnan eri tahojen ja päiväkotien välillä. (Maechel 1981, 67.)

Projekteissa painotetaan ennako-oletuksia, hypoteeseja, joita lasten kanssa luodaan ennen tutustumista kiinnostaviin kohteisiin. Odotusten tason ajatellaan määrävän havaintojen tason. Reggiolaiset ajattelevat, että tiedon paikka ei ole lapsessa, eikä kohteessa, vaan vuorovaikutuksessa, joten heidän mukaansa on tärkeää, että lapsi tapaa kohteen toiminnassa ja tekemisessä. Elämykselliset ja moniaistiset tiedot syvenevät ja jäsentyvät reggiolaisten mukaan pohdinnoissa, joita lapset käyvät keskenään ja aikuisten kanssa. Ilman yhteisiä pohdintoja lasten prosessien ajatellaan jäävän puolitiehen. Pohdintaan tarvitaan aikaa ja muistin tueksi dokumentoitua materiaalia. Reggiolaiset ajattelevat, että jokaisella oppijalla on omaperäinen oppimisen tiensä. (Torkki 1995, 6.)

Mäkelän opettajat korostivat toiminnallisuuden tärkeyttä oppimisessa. He kertoivat pitävänsä tärkeänä lasten ja kehitysvammaisten oppijoiden oppimista oman toiminnan ja tekemisen kautta. Opettajat korostivat myös opittavan asian liittämistä lapsen omaan kokemusmaailmaan ja opiskelemista ”oikeassa” ympäristössä perinteisen luokkahuone työskentelyn sijaan. Esimerkiksi postiprojektissa, Mäkelän lasten ja aikuisten tutkiessa postin kulkua, oppimisympäristö vaihteli luokkahuoneesta postikonttoriin ja postin lajittelukeskukseen. Pohtiessaan projektityöskentelyn etuja, Michigan-Dearbornin yliopiston professori, Mary Trepanier-Street korostaa myös, että projektityöskentely auttaa oppilaita ymmärtämään, kouluoppimisen olevan muutakin kuin luokkatyöskentelyä (1993, 26).

Trepanier-Street (1993, 26) kirjoittaa projektityöskentelyn lisäksi mahdollistavan oppiaineiden integroimisen luontevasti ja jatkaa, että kaikki opiskelu ei projektityöskentelymenetelmää käytettäessä ole sidottu projektin aiheeseen. Mäkelän koulun yläasteen ryhmän opettaja (Eerikäinen, henkilökohtainen tiedonanto 04111996) kertoi esimerkiksi kotitalouden tunnilla harjoiteltavan luontevasti äidinkieltä ruoka- tai leivontaohjeita luettaessa sekä matematiikkaa mitattaessa oikeita määriä jauhoja taikinaan. Lisäksi valmistautuessaan kotitaloustunnille oppilaat ja opettaja miettivät yhdessä edellisenä päivänä, mitä aineita tarvitsee ostaa kotitaloustuntia varten ja kirjoittavat ostoslistan, kertoi Eerikäinen. Hän kertoi myös, että ostoslista apunaan kaksi oppilasta vuorollaan pääsevät kauppareissulle yhden avustajan kanssa. Kauppamatkalla, mihin pääsin kerran myös osallistumaan, oppilaat lukivat kauppalistasta aikuisen avustuksella, mitä tarvitsi ostaa. Näin he saivat äidinkielen harjoitusta luokkatilanteen ulkopuolella, luonnollisessa ympäristössä.

Reggiolaisen ajattelutavan mukaan pidetään oppimisen kannalta tärkeänä ja hedelmällisenä ottaa käytäntö ja arkielämän kokemukset konkreettisiksi lähtökohdiksi projekteille. Näin tulee Wallinin (1995) mukaan lapsen oma kiinnostus ja toiminta erääksi itsestäänselvistä lähtökohdista ja samalla varmistetaan projektin ja oppimisprosessin suunta alhaalta ylöspäin eteneväksi. (Wallin 1995, 52.) Valittaessa projektien aiheiksi lapsia kiinnostavia aiheita ja heille merkityksellisiä ongelmia ratkaistavaksi, lapset ovat myös motivoituneita työskentelemään ja oppimaan. Ollessaan sisäisesti motivoituneita lapset eivät kaipaa ulkoisia palkintoja tai aikuisjohtoista motivointia. (Trepanier-Street 1993, 27; Lindvik, 1996, 8.)

Gedin (1995) käyttää projektityöskentelyn rinnalla reggiolaisesta työskentelymetodista kirjoittaessaan teematyöskentelyn käsitettä. Hän kirjoittaa, että jotkut teemat voivat johtaa mitä odottamattomampiin projekteihin. (Gedin 1995, 111.) Nähdäkseni hän käsittää teemojen olevan pienimuotoisia projekteja. Gedin (1995) kirjoittaa ideoiden teematyöskentelyyn tulevan sekä lapsilta että aikuisilta. Reggiossa pyritään hänen mukaansa teematyöskentelyn avulla luomaan eläviä kokonaisuuksia, jotka stimuloivat ja houkuttelevat lapsia tutkimaan ja ratkaisemaan ongelmia. Aiheiksi valitaan lapsia kiinnostavia teemoja, jotka herättävät lasten uteliaisuuden. (Gedin 1995, 111.)

Mäkelän opettajat korostivat myös, että lapsen uteliaisuuden herättyä ja hänen ollessa kiinnostunut tutkimaan ilmiötä, motivaatio oppimiseen on suuri. Esimerkiksi tehdessään postiprojektin aluksi tutkimusta, kuinka kauan kirjeen tai kortin kulkeminen koululta kotiin postissa kestää, ala-asteen oppilasryhmä vaikutti, havaintoni mukaan, erittäin motivoituneelta oppimiseen ja ongelman ratkaisuun.

Projektien aiheita valittaessa on Liimolan & Voutilaisen (1993) mukaan tärkeää, että aikuiset kuuntelevat ja kirjaavat muistiin lasten keskusteluja sekä pyytävät lapsia kertomaan ehdotuksiaan projektiaiheiksi ja projektin etenemiseksi. Vain näin aikuiset voivat saada projektiaiheen valinnan tueksi oikeaa tietoa siitä, mikä lasten mieltä milloinkin askarruttaa. (Liimola & Voutilainen 1993, 69.)

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat pyrkivät kertomansa mukaan kuuntelemaan oppilaita ja selvittämään heitä kulloinkin kiinnostavia aiheita, jotka he pyrkivät huomioimaan projektiaiheita valitessaan. Opettajat valitsivat käsiteltäviä aiheita havaintojeni ja heidän kertomansa mukaan myös ajankohtaisuuden mukaan. Esimerkiksi liikenneaiheeseen he syventyivät sen ajankohtaisuuden vuoksi keväällä 1997, jolloin osa oppilaista alkoi kulkea polkupyörällä koulumatkansa, kuten opettajat kertovat.

Kun projektin aihe on valittu, opettajat Reggio Emiliassa suunnittelevat Liimolan ja Voutilaisen (1993) mukaan idean tueksi mahdollisimman monipuolista, kaikkia aisteja stimuloivaa toimintaa. Suunnitteluvaiheessa otetaan heidän mukaansa huomioon, että toimintaan tulee sisältymään mahdollisimman paljon tilanteita, joissa lapsi voi mittailla itseään. Tutkimiselle ja muulle toiminnalle tulee varata myös riittävästi aikaa. Liimola ja Voutilainen korostavat toimintaa reggiolaisissa päiväkodeissa kuvatessaan toiminnan tavoitteellisuuden tärkeyttä, vaikka toimintaa rakennetaankin lapsen ehdoilla. (Liimola & Voutilainen 1993, 69.)

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat kertoivat miettivänsä yhdessä syksyisin lukuvuoden aikana käsiteltäviä aiheita. He kertoivat oppineensa vuosien mittaan karsimaan vuosisuunnitelmansa raameihin vain muutamia aiheita, jotta projektityöskentelyyn ja toiminnan etenemiseen lasten ehdoilla jää riittävästi aikaa. Eerikäinen ja Saari korostivat sitä, että tarkkaa suunnitelmaa projektin etenemisestä ei voi tehdä etukäteen toimittaessa lasten ehdoilla. Opettajat voivat heidän mukaansa suunnitella etukäteen käsiteltäviä aiheita väljästi ja sopia esimerkiksi projektiin liittyvät tutustumiskäynnit tarvittaviin paikkoihin. Postiprojektiin liittyen opettajat sopivat etukäteen esimerkiksi ryhmiensä vierailut postin lajittelukeskuksessa.

Päivä alkaa Reggio Emilian päiväkodeissa Liimolan ja Voutilaisen (1993) mukaan yhteisellä aamutapaamisella, joka saattaa olla päivän mittaan ainut hetki, jolloin kaikki lapset ruokailua lukuunottamatta ovat yhdessä. Aamutapaamisessa suunnitellaan päivän toimintaa aikuisen ehdottaessa lapsille erilaisia vaihtoehtoja, joista lapset valitsevat heitä itseään kiinnostavan toiminnan. Lapset toimivat projekteissa Liimolan ja Voutilaisen mukaan neljän, viiden tai kuuden hengen ryhmissä. He korostavat, että lasta ei milloinkaan kiirehdiä tai pakoteta jatkamaan projektityöskentelyä väsyneenä tai kyllästyneenä, vaan lapsen annetaan levähtää ja tehdä muita asioita välillä, mikäli hän niin haluaa. Liimolan ja Voutilaisen mukaan kuitenkin lapset yleensä sitoutuvat projektityöskentelyyn, koska lapsilla on mahdollisuus tutustua heitä ihmetyttäviin ja kiinnostaviin asioihin ja ilmiöihin projektiin liittyen. (Liimola & Voutilainen 1993, 70,73.)

Mäkelän koulussa molemmat opetusryhmät, ala-asteen ja yläasteen ryhmä, työskentelivät pääasiassa erikseen ja tutkivat ilmiötä omalla tavallaan oppilaiden ollessa tiennäyttäjinä. Esimerkiksi postiprojektin yhteydessä molempien ryhmien oppilaat osallistuiivat innokkaina projektin kokoavaan postileikkiin ja kertoivat näin leikkimällä projektin aikana oppimiaan tietoja ja taitoja postiaiheesta.

Mäkelän opettajat kertoivat projektityöskentelyn kestävän niin kauan, kunnes näyttää siltä, että aiheesta ei enää löydy uutta tietoa, eli ”kun aihe on kaluttu loppuun”, kuten opettajat asian ilmaisivat. Liimola ja Voutilainen (1993) kuvaavat projektin päättyvän reggiolaisissa päiväkodeissa tavoitteiden mukaisesti, kun lapset tuntevat olleensa mukana jossain mielenkiintoisessa seikkailussa, jossa he ovat saaneet etsiä innostuneina vastaukset heitä askarruttaneisiin kysymyksiin (Liimola & Voutilainen 1993, 76).

Reggio Emilian kasvatusnäkömyksen ja ajattelutavan mukaan päärooli kaikessa toiminnassa on lapsella. Heinimaan (1991) mukaan ajattelutavassa korostuu lapsen omille käsityksille ja päätelmille tilan antaminen. Lapsi nähdään aktiivisena todellisuuden ja ympäristönsä tutkijana, jossa aikuisen tulee häntä tukea ja kannustaa. Opettajan tehtävänä on Heinimaan mukaan toimia valppaana havainnoitsijana, olla valmiina tarttumaan ohikiitäviin, tärkeisiin hetkiin ja napata lasten tekemät kysymykset lennosta. Lasten kysymykset nähdään Heinimaan mukaan reggiolaisuudessa eräänlaisina aarteina, jotka suuntaavat matkaa eteenpäin yhteisessä prosessissa. (Heinimaa 1991, 97.) Prosessin lopputulosta ei voi etukäteen ennustaa (vrt. mm. Wallin 1995, 52), eikä virheitä pidä pelätä, sillä nehan ovat väistämättömiä matkalla kohti tietoa ja totuutta, kirjoittaa Heinimaa (1991, 97).

4.1.2 Aikuinen tutkimusmatkailijana lasten joukossa

Aikuisen roolissa korostui mäkeläläisten toiminnassa havaintojeni ja opettajien kertoman mukaan ”itsensä jarruttaminen”, kuten opettajat asian ilmaisivat. Oppimistilanteissa aikuinen ohjasi vihjein ja lisäkysymyksin oppilaiden oppimista ja ajattelua tarvittaessa, mutta ei koskaan antanut oppilaille valmiita vastauksia heidän kysymyksiinsä ja ilmenneisiin ongelmiinsa. Opettajat korostivat, että aikuisen tulee itseänsä jarruttaen antaa aikaa oppilaiden ajattelulle ja oppimiselle. Tärkeintä ei ole toiminnan lopputulos, vaan itse oppimisprosessi, sanoivat Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat.

Reggiolaisen ajattelun isä, Loris Malaguzzi (1995), korostaa lapsen asemaa toimintansa ja oppimisensa keskipisteenä. Hän pitää keskeisenä ajatusta, että kaikki toiminta lähtee lapsesta ja etenee lapsen ehdoilla. Aikuisen roolin määrittämisestä hän pitää vaikeana tehtävänä. Malaguzzi korostaa teorian ja käytännön välistä vuorovaikutusta ja kriittistä yhteyttä. Hänen mielestään jokaisen lasten kanssa toimivan aikuisen tulee olla selvillä opetuksellisista teorioista, aikuisen ja lapsen rooleista oppimistilanteissa sekä oppimisprosessissa ja kehityksessä vaikuttavista tekijöistä. Malaguzzi peräänkuuluttaa jokaisen aikuisen lapsi- ja tietokäsityksen selkiyttämistä toimintansa pohjaksi. (Malaguzzi 1995, 18.)

Malaguzzi (1995) näkee opettajan roolin osallistuvana havainnoijana projektityöskentelyssä ja muussa toiminnassa. Reggiolaisen kasvatusnäkömyksen mukaan ajatteleva opettaja osallistuu Malaguzzin mukaan projektityöskentelyyn yhtenä tutkimusmatkailijana lasten joukossa tasavertaisen kommunikoinnin ja sosiaalisen

vuorovaikutuksen ollessa avainasemassa projektityöskentelyssä ja oppimisessa. Hän korostaa, että opettajan tulee olla tietoinen ja vakuuttunut siitä, että kykenee tunnistamaan oppimisen eri tavat ja siitä, että asiat, joista lapset ovat kiinnostuneita projektiin liittyen, niitä he myös tutkivat ja pyrkivät ymmärtämään vuorovaikutuksellisten prosessien kautta. Vuorovaikutuksessa ryhmässä keskustellen lapset konstruoivat tietämystään ja kokemuksiaan reflektoidessaan niitä toistensa näkemyksiin tutkittavasta ilmiöstä. Opettajan tulee Malaguzzin mukaan myös olla tietoinen siitä, kuinka prosessia voidaan laajentaa tai muotoilla. (Malaguzzi 1995, 20.)

Aikuisen tulee Malaguzzin (1995) mukaan lasten toimintaa ja oppimisprosessia havainnoidessaan kiinnittää erityistä huomiota oman interventionensa ja toimintansa puuttumisensa määrään ja laatuun. Aikuisen roolissa korostuu Malaguzzin mukaan voimakkaasti luottamus lapsiin. Aikuisen tulee luottaa lasten yhteistoiminnalliseen ryhmätyöhön ja siihen, että lapset kykenevät toteuttamaan ja viemään projektin läpi. Projektin etenemisen ja onnistumisen Malaguzzi painottaa kuitenkin riippuvan paljon aikuisten kyvystä opastaa ja tukea lapsia projektityöskentelyssä. Aikuisen tulee Malaguzzin mukaan antaa lasten ajattelulle ja toiminnalle aikaa, eikä tarjota heti ongelmien ilmettyä valmiita vastauksia lasten pohdintoihin. Aikuisen tehtävänä on ryhmäkeskusteluissa auttaa ja ohjata lapsia huomaamaan, että samaa asiaa voidaan katsoa eri tavoin ja että samaan asiaan voi eri ihmisillä olla erilaisia näkökantoja. Lapset oppivat Malaguzzin mukaan toimiessaan vuorovaikutuksessa ryhmänsä lasten ja aikuisten kanssa aikuisten ohjauksessa arvostamaan toisten ihmisten mielipiteitä sen lisäksi, että oppivat ilmaisemaan omia kokemuksiaan ja näkemyksiään. (Malaguzzi 1995, 20.)

Aikuisen tehtävänä on Malaguzzin (1995) mukaan toimia välittäjänä ja sovittelijana projektityöskentelyssä ja sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa sekä auttaa oppilaita pysymään ”jäljillä” ja auttaa lapsia tarvittaessa uskomaan projektiinsa. Aikuisen rooliin kuuluu Malaguzzin mukaan yhteenvetojen tekeminen lasten keskusteluista ja toiminnoista projektin eri vaiheissa. Lisäksi aikuinen pyrkii varmistamaan jokaisen lapsen osallistumisen yhteistyöhön ja vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin toisten kanssa sekä kiinnittämään samalla huomiota jokaisen lapsen yksilölliseen oppimiseen. (Malaguzzi 1995, 20.)

Gedin (1995) korostaa reggiolaista ajattelutapaa soveltavan opettajan välttävän valmiin vastauksen tai ratkaisun antamista lapsen ongelmaan. Sen sijaan lapsi saa itse tutkia ja kokeilla erilaisia ratkaisuja. Usein tutkiminen tapahtuu vuorovaiku-

tuksessa ja keskusteluissa muiden lasten kanssa. Opettajan tehtävänä on esittää pohdintaa eteenpäin vieviä kysymyksiä. Tavoitteena on hänen mukaansa tehdä ongelma näkyväksi, jotta lapsi voi lähestyä ja tutkia sitä omalla tavallaan. Ratkaisu ja toiminnan tulos ei ratkaisevinta, vaan se, kuinka lapsi luo teorioita, asettaa hypoteeseja, testaa niitä ja vetää lopulta johtopäätöksiä tuloksista. Gedin kertoo monien Reggio metodien mukaan työskentelevien henkilöiden olevan sitä mieltä, että kaikkein vaikeinta on estää itseään puuttumasta liikaa lapsen toimintaan ja oppimisprosessiin sekä olla antamatta lapselle valmiita ratkaisuja ongelmiin, ennen kuin lapsi on saanut tutkia ja kokeilla tarpeeksi paljon – omalla tavallaan. (Gedin 1995, 111-112.)

Hakkola, joka itse soveltaa reggiolaista ajattelutapaa työssään, korostaa myös ryhmän merkitystä oppimiselle. Pohtiessaan ryhmässä ongelmaa lapset oppivat keskustelemisen, itsensä sanoin ilmaisemisen, lisäksi näkemään, että sama asia voidaan nähdä ja ratkaista monella eri tavalla. Samalla lapset oppivat reflektomaan omia ajatuksiaan muiden ajatuksiin ja käsityksiin sekä ennen kaikkea oppivat ajattelemaan. Lasten ollessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään ongelmanratkaisuprosessin aikana, ongelmaa pohtiessaan ja asioita tutkiessaan hypoteesejaan testaten sekä kokeillessaan ajatuksiaan käytännössä, aikuinen pyrkii olemaan hiljaa: ”Suu suljettuna, silmät ja korvat avoinna”. Ajan antaminen ajattelulle ja pohdinnalle on usein aikuiselle vaikeaa, kertoo Hakkola. (Wallin 1995, 69.) Mäkelän opettajat näkevät myös aikuisen hiljaa olemisen ja oppilaiden ajattelulle ajan antamisen vaikeana seikkana, jota tulee jatkuvasti harjoitella ja itseään siitä muistuttaa.

Malaguzzi (1995) korostaa aikuisen roolissa myös sitä, että aikuisen tulee varmistaa, että lapsi työskentelee maksimaalisten resurssiensa mahdollistamalla tavalla eli niin hyvin kuin kykenee. Malaguzzin mukaan aikuisen tulee varmistaa, että lapsi myös sisäistää ja tunnistaa kokemuksistaan syntyvät merkitykset. Aikuisen tulee siis huolehtia projektityöskentelyn tavoitteellisuudesta lapsen persoonalliseen kehitykseen. (Malaguzzi 1995, 22.)

Liimola & Voutilainen (1993) tiivistävät reggiolaista ajattelutapaa soveltavan aikuisen roolin seuraavasti. Aikuisen on osattava pysytellä sopivasti poissa tieltä, mutta silti oltava koko ajan valppaana paikalla. Aikuisen tulee heidän mukaansa osata olla tarvittaessa tukena ohjaten ja antaen pieniä vinkkejä, mutta olemaan silti kertomatta lapsille suoria vastauksia heidän ongelmiinsa. Lisäksi aikuisen on opittava kuuntelemaan lasta, luotettava lapsen kykyihin, innostettava lapsia ha-

vaintojen tekoon, autettava lasta kysymyksillä eteenpäin, annettava riittävästi aikaa syventäville kokeiluille, oltava lapsille kokoavana muistina ja verrattava itseään toisiin pystyäkseen kehittymään työssään. (Liimola & Voutilainen 1993, 39-42.)

4.1.3 Dokumentointi oleellisena osana toimintaa

Mäkelän koulun opettajat pyrkivät projektityöskentelyn ja muun toiminnan lomassa havainnoimaan ja kuuntelemaan oppilaita sekä kirjaamaan ylös oppilaiden mietteitä. Esimerkiksi postiprojektin alussa yläasteen oppilasryhmä mielti yhdessä postiin liittyviä asioita ja ”postisanoja”, joita he tiesivät ennen aiheeseen syventymistään. Opettaja kirjasi oppilaiden aiheeseen liittyvän tietämyksen ylös kartongille. Näin opettaja dokumentoi oppimistilanteessa kirjatun muistiin oppilaiden mietteitä. Projektin edetessä luokan seinällä olevaan kartonkiin lisättiin uusia opittuja asioita ja sanoja. Näin voitiin yhdessä projektin edetessä samalla seurata oppimista ja projektin edistymistä.

Sanontojen ja tapahtumien kirjaamisen lisäksi Mäkelän opettajat kertoivat valokuvaavansa toimintaansa joskus. Järjestelmällisen dokumentoinnin he kertoivat heillä olevan kuitenkin vielä lapsenkengissään lähinnä ajanpuutteen vuoksi. He kertoivat tavoitteenaan olevan keskittyä ja paneutua tulevaisuudessa dokumentointiin enemmän ja syvällisemmin.

Oppilaat kirjasivat ylös omiin keskusaiheviikoihinsa päivittäin projektiaiheeseen ja muuhun toimintaan liittyviä asioita. Kirjoittamisen lisäksi keskusaiheviikot täyttyivät piirustuksista ja muusta projektiaiheeseen liittyvästä materiaalista. Esimerkiksi postiprojektiin liittyen yläasteen oppilaat liimasivat keskusaiheviikoihinsa muun muassa postikonttorista paketin lähettämisestä saadut kuitit. Kuitit ja muu viikoihin talletettu materiaali olivat muistoina käsitellyistä projekteista. Lisäksi keskusteltaessa projektin aiheesta projektin edetessä sekä aiheen herättämistä ajatuksista omiin viikoihin dokumentoitu materiaali auttoi oppilaita muistamaan, mitä oli tehty.

Keskusaiheviikojen lisäksi Mäkelän harjaantumiskoulun oppilaille oli käytössä omat henkilökohtaiset lomalaatikat, joihin kerättiin muistoja kesäloman tapahtumista ja mielenkiintoisista asioista. Lomalaatikoihin oppilaat keräsivät esimerkiksi kiviä, oksia, pääsylippuja ja muita heille tärkeitä muistoja kesästä ja kesän tapah-

tumista. Kertoessaan kesälomansa tapahtumista syksyllä luokkakavereilleen, kullakin oppilaalla oli lomalaatikoissaan konkreettisia esineitä muistuttamassa tärkeistä hetkistään, kertoivat opettajat. Lomalaatikoiden sisältöineen opettajat kertoivat havainneensa auttavan oppilaita muistamaan kesäloman tapahtumia kerrottaessa niistä luokkakavereille syksyllä.

Myös Reggio Emilian päiväkodeissa on Liimolan ja Voutilaisen (1993) mukaan käytössä lapsille ja vanhemmille annettava yhteinen kesäläksy, joka toteutetaan lomalaatikon, pussin tai kirjan muodossa. Lomalaatikkoon kesän aikana kerätyt muistot auttavat myös heidän mukaansa lapsia muistamaan kesälomansa tapahtumia kertoessaan kesästänsä kavereille ja aikuisille päiväkodissa. Lisäksi reggiolaiset ovat Liimolan ja Voutilaisen mukaan havainneet lomalaatikon olevan mainio lääke estämään pieniä lapsia vieraantumasta päiväkodista pitkän kesäloman aikana. Reggio Emilian päiväkodeissa jokaisesta lapsesta kerätään myös omaa dokumentointikansiota, jonka hän saa muistoksi päiväkotiajastaan kouluun siirtyessään. Reggiolaiset korostavat Liimolan ja Voutilaisen mukaan dokumentointiin liittyen myös sitä, että jokaisesta lapsesta on jätävä jälkiä päiväkotiin, joten esimerkiksi osa lasten tekemistä töistä jää päiväkotiin muistoksi. (Liimola & Voutilainen 1993, 60-61, 68.) Jatkuvan dokumentoinnin avulla Reggiossa myös pidetään lasta kaiken toiminnan lähtökohtana (Torkki 1995, 5).

Reggio Emilian esikouluissa projektityöskentely ja dokumentointi liittyvät saumattomasti yhteen. Opettajat dokumentoivat lasten työskentelyä projektin eri vaiheissa valokuvaamalla, nauhoittamalla ja kirjaamalla ylös keskusteluja ja toimintaa. (Forman 1995, 6.) Italiassa jokaisessa lapsiryhmässä työskentelee kaksi opettajaa työparina (Liimola & Voutilainen 1993, 46). Jokaisessa projektissa on siis mukana kaksi opettajaa, mikä mahdollistaa monipuolisen dokumentoinnin. Malaguzzi (1995) esittää toisen opettajan voivan äänittää nauhurilla ja kirjata ylös lasten keskusteluja toiminnan kuluessa ja toisen opettajan voivan keskittyä valokuvaamiseen tai videoimiseen. (Malaguzzi 1995, 16.)

Ryhmällä ja sosiaalisella vuorovaikutuksella nähdään reggiolaisuudessa olevan keskeinen merkitys lapsen oppimisprosessissa ja dokumentoitua materiaalia käytetään oppijoiden keskustelun virittäjänä projektin kuluessa. Verbaalinen ja kuvallinen dokumentoitu materiaali auttaa lapsia muistamaan, mitä projektin kuluessa on tapahtunut ja mitä on opittu. Keskusteluissa lapsia rohkaistaan ilmaisemaan omia kokemuksiaan ja peilaamaan niitä toisten lasten kokemuksiin ja näkemyksiin asiasta. Näin dokumentoidulla materiaalilla on tärkeä merkitys lapsen oppi-

misprosessissa. Ihmisten välistä vuorovaikutusta oppimisprosessissa korostavan reggiolaisen ajattelutavan mukaisessa opiskelussa dokumentoitu materiaali ohjaa tutkimusmatkailijoita projektin kuluessa. Dokumentoitu materiaali auttaa oppijoita liittämään menneet tapahtumat nykyhetkeen ja antaa vihjeitä ja vinkkejä tulevaan toimintaan auttaen projektin suuntaviivojen määrittämisessä. (Forman 1995, 6; Malaguzzi 1995, 16.)

Liimolan ja Voutilaisen (1993) mukaan reggiolaisten mielestä kaikkien lasten ei tarvitse tehdä samoja töitä projekteissa, joten dokumentoidulla materiaalilla on tärkeä merkitys muun myös ryhmän ajan tasalla pitämisessä. Muu ryhmä voidaan heidän kertomansa mukaan pitää ajan tasalla esimerkiksi kuuntelemalla nauhalta toisen pienryhmän keskusteluja. Pienryhmät voivat näin dokumentoidun materiaalin avulla Liimolan ja Voutilaisen mukaan saada tietoa toinen toistensa ratkaisuista ja selvittämättömistä ongelmista, joihin he puolestaan saattavat keksiä projektia hyödyntävän vastauksen. (Liimola & Voutilainen 1993, 59.)

Äänitteitä ja muuta lasten oppimisprosesseista dokumentoitua materiaalia käytetään myös ryhmäkeskusteluissa vanhempien kanssa keskustelun pohjana ja henkilökunnan analysoidessa ja kehittäessä omaa työtään itsearvioinnin pohjana sekä ajattelutavan tutkimisessa ja kehittäessä (Malaguzzi 1995, 16; Liimola & Voutilainen 1993, 59-60; Pohjanpalo 1989, 3; Gandini 1993, 8). Lisäksi dokumentoidulla materiaalilla on reggiolaisille merkitystä heidän kertoessaan työstään muille kiinnostuneille ihmisille heidän järjestämässään koulutustilaisuuksissa eri puolilla maailmaa. (Liimola & Voutilainen 1993, 60). Reggio Emilian päiväkotihenkilöstön jatkuva työnsä dokumentointi selittää osaltaan myös sen, miksi ajattelutapa tunnetaan maailmalla (Pohjanpalo 1989, 3).

Myös Mäkelän koulun opettajat korostivat dokumentoinnin suurta hyötyä heille itselleen. He olivat tehneet vesiprojektiinsa liittyen dokumentointikansion, jollaisen he kertoivat suunnitelleen tekevänsä myös muista projekteistaan. Opettajat kertoivat dokumentoinnin auttavan heitä ennen kaikkea oman työnsä arvioinnissa ja kehittämisessä sen lisäksi, että dokumentointikansio on mukava muisto lapsista ja heidän oppimisestaan projektityöskentelyssä. (Esim. Haastattelu 19051997.)

4.2 Reggiolainen kasvatustilasto toiminnan taustalla

Ajatukset ja ajattelutapa ovat Wallinin (1995) mukaan reggiolaisuudessa olennaisinta. Wallin lainaa teoksessaan *Flygande mattor och forskande barn* reggiolaista ajattelutapaa toiminnassaan soveltavan Vironniemen päiväkodin johtajan, Kirsti Hakkolan, osuvia sanoja hänen kuvatessaan reggiolaisen ajattelutavan ydintä: *”Toivon, ettei kukaan jää kiinni lentäviin mattoihimme, kuumaisemiimme tai vedenalaisiin maailmoihimme. Nehän eivät ole tärkeintä. Tärkeintä ovat ajatukset, joista tahdon kertoa”*. Hakkola toivoo Wallinin mukaan lukijan näkevän teemojen ja projektien takana, taustalla, olevan filosofian ja ajattelutavan ideoihin takertumisen sijaan. (Wallin 1995.) Myös Gedin (1995) kirjoittaa toimintatavan ja työskentelymetodin takana Reggio Emilian kunnallisissa päiväkodeissa olevan näkemys lapsesta ja tietokäsitys (Gedin 1995, 110).

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat kertoivat pitävänsä reggiolaista ajattelutapaa lähinnä suhtautumistapana lapseen ja oppimiseen. He korostivat myös että, reggiolaista ajattelutapaa toiminnassa sovellettaessa tärkeintä on tapa ajatella, eivätkä esimerkiksi projektien aiheet. Opiskeltavan asian sisällön ohella opettajat pitivät tärkeänä kunkin oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia. He kertoivat pyrkivänsä huomioimaan, mitä oppijan ajattelussa oppimisprosessin aikana tapahtuu ja miten hänen käsityksensä opiskeltavasta asiasta muuttuu. Oleellisimpana asiana reggiolaisen kasvatustilaston soveltamisessa työhönsä opettajat kertoivat pitävänsä lasta ja lapsen ajattelua kunnioittavaa ajattelutapaa, joka seuraa mukana kaikessa toiminnassa.

Gedin (1995) esittää reggiolaisen kunnallisen päivähoiton taustalla olevan kasvatustiloston ydinajatuksen olevan, että lapselle annetaan mahdollisuus kehittää kaikkia sataa kieltään. Ajattelutavassa yhdistetään hänen mukaansa tieto, taide, mielikuviutus, ruumis ja sielu. Pedagogisen suhtautumistavan avainsanoina Gedin esittää olevan keksimisen ilo, tutkiminen, uteliaisuus ja ihmettely. (Gedin 1995, 100.)

Mäkelän opettajat kertoivat pitävänsä kykyä ihmetellä ja uteliaisuutta ympäristön ilmiöitä kohtaan tärkeänä edellytyksenä oppimiselle. He toivoivat voivansa säilyttää lasten luontaisen kyvyn ihmetellä asioita tai voivansa välittää ihmettelyn taitoa oppilailleen. Opettajat kertoivat pyrkivänsä toimimaan lasten ehdoilla. He kertoivat yhtenä toimintansa johtajatuksena olevan ajan antaminen lapsen ajattelulle ja toiminnalle, mikä ilmeni heidän kertomansa mukaan muun muassa ete-

nemisenä projektityöskentelyssä ja muussa toiminnassa lasten ehdoilla ja lapsia kuunnellen.

Oppimisen kannalta Mäkelän opettajat pitivät oleellisena vuorovaikutuksellista toimintaa. He kertoivat pitävänsä ilmiöiden tutkimista ja pohtimista yhdessä oppilastoverien ja aikuisten kanssa vuorovaikutuksessa tärkeänä asiana. Opettajat korostivat myös oppijan aktiivista roolia oppimisprosessissa sekä opiskeltavan asian omakohtaisen oivaltamisen tärkeyttä oppimiselle. Opettajat kertoivat oivaltamisen antavan heidän mielestään oppijalle myös mahdollisuuden kokea itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeitä onnistumisen elämyksiä. Huomatessaan, että on itse ratkaissut jonkun ongelman ja huomattaessaan, että on oppinut jonkun asian, kasvaa myös oppilaan luottamus itseensä ja omiin kykyihinsä, kertoivat Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat. He pitivät tätä erityisen tärkeänä, kun kyseessä ovat kehitysvammaiset oppijat.

Wallin (1995) esittää reggiolaista ajattelutapaa työssään päiväkodissa soveltavan Kirsti Hakkolan korostavan myös todellisen oppimisen vaativan persoonallisen, henkilökohtaisen ahaa-elämyksen. Hakkola korostaa Wallinin mukaan lisäksi oivalluksen edellyttävän ihmettelyä. Uteliaisuuden ja ihmettelyn herättämisessä sekä lapsen rohkaisemisessa aktiiviseen toimintaan on Hakkolan mukaan aikuisella tärkeä rooli. Wallinin mukaan Hakkola painottaa, muiden reggiolaisen ajattelutavan puolestapuhujien tavoin, lapsen olevan oppimisprosessissa subjekti, eikä aikuisen häiritteväksi oleva objekti. Tämän oivaltaminen edellyttää Hakkolan mukaan kuitenkin arkipäiväisten tapahtumien ja opiskeltavien asioiden pinnan alle kaivautumista ja lapsen näkemistä uteliaana, aktiivisena tutkijana. (Wallin 1995, 71.)

Näkemyksistä lapsesta rikkaana, vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa omaa kulttuuria ja historiaansa luovana aktiivisena olentona on Wallinin (1995) mukaan reggiolaisen ajattelutavan lähtökohta. Vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa suuret voimavarat kehittymiseen omaava lapsi tekee havaintoja ja päätelmiä ympäristöstään ja kokemastaan aikuisen vahvistaessa ja stimuloimalla hänessä tätä kykyä. (Wallin 1995, 7.)

4.2.1 Lapsi tiennäyttäjänä

Reggiolaiset pedagogit tähdentävät Heinimaan (1991) mukaan, että kasvatusta ei ole yksisuuntaista, vaan joka puolelta tulee vaikutteita prosessiin, jossa ovat mukana lapset, lasten vanhemmat ja opettajat. Reggio Emiliassa pikkulasten koulu nähdään kasvatusyhteisönä, jossa ei opeteta, vaan kasvatetaan toinen toisiaan, annetaan ja saadaan. Kaikessa toiminnassa päärooli on lapsella, jota ajaa eteenpäin kyltymätön uteliaisuus, loputtomat ja tärkeät miksi –kysymykset. Lapsi nähdään päätekijänä omassa elämässään, eikä aikuisen pidä tyypistää lasta ennaltamäärätyihin malleihin ja kehitysteorioihin. (Heinimaa 1991, 96-97.) Eräs reggiolaisen ajattelutavan perusajatus on, että lapsi nähdään ainutlaatuisena yksilönä ja että lapsi on itse päähenkilönä omassa kehityksessään ja kasvussaan (Gedin 1995, 103).

Reggioemilialaisen päiväkotidi Dianas henkilökunta korostaa Laitisen (1989) mukaan sitä, että tutkittavaan ilmiöön, esimerkiksi värien maailmaan, tulee avata monia ovia ilmiön, esimerkiksi värien, maailman monella eri kielellä. Tämä tarkoittaa Laitisen mukaan sitä, että aikuisen tulee lasten toimintaa ohjatessaan huomioida eri aistikanavien monipuolinen käyttö. Hän kirjoittaa reggiolaisten korostavan, että joissakin tilanteissa jonkun lapsen kanssa voidaan päästä eteenpäin näköhavaintojen avulla, toisen lapsen kanssa toiminnallisuus, esimerkiksi väriteemaan liittyen värien sekoittaminen itse tai peuhaaminen värikkäissä lehtikasoissa, auttaa oppimisessa ja joskus taas makuelämykset voivat avartaa oppijan kokemuksia. Reggiolaiset korostavat Laitisen mukaan jokaisen lapsen persoonallisuuden ratkaisevan, mitkä tiedot ovat juuri hänelle parhaita. Siksi on tärkeää kuunnella lasta. (Laitinen 1989, 6.)

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat pitivät tärkeänä kehitysvammaisten oppijoiden ollessa kyseessä mahdollisimman monien aistikanavien käyttämistä apuna oppimisessa. Koska itsensä ilmaiseminen puheen avulla saattaa joillakin oppilailla olla rajoitettua, tulevat muut ilmaisun keinot, esimerkiksi piirtäminen, korostetumpaan asemaan, kertoivat opettajat. He korostivat erityisesti toiminnallisuuden merkitystä oppimisessa, sillä he kertoivat havainneensa oppilaidensa oppivan parhaiten oman toiminnan ja tekemisen avulla. (Eerikäinen & Saari, Keskustelu 21041997.)

Malaguzzi arvostelee Wallinin (1989) mukaan perinteistä länsimaista lapsikäsitystä pitäen sitä konservatiivisena ja säilyttävänä, lapsen asemaa ja kykyjä vähät-

televänä. Reggio Emiliassa lapsille halutaan antaa niin usein kuin mahdollista päärooli heidän kykyihinsä luottaen ja persoonallisuuttaan kunnioittaen. (Wallin 1989, 57.) Wallin (1995) kirjoittaa, että Malaguzzi, vastoin monien teosten tapaa kuvata lapsi pieneksi ja köyhäksi sekä kertoa lapsen ajattelun puutteista verrattuna aikuisen ajatteluun, yhä uudelleen ja uudelleen tuo esille kuvan suuresta, rikkaasta lapsesta. Malaguzzi pitää Wallinin mukaan lapsia etuoikeutettuina tutkijoina ja tiedonetsijöinä aikuisiin nähden. Lapset eivät Malaguzzin mukaan ole niin kiinnostuneita ja sidottuja vanhoihin, joskus jopa väärin teorioihinsa kuin aikuiset saattavat olla. Lapsille on hänen mukaansa helpompaa vanhojen hypoteesiensa hylkääminen ja uusien löytäminen. (Wallin 1995, 111, 113.)

Gedin (1995) kirjoittaa Malaguzzin sanoneen, että jos haluaa oppia tuntemaan lapsia on opittava tuntemaan myös heidän maailmansa. Gedin lainaa Malaguzzin sanoja: ”Emme voi seistä modernin lapsen edessä ja katsoa häntä eri aikakaudelta”. Gedin lainaa myös seuraavaa Malaguzzin sanontaa: ”Lopullisten totuuksien aika on ohi ja maailma, jossa lapsemme elää on kompleksinen eli erillisistä, itenäisistä osista muodostunut kokonaisuus”. Seurauksena edellä esitetystä näkökannasta ja suhtautumistavasta on Malaguzzin mukaan esimerkiksi turtlesien, hemanien ja barbinukkien ilmestyminen päiväkoteihin. Voidakseen oppia tuntemaan tämän päivän lapsia ja heidän maailmaansa aikuisten tulee mennä rohkeasti mukaan lapsien leikkeihin. Aikuisten tulee Malaguzzin mukaan uskaltaa elää nykyhetkessä ja muuttua ajan mukana. (Gedin 1995, 103; Pohjanpalo 1989, 7.)

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat kertoivat pyrkivänsä toiminnassaan mahdollisimman paljon kuuntelemaan lapsia. He kertoivat suunnittelevansa toimintaa tai muuttavansa suunnitelmiaan lapsilta tulevien ideoiden ja ehdotuksien mukaan. Opettajat korostivat lapsen näkemisen suurena ja rikkaana lähteenä ja tiennäyttäjänä pyrkivän olemaan heidän toimintaansa ohjaava periaate vuorovaikutuksen periaatteen ohella.

Korostaessaan lapsen asemaa kaiken toiminnan lähtökohtana, lapsesta lähtöisin olevaa toimintaa ja lapsen merkitystä tiennäyttäjänä toiminnassa, Malaguzzi ei Wallinin (1995) mukaan tarkoita lapsen, alle kouluikäisenkään, jättämistä omaan rauhaansa, alituisen spontaaniin ja vapaaseen toimintaan. Hänen mielestään itse tieto ei ole lapsessa alusta alkaen, eikä se myöskään kehity spontaanisti ja vapaasti. Aikuista tarvitaan Malaguzzin mukaan luomaan epäjärjestystä lasten ajatteluun, tarjoamaan heille ongelmia ratkaistavaksi, ohjaamaan ja rohkaisemaan lapsia tiedonetsinnässä ja pitämään teeman, tutkittavan asian, punaisia lankoja käsissään.

Lapsi ei Malaguzzin mukaan tarvitse aikuista suojelemaan tai vahtimaan itseään, vaan aikuista, joka kykenee näkemään, kuuntelemaan ja rakentamaan maailmaa yhdessä lapsen kanssa. Malaguzzi korostaa aivojen olevan luonnollisessa tilassaan tutkiessaan, antaessaan ajatusten asettaa kysymyksiä, yhdistäessään asioita ja käsitteitä sekä löytäessään uutta. ”Tieto syntyy ihmisen sisällä, mutta saa alkunsa yhteistoiminnan, vuorovaikutuksen kautta”, ”Kunskap föds inne i människans, men föds genom ett samspel”, kuuluttaa reggiolaisen idean isä, Loris Malaguzzi. (Wallin, 1995, 94-95, 105-106; Gedin 1995, 104.)

4.2.2 Toimintaideana vuorovaikutuksen periaate

Reggiolaisten päiväkotien toimintaideana on Heinimaan (1991) mukaan vuorovaikutuksen periaate ja opetuksen metodina yhteinen seikkailu tai tutkimusmatkailu mitä erilaisimpien ilmiöiden maailmoissa (Heinimaa 1991, 96). Palokari (1995) esittää reggiolaisen ajattelutavan yhtenä johtotähtenä olevan ajatuksen, että lasta ei ohjata ylhäältä päin, vaan vuorovaikutus tuottaa hedelmää (Palokari 1995, 72). Lähtökohtana Reggio Emilian päiväkotien toiminnassa on ajatus, että lapsessa piilevät suuret voimavarat saadaan parhaiten käyttöön vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Laitinen 1989, 6).

Laitinen (1989) kirjoittaa reggioemilialaisten suosivan neljän tai viiden hengen lapsiryhmiä työskentelyssään, vaikka päiväkodin lapsiryhmässä saattaa olla 25 tai 30 lasta. Heidän mukaansa pienryhmässä syntyy vuorovaikutusta, joka edistää ryhmän kaikkien jäsenten kehittymistä, yhteisvastuuta ja oma-aloitteisuutta. Pienryhmissä lapset saavat myös tukea ja ohjausta aikuiselta tarvittaessa. (Laitinen 1989, 6.) Mäkelän koulun yläasteen ryhmän opettaja kertoi myös usein jakavansa kahdeksan oppilaan ryhmänsä kahteen osaan heidän työskennellessään, koska pienessä ryhmässä syntyy hänen mukaansa paremmin keskustelua ja hedelmällistä vuorovaikutusta (Eerikäinen, Keskustelu 21041997).

Forman (1995, 6) näkee sosiaalisella vuorovaikutuksella olevan reggiolaisen ajattelutavan mukaisessa opettamisessa ja oppimisessa oleellinen ja tärkeä merkitys. Hänen mukaansa lapsen kannustaminen ja rohkaiseminen oman kokemuksen reflektointiin oppilastoverien kokemukseen opiskeltavasta asiasta on oleellista sen sijaan, että vain korostettaisiin kokemuksen saamisen tärkeyttä ja elämyksellisyttä toiminnassa ja oppimisessa. Lasta ei tule hänen mukaansa vain kannustaa havainnoimaan, vaan myös, ja ennen kaikkea, reflektoidaan omia havaintojaan

oppilastoverien vastaaviin. Omien havaintojen reflektointi tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimistilanteissa. (Forman 1995, 6.)

Wallinin (1995) mukaan reggiolaisessa ajattelutavassa korostuu oppimisprosessin merkitys sosiaalisessa yhteydessään (1995, 95). Forman (1995) korostaa keskustelun merkitystä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa lasten kokemuksista ja toiminnasta dokumentoidun materiaalin lisäksi lasten omat työt ja tuotokset ovat tärkeitä keskustelun virittäjiä oppimisprosessissa. Jaettu kokemus tutkittaessa dokumentoitua materiaalia ja lasten tuotoksia uudelleen yhdessä ja niiden pohjalta keskustelu on Formanin mukaan tärkeä tekijä työskennellessä reggiolaisen ajattelutavan mukaan. Jaetun kokemuksen pohjalta, joka saadaan tutkittaessa dokumentoitua materiaalia uudestaan ryhmän kesken, keskustelu nähdään reggiolaisessa ajattelutavassa tärkeänä välineenä suunniteltaessa ja kehiteltäessä ideoita sekä laajennettaessa kokemuksia. Tämä toiminnan ja kokeilujen, tutkimisen metakognitiivinen taso kuvaa Formanin mukaan selvimmin sitä, mikä on hänen mukaansa ainutlaatuisia ja luonteenomaista toiminnalle reggiolaisissa esikouluissa. (Forman 1995, 6.)

Opettajat kertoivat vuorovaikutuksella olevan keskeinen rooli oppimisessa ja kaikessa toiminnassa Mäkelän harjaantumiskoulussa. Keskustellessaan toistensa ja aikuisten kanssa oppilaat voivat oppimisprosessin aikana peilata omia käsityksiään ja ajatuksiaan muiden näkemykseen asiasta ja samalla muotoilla omaa näkemystään aiheesta, kertoivat opettajat. Opettajat kertoivat myös oppilaiden kesken syntyvän joskus väittelyitä projektiaiheeseen liittyen, mikä heidän mielestään on erittäin hedelmällinen oppimistilanne oppilaille heidän punnitessaan omia näkemyksiään suhteessa oppilastoveriensa näkemyksiin ilmiöstä tai opiskeltavasta asiasta. Malaguzzi (1993) kirjoittaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, keskustelun ja väittelyn, olevan usein opettavampaa ja saavan enemmän muutoksia aikaan lasten ajattelussa kuin aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus (Malaguzzi 1993, 11-12).

Toimiessaan vuorovaikutuksessa ryhmänsä lasten ja aikuisten kanssa lapset oppivat Malaguzzin (1995) mukaan omien mielipiteidensä ilmaisemisen lisäksi myös aikuisen ohjauksessa arvostamaan muiden mielipiteitä. Lapset oppivat hänen mukaansa myös näkemään oman mielipiteen mahdollisen muuttamisen ja jakamisen tuoman rikkauden, kun he ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Malaguzzi 1995, 20.)

Saksalainen kasvatustieteen professori ja lapsifilosofian tutkija, Hans-Ludwig Freese, korostaa Malaguzzin tavoin keskustelun merkitystä oppimiselle. Hän korostaa, että keskustelu tarjoaa jokaiselle osanottajalle mahdollisuuden muotoilla ajatuksiaan, koetella niitä verrattuina toisten ajatuksiin, ottaa huomioon omista ajatuksista saatu perusteltu, myönteinen ja kielteinen palaute sekä kritikoida toisten ajatuksia. Ollessamme vuorovaikutuksessa ja keskustellessamme toisten kanssa selkiytämme omia ajatuksiamme, tunteitamme ja kokemuksiamme ja vasta sen myötä ne tulevat tavallaan kokonaan omiksemme. Freesen mukaan ihmettelystä on filosofian alku ja lapset hän näkee lapset hyvinä filosofeina. (Freese 1992, 5, 66.)

4.3 Opetussuunnitelma

4.3.1 Minä: Kasvava ja kehittyvä puu

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat olivat muotoilleet oman osuutensa Mäkelän erityiskoulun opetussuunnitelmasta vuonna 1995. Puun muotoon muotoillussa opetussuunnitelmassaan (Liite 3) he kertoivat käyttäneensä suunnittelunsa pohjana EHA -86 -opetussuunnitelmaa. Opettajat kertoivat koonneensa omaan opetussuunnitelmaansa kasvatukseen ja opetukseen heidän mielestään oleellisesti liittyviä asioita ja tärkeitä tekijöitä ydinsanoina. He korostivat opetussuunnitelman olevan runko toiminnalle ja että he ovat tarkoituksella jättäneet suunnitelman väljäksi ja puun joitakin oksia tyhjiksi, jotta he voivat lisätä tarvittaessa ydinsanoja suunnitelmaan. He painottivat myös, että suunnitelma elää ja että sitä tulee tarkistaa välillä. Koulun opetussuunnitelmaa tärkeämpänä opettajat kertoivat pitävänsä jokaisen oppilaan henkilökohtaista opetussuunnitelmaa, jonka säännöllisen tarkistamisen he sanoivat takaavan hyvin oppilaan yksilöllisen kehityksen seuraamisen.

Mäkelän koulun opettajat kertoivat tavoitteenaan olevan oppilaan kokonaisvaltaisen kasvattaminen elämää varten hänen yksilöllistä ja persoonallista kehitystään tukien. He korostivat pitävänsä lasta kaiken toiminnan keskipisteenä ja pyrkivänsä toimimaan lapsen ehdoilla, mistä johtuen he kertoivat valinneensa lapsen keskipisteeksi, puuksi juurineen, runkoineen ja oksineen, myös opetussuunnitelmaansa. Opettajat korostivat painottavansa nykyaikaa, tätä hetkeä, kasvattaessaan ja ohjattaessaan lasta, mikä tarkoitti heidän mukaansa oppilaan tukemista myös koulun ulkopuolisten harrastusten parissa, esimerkiksi partiotoiminnassa, jossa opettajat kertoivat monen oppilaan olevan mukana. Opettajat kertoivat pitävänsä tärkeänä

oppilaiden kannustamista uteliaisuuteen ja ihmettelyyn sekä pyrkivänsä tarjoamaan oppilaille mahdollisimman paljon itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeitä onnistumisen elämyksiä. Onnistumisen elämysten ohella opettajat pitivät tärkeänä epäonnistumisen sietämistä ja he korostivat, että sen harjoittelussa on turvallisella ja sallivalla ilmapiirillä tärkeä merkitys. Oppimisessa ja onnistumisen kokemuksen saavuttamisessa he korostivat oivalluksen merkitystä ja ajan antamista oppilaan ajattelulle ja oppimiselle, jotka he olivat myös kirjanneet opetussuunnitelmaan. Opettajat painottivat myös realistisen minäkuvan muotoutumisen tärkeyttä oppilaille, mistä johtuen he olivat kirjanneet vammätietoisuuden yhdeksi itsetunto-oksen haaraksi opetussuunnitelmaan. (Haastattelu 08011997; Mäkelän harjaantumiskoulun opetussuunnitelma 1995.)

Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma

Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986 -asiakirjassa, josta käytän lyhyempää nimitystä EHA-86 -opetussuunnitelma, määrittellään opetuksen tavoitteiksi oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, jatko-opintoihin, työelämään ja yhteiskuntaan ohjaaminen, elinympäristöön ja luonnonsuojelun kannalta tarpeellisten valmiuksien kehittäminen, kansallisen kulttuurin ja kansallisten arvojen kannalta tärkeiden valmiuksien kehittäminen, kansainvälisyys- ja rauhankasvatus sekä kasvatus sukupuolten väliseen tasa-arvoon. Yleisten kasvatustavoitteiden lisäksi huomiota kiinnitetään myös oppilaiden aloitekyvyn ja itseluottamuksen herättämiseen ja tukemiseen. Oppilaiden yksilölliset edellytykset ja kyvyt ovat EHA-86 -opetussuunnitelman mukaan lähtökohtana koulukasvatuksen yleistavoitteisiin pyrittäessä. (Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986, 6.)

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat kertoivat suunnitelleensa koulun oman opetussuunnitelman Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986 -asiakirjan pohjalta ja sanoivat sen olevan hyvä pohja suunnittelulle ja toiminnalle harjaantumisopetuksessa. Opettajat kertoivat reggiolaisen ajattelutavan ja sen mukanaan tuomien opetusmenetelmällisten seikkojen ja suhtautumistavan olevan heillä ”lisukkeena” EHA-86 -opetussuunnitelman pohjalta rakennetussa omassa opetussuunnitelmassaan. (Haastattelu 08011997.)

Vertailtaessa Mäkelän harjaantumiskoulun puun muotoon rakennettua ja EHA-86 -opetussuunnitelmaa voi oleellisimpina eroina havaita olevan puun muotoon rakennetussa opetussuunnitelmassa korostetun minä- eli lapsilähtöisyyden lisäksi

lapsen kannustamisen uteliaisuuteen ja ihmettelyyn sekä oivalluksen korostamisen oppimisessa. EHA-86 –opetussuunnitelmasta puuttuu puun muotoon rakennetusta opetussuunnitelmasta löytyvä maininta ajan antamisesta oppimiselle, vaikka siinä korostetaankin oppilaiden yksilöllisten kykyjen ja edellytysten olevan lähtökohtana tavoitteisiin pyrittäessä. Myös maininta mielikuvituksesta puuttuu EHA-86 opetussuunnitelman tavoitteista, mutta on kirjattuna puun muotoiseen opetussuunnitelmaan. Elämään oppimisen oksan haaroiksi Mäkelän koulun opettajat ovat kirjanneet muun muassa vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin sosiaaliseen kasvatukseen liittyviksi tekijöiksi, mitkä puolestaan EHA-86 –opetussuunnitelmasta puuttuvat. Sen sijaan maininta kansainvälisyyskasvatuksesta puuttuu puun muotoon muotoillusta opetussuunnitelmasta, mutta löytyy EHA-86 –opetussuunnitelmasta. Tulee kuitenkin muistaa, että puun muotoinen opetussuunnitelma on tehty EHA-86 –opetussuunnitelman pohjalta, kuten opettajat kertoivat, ja siksi on syytä olettaa, että EHA-86 –suunnitelmaan sisältyvät asiat sisältyvät itsestäänselvinä opetussuunnitelmapuuhun.

Johtopäätöksenä voinee todeta, että opettajien mainitsema reggiolainen ”lisuke” heidän toiminnassaan löytyy opetussuunnitelmien tavoitteiden eroista, joista tärkeimpiä olivat uteliaisuuteen ja ihmettelyyn kannustaminen sekä oivalluskeskeisyyden, mielikuvituksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen korostaminen oppimisessä.

4.3.2 Oppimiskäsitys opetussuunnitelman taustalla

Jokaiseen kasvatustieteeseen sisältyy Karlssonin ja Riihelän (1991) mukaan tietty *ihmiskuva*, määrätyt *tavoitteet* ja *välineet*, joilla tavoitteisiin voidaan pyrkiä (Karlsson & Riihelä 1991, 48). Arvoperustan tiedostaminen ja selkiyttäminen ovat tärkeitä lähtökohtia koko opetussuunnitelmatyölle, kuten myös tiedon- ja oppimiskäsityksen pohtiminen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10, 12).

Reggiolainen lapsi- ja tietokäsitys

Liimola ja Voutilainen (1993) esittävät perinteisissä kasvatustieteissä lasten kuvattavan syntymästään tyhjäksi tauluksi, johon ympäristö ja kasvattajat piirtävät omia kuvioitaan ja muokkaavat lapsesta välitellen yhteiskuntakelpoisen aikuisen. He kirjoittavat Reggion pedagogisessa ohjelmassa edettävän päivävastaisista lähtö-

kohdista ja esittävät Sergio Spaggiarin, nykyisen Reggio Emilian päivähoiton johtajan, kuvauksen reggiolaisesta lapsikäsituksesta. Spaggiari lähtee ajatuksesta, että lapsi on perimän ja ympäristön yhteistulos. Lapsen kehitystä ei hänen mukaansa voi ennustaa lineaarisesti ja automaattisesti kehitysvaiheesta toiseen etenevänä putkena, vaan sen suunta voi muuttua milloin tahansa, koska siihen vaikuttaa lapsen lähiympäristön lisäksi koko maailma. Spaggiari painottaa, että lapsen on saatava olla omassa elämässään päätekijänä ja lähtee ajatuksesta, että lapsi on kykenevä kommunikoimaan ulkomaailman kanssa heti syntymästään lähtien. Spaggiari korostaa, että lapsi on kyltymättömän utelias. Hän lisää, että lapsen kysymykset eivät reggiolaisten mielestä ole koskaan typerä tai turhia, vaan aikuisen tulee suhtautua niihin vakavasti ja kunnioittaen. (Liimola & Voutilainen 1993, 34.)

Reggio Emiliassa lapsi nähdään rikkaana, täynnä mahdollisuuksia olevana. vahvana, voimakkaana ja pätevänä. Ennen kaikkea lapsen nähdään olevan yhteydessä muihin lapsiin ja aikuisiin sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Malaguzzi 1993, 10.) Vaikka ajattelutavassa painotetaan lapsen asemaa toiminnan keskipisteenä ja lapsen yksilöllisen kehityksen tukemista, se ei silti tarkoita lapsen eristämistä ryhmästä, vaan lapsi nähdään aina ryhmässä, ryhmän jäsenenä ja suhteessa muihin lapsiin, perheeseen, opettajiin, koulun henkilökuntaan ja laajemmin kunnan ja yhteiskunnan elämään (Gandini 1993, 5). Sen sijaan, että lapsella nähtäisiin olevan vain tarpeita, reggiolainen ajattelutapa lähtee ajatuksesta, että lapsella on oikeuksia. Lapsella nähdään kyvykkäänä olevan oikeus muun muassa pätevään opettajaan ja virikkeelliseksi ja tutkimiseen houkuttelevaksi suunniteltuun fyysiseen ympäristöön. (Bredekamp 1993, 13-14; Abramson et al. 1995, 197-198.)

Gedin (1995) esittää peruseriaatteena reggiolaisessa ajattelu- ja suhtautumistavassa lapsen olevan lapsen näkeminen ainutlaatuisena yksilönä ja päähenkilönä omassa elämässään kehitykseensä ja kasvuunsa liittyen. Lapsessa ajatellaan olevan sisäinen voima omien tietojensa ja taitojensa luomiseen. Lapsi nähdään aktiivisena oppijana, joka haluaa tietää, oppia ja kasvaa. Lapsi tarvitsee aikuista näkemään, kuuntelemaan ja rakentamaan kanssaan maailmaa yhteisten keskustelujen ja pohdintojen kautta. (Gedin 1995, 103-104.) Vastoin yleistä käsitystä lapsesta ulkoapäin täytettävänä rasiana, reggiolaisissa kunnallisissa päiväkodeissa lapsi nähdään rasiana, josta pitää saada ulos kaikki mahdollinen (Liimola & Voutilainen 1993, 84).

”Aivot ovat luonnollisessa tilassa tutkiessaan, ”antaessaan ajatusten esittää kysymyksiä”, esittää Gedin (1995) Malaguzzin sanoneen. Tutkiminen ja reflektointi nähdään Gedinin mukaan reggiolaisessa ajattelutavassa tärkeiksi painopisteiksi aikuisten ja lasten yhteisillä tutkimusmatkoilla ilmiöiden maailmassa kohti tietoa ja oppimista. ”Tietoa ei voi koskaan antaa toiselle, vaan tiedon syntyminen ja oppiminen edellyttää henkilökohtaista ahaa-elämystä ja oivallusta”, kirjoittaa Gedin suomalaisen, reggiolaista ajattelutapaa työssään soveltavan, Kirsti Hakkolan sanoneen. Valmiiden vastauksien antamisen sijaan aikuisen tulee ohjata lasta kysymyksin ja asettaa lapsille hypoteeseja testattaviksi ongelman ratkaisun ja oppimisen tiellä. Reggiolaisen kasvatusnäkemysten mukaan ajatuksena on antaa lapsille välineet muuttuvan maailman kohtaamiseen. Tavoitteena on tiedon etsimisen ja oppimisen kokeminen hauskana. (Gedin 1995, 110.)

Malaguzzi on esittänyt väitteen, että ihmisillä on tapana paloitella todellisuus toisistaan riippumattomiin aihealueisiin, joita he tutkivat erillisinä. Hän on kritisoinut ihmisten erottavan esimerkiksi taiteen ja tieteen, ruumiin ja sielun toisistaan. Reggiolaiseen tietokäsitykseen sisältyy Gedinin mukaan maailman näkeminen kokonaisuutena. (Gedin 1995, 110.)

Reggiolaiset kasvattajat pitävät tärkeänä tehtävänä lapsia kuuntelemalla ja tarkkailemalla saada selville ja tutkia lasten käyttämiä strategioita näiden imiessä itseensä tietoa ja pyrkiessä oppimaan. Tehtävänä nähdään myös lapsen tukeminen valitsemansa strategian käytössä. Eräs pedagogi on Gedinin mukaan kiteyttänyt aikuisen tehtävänä olevan vangita tai ottaa kiinni lapsen heittäjä pallo ja heittää pallo takaisin lapselle sellaisella tavalla, että lapsi haluaa jatkaa pelaamista. (Gedin 1995, 109.)

Mäkelän koulun opetussuunnitelma lähtee reggiolaisen lapsikäsityksen tavoin ajatuksesta, että lapsi on perimän ja ympäristön yhteistulos. Samoin molemmissa nähdään ympäristön vaikutus lapsen oppimiseen ja elämään. Mäkelän koulun opetussuunnitelmassa nostetaan lapsi keskipisteeksi, puuksi juurineen, runkoineen ja oksineen. Reggiolaisessa lapsikäsityksessä painotetaan myös lapsen oikeutta olla päätekijä omassa elämässään. Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat ovat kirjanneet uteliaisuuden opetussuunnitelman yhdeksi ydinkäsitteeksi ja kertoivat tukevansa oppilaiden uteliaisuuden ja ihmettelyn kyvyn säilyttämistä. Samoin Spaggiari, kuvatessaan reggiolaista lapsikäsitystä, korostaa lapsen olevan aktiivinen ja utelias (Vrt. Liimola & Voutilainen 1993, 34).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan omaa aktiivisuutta oppimisprosessissa. Oppiminen nähdään oppijan oman toiminnan tuloksena. Kukaan ei voi antaa tietoa tai taitoa toiselle valmiina, vaan jokainen oppija etsii itse aktiivisesti tietoa ja omaksuu uutta tietoa käyttämällä aiemmin opittua uuden oppimisen pohjana. Oppija liittää uutta, opittavaa tietoa aiempaan tietämykseensä, kokemukseensa ja tietorakennelmaansa niitä rekonstruoiden. (von Wright 1993, 19-20; Rauste-von Wright 1997, 17, 19.)

von Wright (1993) korostaa konstruktivistista oppimiskäsitystä kuvatessaan oppimisen kontekstisidonnaisuutta sekä ymmärtämisen merkitystä tiedon konstruoinnin edistäjänä. Asian tai tapahtuman ymmärtämiseen liittyy hänen mukaansa sen tulkitseminen laajemman tietorakenteen, esimerkiksi skeeman, pohjalta. Oppijan on mahdollista ymmärtää oppimansa, oppia syvällisesti, vain liittäessään uutta tietoa aiempaan kokemukseensa, tulkiten informaatiota omista kokemuksistaan, omasta tietorakennelmastaan käsin, subjektiivisesti. von Wright korostaa myös, että sama asia voidaan tulkita tai käsittää monella eri tavalla. (von Wright 1993, 22-24.) Haapasalo (1994) toteaa konstruktivismin yleispiirteenä olevan objektiivisen tiedon olemassaolon selkeä kieltäminen. Behaviorismin tapaan selittää tiedon siirtäminen konstruktivistisen oppimiskäsityksen edustajat suhtautuvat Haapasalon mukaan kielteisesti, tyytymättä myöskään täysin kognitiivisen psykologian selityksiin tiedon olemuksesta ja muodostumisesta. Hän kirjoittaa kognitiivisen oppimiskäsityksen olevan siinä mielessä puutteellinen, sillä vaikka se näkee oppijan aktiivisena, se ei hänen mukaansa ota riittävästi huomioon tiedon syntymisprosesseja. (Haapasalo 1994, 96.)

Haapasalo (1994) tuo esille myös tiedon ja informaation käsitteiden toisistaan erottamisen tärkeyden konstruktivismissa. Hän kuvaa käsitteiden eroa esimerkillä lentokentälle tietä kysyvistä konstruktivistista, joka on kiitollinen saamastaan informaatiosta, vaikka se välitetään hänelle suoraan. Sen sijaan konstruktivistit ei hyväksy sitä, että johonkin entiteettiin, asian tai olion olemukseen, liittyvää käsitteellistä tietoa voitaisi välittää hänelle vastaavalla tavalla. (Haapasalo 1994, 96.)

von Wrightin (1993) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa oppimisessa on sosiaalisella vuorovaikutuksella keskeinen rooli. Hän tuo esille Glaserin (1991) ajatuksen yksilön ajatteluprosessin tulemisesta ”näkyväksi” niin hänelle itselleen kuin muillekin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hän esittää yk-

silöllä olevan näin mahdollisuus reflektoida ajatteluprosessejaan niin itseksensä kuin vastavuoroisesti muiden kanssa. Ryhmätoiminnassa itse kunkin perustellessa käsityksiään ja ratkaisujaan, luo tämä edellytykset ei vain muilta oppimiselle, vaan myös omien ajatteluprosessien ja ennako-oletusten ja ”itsestään selvyiksi- en” problematisoinnille. (von Wright 1993, 26.)

Konstruktivismi voidaan Haapasalon (1994) mukaan jakaa muun muassa tietokäsityksen, tietoon suhtautumistavan, perusteella radikaaliin, heikkoon, sosiaaliseen ja lokaaliin konstruktivismiin. Hänen mukaansa heikko konstruktivismi hyväksyy objektiivisen tiedon olemassaolon pitäen ulkopuolista maailmaa objektiivisesti havaittavana olevana. Radikaalin konstruktivismin edustajat puolestaan eivät pidä mahdollisena, että yksilö voisi saada ulkopuolista maailmaa koskevaa objektiivista tietoa, vaan he katsovat kaiken tiedon olevan ihmismielen tuotetta. Intohimoisina konstruktivismin puolestapuhujina Haapasalo mainitsee muiden muassa Deweyn ja Piaget'n, joista jälkimmäisen nimenomaan radikaalin konstruktivismin edustajana. (Haapasalo, 97-98.)

Sosiaalisen konstruktivismin yhteydessä Haapasalo tuo julki muun muassa Lermanin (1989) ja Ernestin (1991) ajatuksen viestinnän ja erityisesti puheen keskeisestä asemasta sosiaalisesti elinvoimaisen tiedon syntymisessä ja välittymisessä. Sosiaalisissa yhteisöissä syntynyt elinvoimainen tieto palvelee ryhmän yksittäisten jäsenten lisäksi yhteisöä ja monessa tapauksessa koko kulttuuria, voiden merkitä myös ryhmän eristäytymistä. Lokaalin konstruktivismin Haapasalo näkee radikaalin ja heikon konstruktivismin periaatteet yhdistävänä tekijänä tehden ne molemmat käytännössä sovellettaviksi. (Haapasalo, 99-102.)

Ymmärretäänpä konstruktivismi kuinka vahvasti tahansa, lähtökohtana on Haapasalon mukaan se, että hankkiessaan uutta tietoa oppija ainakin osittain konstruoi sen uudelleen. Uudet tiedot sulautuvat hänen aiempaan jo olemassaolevaan tietojärjestelmäänsä ja muuntavat ja muokkaavat sitä. (Haapasalo 1994, 96.) Konstruktivistinen oppimisen tulkinta tähdentää oppilaassa viriäviä pitkäkestoisia prosesseja, joiden avulla ympäristön jäsentäminen tapahtuu. Oppilas toimii oppiesseen kokonaisvaltaisena persoonana, jolloin oppiminen nähdään tietoisuuden rakentumisena eli konstruointina oppijan ulkoisten toimintojen sisäistyessä. Oppilaita ei konstruktivistisen oppimisen tulkinnan mukaan varsinaisesti opeta, vaan heille järjestetään oppimisympäristöjen avulla monipuolisia mahdollisuuksia omia konstruktioitaan varten. (Tilus 1994, 56-57.)

4.3.3 Reggiolainen ajattelutapa ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

George Forman, amerikkalainen filosofian tohtori Massachusettsin yliopistosta ja reggiolaisen ajattelutavan tutkija, näkee reggiolaisen filosofian olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja sosiaalisen konstruktivistisen teorian tulkintaa. Hänen mukaansa vain ja ainoastaan reflektoidessaan, pohtiessaan ja käsitellessään uudelleen johonkin ilmiöön tai asiaan liittyviä oppimiskokemuksiaan sosiaalisissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa muiden kanssa, lapsi voi järjestää ja liittää uuden oppimiskokemuksensa aiempaan tietorakennelmaansa. Hän esittää, että lapsi nähdään reggiolaisen ajattelutavan mukaisesti aktiivisena oman tietoisuutensa konstruoijana tämän peilatessa yksilöllisiä oppimiskokemuksiaan sosiaalisissa tilanteissa muiden kokemuksiin ja näkemyksiin opittavasta asiasta. Pelkän kokemuksen tai elämyksen saamisen sijaan Forman korostaa oppimiskokemuksen jakamista muiden kanssa ja korostaa keskustelulla olevan tässä tärkeä merkitys. Forman kirjoittaa reggiolaiselle ajattelutavalle olevan luonteenomaista ryhmätyöskentelyn lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen korostamisen oppimisprosessissa. Hänen mukaansa reggiolaisuudessa ryhmää ei nähdä vain uuden informaation lähteenä, vaan sen nähdään tarjoavan jäsenilleen mahdollisuuden teorioidensa ja väitteidensä reflektointiin. (Forman 1995, 6-8.)

Forman esittää yleisen käsityksen olevan, että tietoisuuden konstruoiminen on yksityinen, oppilaan ja opiskeltavan asian välinen asia, mitä se ei hänen mukaansa suinkaan ole. Hän korostaa ryhmän merkitystä lapsen tietoisuuden rakentajana sen mahdollistaessa oppijan omien käsitysten peilaamisen muiden käsityksiin ja näkemyksiin. (1995, 8.)

Haapasalo (1994) esittää Formanin tavoin viestinnällä ja erityisesti puheella ja keskustelulla olevan keskeinen asema oppimisessa. Haapasalo kirjoittaa oppimisen olevan elämän järjestämistä koskeva prosessi, jossa yksilö on aktiivisessa vuorovaikutuksessa kulttuuriin sosiaalisten siteittensä ja aktiivisen osallistumisen kautta. Hän jatkaa myös tiedon sisäisen esityksen syntyvän pikemminkin niiden prosessien seurauksena, joita yksilö joutuu läpikäymään konstruoidessaan sosiaalisesti elinvoimaista tietoa ja välittäessään sitä muille, kuin yrityksestä muodostaa itselleen kuva todellisuudesta tai annetuista tiedoista. (Haapasalo 1994, 100.)

Oppimisen näkeminen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan aktiivisen oman toiminnan tuloksena ilmenee von Wrightin (1993) mukaan erityisen havainnollisesti, kun tarkastellaan lapsen tapaa tutkia ympäristöään ja kokeile-

malla etsiä palautetta. Hän kirjoittaa Deweyn toteavan omien konstruktoiden, tulkintojen, toimivuuden kokeilulla olevan oppimisessa olennainen rooli. (von Wright 1993, 20.) Malaguzzi (1993) korostaa omien konkreettisten kokemusten tärkeyttä lapselle. Hän kirjoittaa konkreettisista kokemuksista keskustelemisen olevan tärkeää oppimiselle. (Malaguzzi 1993, 11.)

Reggiolaiset ovat Gandinin (1993) mukaan ajattelutapansa, koulujensa pedagogisen ohjelman, kehittämisen alkuajoista alkaen (nyt noin kolmekymmentä vuotta) olleet kiinnostuneita Deweyn ajatuksista. Deweyn lisäksi Gandini kertoo reggiolaisten lukeneen ahkerasti muiden muassa Piaget'n ja Vygotskin ajatuksia. He ovat pyrkineet pysymään ajan tasalla myös amerikkalaisessa lapsen kehitystä ja koulutusta koskevassa tutkimuksessa. (Gandini 1993, 5.)

Kasvatusfilosofi Dewey (1859-1952) edusti dynaamista kasvatusta ja oli aktiivisuuden periaatteen voimakkaimpia esitaistelijoita. Hän oli pragmaattisen koulukunnan edustaja ja liittyy muun muassa siksi konstruktivismiin (Haapasalo 1994, 96). Dewey näki oppimisen ongelmanratkaisuprosessina, joka syntyy oppijan testatessa uusia tilanteita aiemmin oppimansa tietämyksen avulla. Deweyn mielestä oppiminen oli tehokkainta silloin, kun lähtökohtana ovat arkielämän tilanteet, jotka koskettavat oppijaa. Dewey tähdensi myös sosiaalisuuden ja toiminnallisuuden merkitystä kasvatuksessa ja oppimisessa. (Dewey 1957, 6-8.)

Malaguzzi näki lapsen olevan utelias ympäristönsä tutkija, joka itse aktiivisesti etsii ja valitsee tietoa (Gedin 1995, 104). Reggiolaisessa ajattelutavassa korostetaan myös lapsen asemaa aktiivisena päähenkilönä omassa oppimisprosessissaan. Lapsen on tärkeää saada tutkia ympäristöään ja testata omia hypoteesejaan ja ratkaista mieltään askarruttavia ongelmia. (Gedin 1995, 103-104.) Sosiaalisella vuorovaikutuksella nähdään myös olevan tärkeä merkitys oppimisprosessissa. Reggiolaisen ajattelutavan mukaan keskustelussa muiden kanssa oppija voi reflektoida omia ajatuksiaan muiden ajatuksiin ja kokemuksiin (Forman 1995, 6; Malaguzzi 1993, 11) sekä kuten Haapasalo (1994, 100) sosiaalisesta konstruktivismista kirjoittaa, oppia niiden prosessien kautta, joita yksilö käy läpi peilatessaan käsityksiään ja keskustellessaan käsityksistään muiden kanssa eli välittäessään näkemyksiään muille ja konstruoidessaan sosiaalisesti elinvoimaista tietoa. Malaguzzi (1993) korostaa tasavertaisissa pienryhmissä syntyvissä keskusteluissa ilmenevien rakentavien ristiriitojen ja niiden ratkaisemisen keskustelemalla muuttavan yksilön kognitiivisia rakenteita ja kokemuksia ja edistävän oppimista ja kehitystä (Malaguzzi 1993, 11-12).

Karlsson ja Riihelä (1991) esittävät Punamäen (1990) ja Kohlbergin (1987) näkemyksen kasvatusideologioista, jossa he sijoittavat reggiolaisen kasvatusfilosofian isän, Malaguzzin, kasvatusideologian kulttuurihistoriallisen tradition piiriin. Kulttuurihistoriallisen kasvatusideologian ihmiskuvassa lapsi nähdään heidän mukaansa kulttuurin ja historian tuotoksena ja luojana. Kulttuurihistoriallisen ideologian tavoitteena heidän mukaansa on lapsen kehityksen tukeminen ja kasvattaminen aktiiviseksi subjektiksi ja uuden luojaksi. Välineenä tavoitteen saavuttamiseen he näkevät kulttuurihistoriallisen ideologian mukaan olevan dialektiikan vanhan ja uuden tiedon välillä. (Karlsson & Riihelä 1991, 48.)

Malaguzzi korostaa työskentelyä omista paikallisista edellytyksistä ja arkipäivän todellisuudesta lähtien. Malaguzzi korostaa kulttuurin ainutlaatuisuutta ja perinteiden vaalimista uuden oppimisen pohjaksi, ”juuret traditiossa ja pää fantasiassa”, kuten hän itse on asian ilmaissut. (Wallin 1989, 148; Liimola & Voutilainen 1993, 14.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan omakohtaista ja aktiivista roolia oman tietorakennelmansa jäsentäjänä. Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, millaista informaatiota hän ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden asian oppimiselle. Keinot ohjata oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.) Opetussuunnitelmassa puhutaan nykyisestä oppimiskäsityksestä, jonka voinee muun muassa Haapasalon (1994) teoksen pohjalta päätellä olevan konstruktivistinen.

Peruskoulu nähdään Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 –asiakirjassa (1995, 11) monipuolisia yleissivistäviä opintomahdollisuuksia tarjoavana oppivelvollisuuskouluna, jonka tehtävänä on muun muassa edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Koulun tavoitteeksi nähdään myös kestäväen kehityksen edistämiseen kasvattaminen ja fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä oppilaan kasvattaminen kansalaisyhteiskunnan jäseneksi. Kulttuuri-identiteetin kehittäminen kansainvälistyvässä maailmassa nähdään opetussuunnitelmassa myös tärkeäksi koulun tehtäväksi, samoin kuin monikulttuurisuuteen ja

kansainvälisyyteen kasvattaminen. Lisäksi vuoden 1994 opetussuunnitelmassa korostetaan opiskelunvalmiuksien kehittämistä. Menestyksellisen opiskelun nähdään edellyttävän tiedonhankinnan keinojen, tiedon käsittelytaitojen ja itsenäisen työskentelyn lisäksi muun muassa luovaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, ryhmässä työskentelyn taitoa ja taitoa ilmaista ajatuksensa selkeästi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11-14.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 –asiakirjan mukaan ”Erityisopetuksessa yleiset opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt ovat samat kuin peruskoulun muussa opetuksessa” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 20), joten harjaantumisopetuksen tavoitteet perustuvat edellä mainitun ja Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986 –asiakirjan (1987, 6) mukaan peruskoulun yleisten kasvatustavoitteiden pohjalle. Harjaantumisopetuksen tavoitteet voidaan siis johtaa Peruskoulun opetussuunnitelman 1994 tavoitteista, jolloin oppimiskäsityksen tämän päivän harjaantumisopetuksen taustalla voidaan olettaa olevan konstruktivistinen. Esimerkiksi Formanin (1995, 6-8) mukaan reggiolaisen ajattelutavan taustalla vaikuttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys sosiaalista konstruktivismia korostaen.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 –asiakirjan (1995, 12) mukaan peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori, jolloin oppija nähdään aktiivisena ja uteliaana. Lapsen näkeminen oppimishaluisena, aktiivisena ja uteliaana tutkijana on ominaista myös reggiolaiselle ajattelutavalle (Vrt. esim. Gedin 1995, 103-104.) Lapsen aktiivisuuden ja uteliaisuuden korostaminen ilmenee myös Mäkelän harjaantumiskoulun opetussuunnitelman tavoitteissa.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa mainitaan tavoitteena myös oppilaan sosiaalisen kasvun ja yhteistyössä toimimisen taitojen tukeminen, mikä puuttui EHA-86 – opetussuunnitelman tavoitteista. Näin siis myös sosiaalisen kasvun ja vuorovaikutukseen kannustamisen ja tukemisen osin peruskoulun tavoitteet ovat lähentyneet reggiolaisessa ajattelutavassa painotettavia asioita.

Oppijan kasvun tukeminen sekä opiskelun kannustaminen nähdään Peruskoulun opetussuunnitelmassa tärkeinä asioina terveen itsetunnon kehittymisen ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumisen kannalta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12). Samoin reggiolaisessa ajattelutavassa korostetaan vahvan itsetunnon kehittymisen sekä jokaisen yksilön persoonallisen kasvun tuke-

mista. (Gedin 1995, 105). Myös Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat korostivat oppilaan kokonaisvaltaisen kasvattamisen ja itsetunnon tukemisen tärkeyttä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 –asiakirjassa esitetään opettajan roolin muuttuvan tiedonlähteestä ja –jakajasta oppilaan ohjaajaksi, tukijaksi ja kannustajaksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12), mikä lähenee reggiolaisen ajattelutavan mukaan toimivan opettajan roolia aikuisen ollessa Malaguzzin (1995, 20) mukaan lapsen opastaja ja tukija. Opettajan korostetaan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 –asiakirjassa olevan osaltaan vastuussa oppilaansa opiskelunvalmiuksien ja valintataitojen kehittymisestä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12). Reggiolainen ajattelutapa korostaa lapsen näkemistä lapsen suurena ja rikkaana, jolla on jo syntymästään saakka olemassa oma sisäsyntyinen voima ja halu tutkimiseen ja oppimiseen. Aikuisen tehtävänä on tukea lasta tarvittaessa, esimerkiksi lisäkysymyksin, ja antaa lapsen luoda omat tietonsa ja taitonsa. ”Lapsella on sata kieltä”, ajatellaan. (Gedin 1995, 104.)

Peruskoulun opetussuunnitelman ja reggiolaisen ajattelutavan tavoitteet, esimerkiksi Mäkelän harjaantumiskoulun opetussuunnitelmassa, vaikuttavat olevan hyvin paljon samansuuntaisia. Kokonaisopetuksen periaate, jolloin opetuksen tavoitteet ja sisällöt määritellään yhtenä kokonaisuutena (Vrt. Peruskoulun opetussuunnitelma 1994, 17), mahdollistaa laajojen projektien toteuttamisen ja projektityöskentelyn myös peruskoulun yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa. Kokonaisopetuksella pyritään opetuksen sisällölliseen ja menetelmälliseen eheyttämiseen. Kokonaisopetuksella tarkoitetaan sellaisia opetusjärjestelyjä, joissa opetettavaksi tarkoitettu asia käsitellään samanaikaisesti eri oppiaineissa, siten että oppiaineiden rajat väljentyvät. Kokonaisopetuksessa käytetään opetusjärjestelyjä, jotka ottavat huomioon oppilaan kognitiivisen, affektiivisen ja psykomotorisen kehityksen sekä tukevat oppiaineiden jäsentymistä kokonaisuuksiksi. Opetuksen sisältö muodostaa asiakokonaisuuden, josta voidaan käyttää esimerkiksi nimitystä aihepiirikokonaisuus tai projekti. (Tilus 1994, 68.)

Monista maamme kouluista löytynee ”edistyksellisiä” opettajia, jotka toteuttavat opiskeltavien asiasisältöjen opiskelua projektityöskentelyn menetelmin ja ohjaavat oppilaidensa oppimaan oppimista konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Mikä sitten tekee toiminnasta reggiolaista?

4.4 Yhteenveto

Projektityöskentely reggiolaisittain, lapsen ajattelulle aikaa antaen, yrittäen ja erehtyen ja kokeillen, vaatii aikaa. Mäkelän harjaantumiskoulussa aikaa lapsen ajattelulle ja oppimiselle havaintojeni ja opettajien kertoman mukaan löytyi. Harjaantumisopetuksessa opetukselle ja oppimiselle asetetut tiedolliset oppiainekohdattaiset tavoitteet ovat peruskoulun tavoitteita väljemmät. Harjaantumisopetuksen oppilasryhmät ovat myös erittäin heterogeenisiä, joten jokaisen oppilaan henkilökohtainen opetussuunnitelma on opetuksen suunnittelussa, tavoitteiden asettamisessa ja opetuksen toteutuksessa, opetusmenetelmien valinnassa sekä arvioinnissa toiminnan lähtökohta, kertoivat Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat. (Haastattelu 08011997.)

Työskenneltäessä lasten ehdoilla tarvitaan todellakin aikaa. Usein koulussa, yleisopetuksessa, toteutetut projektit kestävät niin vähän aikaa, ettei ehditä kokeilemaan, erehtymään, yrittämään uudestaan, keskustelemaan ja arvioimaan ja toistamaan taas samaa syklimäisesti, kunnes ilmiö on tutkittu perin pohjin. Harjaantumisopetukseen reggiolainen projektityöskentely näyttäisi soveltuvan hyvin, vaikka Reggio Emilian tyyppiset projektit voisivat tuoda uutta näkökulmaa erityisopetuksen lisäksi myös yleisopetuksen koulujen työskentelyyn. Myös toiminnan jatkuva dokumentointi, tavoitteiden ja toiminnan jatkuva arviointi ja kehittäminen lisäisivät projektien laatua sekä opetuksen laatua laajemminkin.

Tavoitteet tämän päivän harjaantumisopetuksessa, kuten erityis- ja yleisopetuksessa, ovat siis hyvin samansuuntaiset kuin reggiolaisessa opetuksessa Mäkelän harjaantumiskoulussa ja reggiolaisen ajattelutavan mukaan toimittaessa. Erot näyttävät löytyvän tarkasteltaessa tarkemmin opetusmenetelmiä, joilla pyritään saavuttamaan asetetut tavoitteet.

4.4.1 Reggiolainen opiskelu

Reggiolaisen ajattelutavan mukaan opiskeltaessa toimintaideana on vuorovaikutuksen periaate ja metodina yhteinen tutkimusmatkailu projektityöskentelyn keinoin. Välineenä tavoitteiden saavuttamisessa käytettävään projektityöskentelyyn liittyy läheisesti toiminnan dokumentointi. Sosiaalisella vuorovaikutuksella ja keskustelulla nähdään olevan tärkeä merkitys oppimisprosessissa. (Vrt. esim. Forman 1995; 6-8; Heinimaa 1991, 96.)

Reggiolaista ajattelutapaa soveltavassa harjaantumisopetuksessa opiskelu tapahtui pääasiassa projektityöskentelyn keinoin, vaikka myös opettajajohtoista opetusta ja opiskelua esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen opiskelussa esiintyi. Opettajien työskentelyn pedagoginen ydin pyrki kuitenkin olemaan projektityöskentelyn ympärillä.

Reggiolaisessa projektityöskentelyssä lapset ovat tiennäyttäjiä ja toiminnassa edetään lasten ehdolla heitä mahdollisimman paljon kuunnellen. Projektit olivat lasten ja aikuisten yhteisiä tutkimusmatkoja tutkittavaan ilmiöön. Koskaan ei voi etukäteen tietää, miten toiminta tulee etenemään. Opetuksen ja toiminnan tarkka etukäteissuunnittelu ei siis ole mahdollista lasten ollessa päätähtinä.

Aikuisen rooliin kuuluu oppijoiden toiminnan havainnointi ja dokumentointi. Opettajat ovat reggiolaisen ajattelutavan mukaan osallistuvia havainnoitsijoita yhteisillä tutkimusmatkoilla. Opettajat eivät tarjoa valmiita vastauksia oppilaiden kysymyksiin, vaan oppilaat etsivät ratkaisut itse testaamalla hypoteesejaan ja kokeilemalla sekä tutkimalla. Aikuisen tehtävänä on pysyä toiminnassa taustalla ja tarvittaessa ohjata toimintaa lisäkysymyksiä tai hypoteeseja esittämällä ja näin motivoida oppilaita jatkamaan projektityöskentelyä, kunnes ilmiötä on tutkittu tarpeeksi ja kysymyksiin saatu vastaukset.

Reggiolaisen kasvatustilafilosofian mukaan toimiminen lapsen ehdoilla ja ajan antaminen lapsen ajattelulle ja oppimiselle on tärkeää ja olennaista. Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat kertoivat, että juuri ajan antaminen oppilaan ajattelulle sekä aikuisen rooliin liittyvä oppimisprosessissa taustalla hiljaa oleminen on heidän mielestään erittäin vaikeaa, jota tulee harjoitella yhä uudestaan ja uudestaan.

Reggiolaista opiskelua ja toimintaa ohjaa vuorovaikutuksen periaate. Projektin aiheutta tutkittaessa työskennellään pienryhmissä, joissa vuorovaikutus ja keskustelu kokemuksista ja näkemyksistä ilmiöön liittyen ohjaa toimintaa. Tärkeä osuus keskusteluissa on dokumentoidulla materiaalilla. Dokumentoidun materiaalin käyttäminen keskustelujen virittäjänä ja muistin tukena keskustelutilanteissa näytti kirjallisuudessa esitettyjen kuvausten perusteella korostuvan reggiolaisissa päiväkodeissa. Tutkimuskohteessani Mäkelän harjaantumiskoulussa dokumentointi oli vasta lapsenkengissään, kuten opettajat kertoivat.

Reggiolaisessa projektityöskentelyssä näyttää korostuvan voimakas lapsijohtoisuus lapsen kiinnostuksen ohjatessa toimintaa ja projektin suuntaa. Ajattelutavalle

on ominaista, että toimintaa tai toiminnan sisällöllisiä tavoitteita ei määritellä etukäteen. Lapsijohtoisuuden lisäksi toiminnan jatkuva dokumentointi ja dokumenttien käyttäminen oppimisprosessissa keskustelun virittäjänä ja muistin tukena opittua kerrattaessa näyttää olevan erottavana piirteenä koululaitoksessamme käytetyn projektityöskentelymenetelmän ja reggiolaisen projektityöskentelyn välillä.

4.4.2 Eroja ajattelutavan soveltamisessa

Aineistostani nousseiden näkökulmien lisäksi yhteistyö vanhempien kanssa sekä fyysisen oppimisympäristön merkitys koetaan hyvin tärkeäksi Reggio Emiliassa (Vrt. esim. Gedin 1995, 107-109; Liimola & Voutilainen 1993, 16-24). Myös kuvallinen ilmaisu ja mielikuvituksen korostaminen vaikuttavat kirjallisuuden perusteella korostuvan Italiassa tutkimuskohteeseeni liittyviä havaintojani enemmän.

Yhteistyön ja fyysisen ympäristön merkitys

Käytännön erilaisuuteen vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyen on oletettavasti yhtenä syynä se, että ajattelutapaa ei toteuteta Italiassa kouluissa, vaan päiväkodeissa, jolloin yhteistyö vanhempien kanssa on päivittäistä ja luontevaa. Samoin Italiassa vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välisellä yhteistyöllä on pitkät perinteet (Vrt. liite 1).

Reggio Emiliassa puhutaan kolmesta pedagogista, jotka ovat opettajat, lapsiryhmä ja ympäristö. Heidän mielestään ympäristöllä on tärkeä merkitys koko kasvatustahtumalle (Liimola & Voutilainen 1993, 16; Tarsalainen 1998, 16). Ympäristö pyritään rakentamaan uteliaisuutta ja mielikuvitusta herättäväksi, sellaiseksi, josta silmä nauttii, kuvailee Gedin (1995, 109), ja jatkaa, että huoneen tulee reggiolaisten mukaan olla paikka, jonka kanssa lapsi voi käydä dialogia. Fyysinen ympäristö rakennetaan tukemaan lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta ryhmässä tai muutaman lapsen muodostamassa pienryhmässä. Myös lapsen mahdollista yksinoloa tuetaan tilaratkaisuin. (Gandini 1993, 6.) Rikas ja virikkeellinen ympäristö, jonka kanssa lapsi voi olla vuorovaikutuksessa, on oleellinen tekijä tehokkaassa oppimisessa, korostavat reggiolaiset (Schiller 1995, 50).

Jokaisessa reggiolaisessa päiväkodissa on muun muassa ateljee, jossa lapset voivat työskennellä ilmaisten itseään ja kokemuksiaan monipuolisesti päiväkodissa

työskentelevän taideopettajan, atelieristan, ohjauksessa. Päiväkotien sisustuksessa käytetään paljon lasia, ikkunoita, joten näkyvyys esimerkiksi osastojen ja ryhmähuoneiden välillä on hyvä. Lisäksi sisustuksessa käytetään paljon peilejä. Reggioilaiset korostavat peilien muun muassa auttavan lasta miettimään havaintojaan uudesta näkökulmasta. (Liimola & Voutilainen 1993, 18-19, 22.)

Kuvallinen ilmaisu Mäkelän harjaantumiskoulussa

Reggio Emilian päiväkodeissa jokaisessa päiväkodissa on ateljee ja atelieristalla, taidepedagogilla on tärkeä merkitys toiminnassa (Gedin 1995, 110; Lindvik 1996, 8). Mäkelän harjaantumiskoulun toisella erityisluokanopettajalla on taidealan koulutus, mutta hän ei omien sanojensa mukaan ole varsinaisesti vastuussa taidekasvatuksesta Mäkelän koulussa (Eerikäinen, Henkilökohtainen tiedonanto 11.3.1996; Haastattelu 03101997). Tutkimuskohteessani, Mäkelän harjaantumiskoulussa, ei ollut erillistä ateljeeta kuvallisen ilmaisun työskentelyä varten, vaan opiskelu tapahtui havaintojeni mukaan ryhmien luokkatilojen lisäksi esimerkiksi luonnossa, metsässä, missä teimme puusta pajupillit ala-asteen oppilaiden kanssa.

Mäkelän koulun toiminnassa painottui havaintojeni ja opettajien kertoman mukaan reggiolaisen ajattelutavan mukainen suhtautumistapa lapseen kuvallisen ilmaisun ollessa vähemmän korostettua. He kertoivat kuvallisen ilmaisun määrän vaihtelevan heillä projektiaiheesta ja tutkittavasta ilmiöstä riippuen (Eerikäinen & Saari, henkilökohtainen tiedonanto 13051997.) Mäkelän koulun opettajat kertoivat oppilaidensa usein piirtävän tai tekevän jonkin kuvallisen ilmaisun työn projektin alkaessa ja päättyessä. Heidän toiminnassaan painottui havaintojeni ja opettajien kertoman mukaan keskustelun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ohella toiminnallisuus, oman toiminnan ja tekemisen kautta oppiminen. Esimerkiksi postiprojektiin liittyen postin kulkua seurattiin konkreettisesti kirjeen tai kortin kirjoittamisesta, postimerkin ostamisesta ja postiin viemisestä, lajittelukeskuksessa vierailun ja havainnoinnin kautta postinkantajan tehtäviin sekä lopulta kortin saapumiseen omaan postilaatikkoon. Postiprojektiin liittyen yläasteen ryhmä piirsi aiheesta projektin lopuksi. (Vrt. esim. Haastattelu 19051997.)

Kuvallinen ilmaisu Reggio Emiliassa

Italialainen, reggioemilialaisessa päiväkodissa työskentelevä taidepedagogi, Vea Vecchi korostaa Wallinin (1992) mukaan erilaisten impulssien ja informaation antamisen tärkeyttä oppimisprosessin alullepanijana. Esimerkkinä Vea Vecchin toiminnasta lasten kanssa Wallin kuva: ”Veän ja muiden (päiväkoti Dianan henkilökunnan) annettua lapsille informaatiota opittavasta asiasta, puun lehdistä, sanoin, elämyksin ja diakuvin, he antavat lasten työstää sitä informaatiota, jota he ovat olleet kypsiä vastaanottamaan. Informaatiota työstetään taiteellisen, kuvallisen ilmaisun välityksellä tiedon integroitumiseksi lasten aiempaan tieto- ja kokemusvarastoon.” (Wallin 1981, 16.)

Kuva nähdään Gedinin mukaan Reggioissa tärkeänä ilmaisuvälineenä. Kuva on kuitenkin vain yksi ilmaisuväline ihmisen sadan kielen, sadan mahdollisen itseilmaisun välineen, joukossa, kirjoittaa Gedin reggiolaisesta työskentelymetodista. Kuvallisen ilmaisun ja kuvan avulla lapsi voi reggiolaisen ajattelutavan mukaan pyrkiä ymmärtämään syvällisemmin ympäristöään ja oppia. Reggioissa työskennellään Gedinin mukaan myös esimerkiksi musiikin, matematiikan ja luonnontieteen alueilla lapsen kaikkia sataa aistia hyödyntäen. (Gedin 1995, 110-111.) Karlsson & Riihelä (1991) kirjoittavat reggiolaisesta ajattelutavasta, että vaikka lapset ilmaisevat tutkimuksensa ja kokeilunsa havainnot usein kuvataiteen kielellä, ei kysymys ole vain taidekasvatuksesta. Heidän mukaansa Reggio Emilian päiväkotien lähtökohtana on korostaa lapsen omaa luovaa toimintaa, jota käytetään pitkäaikaisissa projekteissa. He kirjoittavat reggiolaisuudessa asioita käsiteltävän monelta kannalta sisällön ydinkäsitteiden avulla. (Karlsson & Riihelä 1991, 59.)

Gedin (1995) kirjoittaa ihmisten usein reggiolaisesta toimintatavasta kertovissa näyttelyissä, kuten esimerkiksi näyttelyissä Tukholman Modernissa Museossa vuosina 1981 ja 1986, kiinnostavan huomiota etupäässä lasten tekemiin vaikuttaviin maalauksiin. Gedin korostaa reggiolaisten pyrkimyksenä kuitenkin jatkuvasti olevan viestittää ihmisille, että vaikka maalaukset ja muut lasten kädentyöt ovat upeita ja monin tavoin vaikuttavia, ne eivät kuitenkaan ole ajattelutavan tärkein ja oleellisin asia. (Gedin 1995, 100.) Malaguzzi, reggiolaisen ajattelutavan isä, on korostanut, että reggiolaisuudessa ja lasten tuotoksissa ei ole kyse vain kuvasta tai runollisesta kuvauksesta, vaan olennaista on se oivallus, jota kuva ja sanat pyrkivät ilmaisemaan (Wallin 1989, 151). Wallin (1995) esittää Malaguzzin, myös korostaneen, että tärkeintä ei ole tuotos, kuvallisen ilmaisun lopputulos, vaan se tie, jota pitkin ymmärtämiseen kuljetaan eli oppimisprosessi. Kuvallisen ilmaisun

tuotos on itse luomisprosessin lopputulos, persoonallinen ilmaus sisäisestä kokemuksesta, sanoo Wallinin mukaan myös reggiolaista ajattelutapaa työssään soveltava Kirsti Hakkola, erottaessaan luovan maalaamisen, kuvallisen ilmaisun, mallin mukaan tapahtuvasta, aikuisen lapsen työlle asettamien tavoitteiden mukaisesta mekaanisesta maalaamisesta (Wallin 1995, 71, 111.) Se, mitä lapsi ilmaisee kuvissaan on myös Gedinin mukaan perinpohjaisen, syvällisen ja laajan tutkimuksen tulos teemasta tai aiheesta, jota lapset ja aikuiset yhdessä tutkivat. (Gedin 1995, 100).

Reggiossa ajatellaan taiteen olevan kieli, yksi ajatusten ilmaisun muoto, muiden kommunikointikeinojen joukossa (Seefeldt 1995, 39). Taiteen tuottaminen vaatii lasta ajattelemaan kokemustaan, ideaansa tai tunteitaan sekä lisäksi miettimään symboleja niiden ilmaisemiseksi. Tehdessään kuvallisen ilmaisun tuotosta, luodessaan taidetta, lapsi järjestää ajatuksia ja kokemuksia mielessään malleiksi ja symboleiksi pohtimalla ja ongelmia ratkaisemalla. Hänen täytyy miettiä esimerkiksi sitä, miten liittäisi kaksi puun palaa yhteen tai millä väreillä ilmaisisi ajatuksensa. Prosessissa lapsi oppii ympäristönsä herkäksi havainnoijaksi ja kehittyy esimerkiksi havaitsemaan yhtäläisyyksiä, erilaisuutta, muotoja kokoja ja värejä. Kuvallisen ilmaisun valmis tuotos kommunikoi muiden kanssa, samoin kuin puhuttu kieli. Se kertoo tekijänsä tunteista, kokemuksista ja ajatuksista, jotka voidaan työn välityksellä jakaa visuaalisesti muiden kanssa. Reggiolaiset korostavat lapsen turvallisuuden tunteen kokemisen tärkeyttä kuvallisen ilmaisun yhteydessä. He painottavat, että lasten täytyy olla tietoisia siitä, että heidän ideansa ja tunteensa kuten myös tuottamansa kuvallisen ilmaisun tuotoksensa, taideteoksensa, ovat hyväksytyjä ja että heitä arvostetaan. Ainoastaan turvallisessa ilmapiirissä lapset uskaltavat kokeilemaan, erehtymään, kokeilemaan uudelleen ja ottamaan haasteita vastaan. ((Seefeldt 1995, 39-41.)

Wright (1997) kirjoittaa lasten ohjaamisen tärkeydestä kuvallisen ilmaisun opettamisessa. Hän korostaa, että lasten ehdoilla toimiminen ei tarkoita sitä, että heidät jätettäisiin oman onnensa nojaan. Wright painottaa, että lasten tietämystä taiteesta ja heidän kuvallisen ilmaisun taitojaan tulee laajentaa herkän ohjauksen avulla, esimerkiksi kysymyksen esittämisen keinoin. Reggiolaiset ohjaavat ja rohkaisevat lapsia työstämään kuvallisen ilmaisun tuotostaan uudelleen pyrittäessä kohti työlle asetettuja tavoitteita. Hänen mukaansa reggiolaiset yhdistävät kuvallisen ilmaisun opettamisen luontevasti ongelmien ratkaisuun ja projektityöskentelyyn, eivätkä opeta tekniikoita erillisinä. (Wright 1997, 363-364.)

Wright (1997) kirjoittaa Malaguzzin (1987) painottaneen sanallisen ilmaisun rajallisuutta erityisesti pienten lasten opetuksessa (Wright 1997, 362). Malaguzzin tavoin italialainen pedagogi Veà Vecchi korostaa Barsottin (1981) mukaan silmän ja näköaistin merkitystä oppimiselle muihin aisteihin verrattuna. Veà Vecchi sanoo ”näköaistin olevan etuoikeutetuim aistimme, halusimmepa tai emme. (Barsotti 1981, 111-112.) Kuva ja kuvallinen ilmaisu on reggiolaisen filosofian mukaan kuitenkin vain yksi itseilmaisun muoto monien itseilmaisun keinojen, lapsen sadan kielen, joukossa. (Gedin 1995, 100; Gandini 1993, 8).

4.4.3 ”Juuret perinteessä ja pää fantasiassa”

Maechelin (1981) mukaan reggiolaisten päiväkotien kuvallista ilmaisua ei voi tarkastella ilman maalausten ympärille rakentuvia tarinoita ja satuja. Hän kirjoittaa, että lapset muotoilevat näkemäänsä ja kuulemaansa kuvallisen ilmaisun keinojen lisäksi sanojen avulla. Maechelin mukaan reggiolaiset ajattelevat lapsen kielellisen kehityksen ja kuvallisen ilmaisun liittyvän yhteen. (Maechel 1981, 51.)

Italialaisella lastenkirjailijalla Gianni Rodarilla (1920-1980) ja hänen mielikuvituksesta ja sanojen leikistä kertovalla teoksellaan, jonka ruotsinkielinen nimi on *Fantasins grammatik*, on ollut tärkeä vaikutus reggiolaiselle päiväkotihenkilöstölle. Malaguzzi (1988) kirjoittaa Rodarin toivoneen kirjastaan olevan hyötyä kasvattajille, jotka ajattelevat mielikuvituksella olevan sijansa opetuksessa ja niille, jotka luottavat lapsen luomisvoimaan ja tietävät, miten vapauttavia sanat voivat olla. Malaguzzi kirjoittaa Rodarin tehneen myös häneen vaikutuksen harvinaisella vakuuttuneisuudellaan uteliaisuuden puolesta. (Malaguzzi 1988, 197, 205).

Rodari korostaa mielikuvituksen tärkeää merkitystä lapsen persoonallisuuden kasvulle. Hän pitää tärkeänä satujen ja tarinoiden kertomisen lisäksi sitä, että lapsen ajattelua aktivoidaan. Ajatukset voi hänen mukaansa saada liikkeelle esimerkiksi ehdottamalla lapselle ”entäpä jos...” ja lisäämällä siihen kahden sattumanvaraisesti valitun substantiivin yllättävä ja absurdi yhdistelmä. (Wallin 1989, 133.) Rodari esittää teoksessaan esimerkkejä sanojen ja kielen leikistä. Hän esittää muun muassa esimerkin mielikuvituksellisesta sanaparista, koira ja vaatekaappi. Rodari korostaa, että sanoja ei ole tarkoitus irrottaa arkipäiväisestä merkityksestään, vaan vapauttaa ne verbaalisista ketjuistaan, joiden osia ne tavallisesti ovat. Sanaparin sanoja eri tavoin yhdistellen saadaan aikaan mitä mielikuvituksellisempia tarinoita, hän kertoo. (Rodari 1988, 24.)

Rodari korostaa kaiken muutettavuutta. Esimerkiksi satujen kertomista siten, että niistä muutetaan osia. Lumikki voi esimerkiksi kohdata kääpiöiden sijasta seitsemän jättiläistä ja kertoja saa näin tilaisuuden oman tarinan keksimiseen. Wallin kirjoittaa Rodarin sanoneen, että se ei riitä, että lapsille luetaan kirjallisuutta ja että heidät opetetaan kuuntelemaan. Paljon tärkeämpää kuin osata kuunnella on hänen mukaansa se, että lapset osaavat puhua, löytävät ilmaisunsa omin sanoin, kuvin ja saduin. (Wallin 1989, 139-140.) Rodari kirjoittaa mottonsa olevan, että ”Kaikkien sanojen kaikki käyttö kaikille”, ja että ”Ei sen takia, että kaikista pitäisi tulla taiteilijoita, vaan siksi että kenestäkään ei tulisi orjaa” (Rodari 1988, 12.) Pedagogiikkaa ei ole reggiolaisten mukaan tukku reseptejä, vaan erilaisista lähtöasetelmistä kumpuavaa jatkuvasti muuntuvaa suhtautumista asioihin. Kaikissa reggiolaisissa päiväkodeissa pidetään tärkeänä työskennellä omasta arjesta ja nykymomentista lähtien, ”juuret traditiossa ja pää fantasiassa”, kuten Malaguzzi on asian ilmaissut. (Wallin 1989, 148.)

4.4.3 Ajattelutapa, ei pedagogiikka

Mäkelän harjaantumiskoulun fyysinen oppimisympäristö ei eronnut tavallisesta kouluympäristöstä. Heillä ei ollut reggiolaisten päiväkotien tavoin ateljeeta, eikä sisustuksessa ollut käytetty lasia tavallista kerrostaloasuntoa enempää. Myöskään reggiolaisten suosimia peilejä ei ollut sisustuksellisinä ratkaisuin. Opettajat korostivat reggiolaisuuden heillä olevan lähinnä ajattelutapa ja tapa suhtautua lapseen ja oppimiseen.

Malaguzzi suhtautuu epäilevästi pedagogisten käytäntöjen vangitsemiseen kirjoitetuksi tekstiksi. Hän katsoo muiden muassa Wallinin (1995) ja Gedinin (1995) mukaan kirjainten jähmettävän, kivettävän ja vangitsevan ajatukset. Malaguzzi näkee luomansa luovan pedagogiikan elävänä ideana, joka saa voimaa lapsista ja ajankohtaisesta yhteydestään. Tarkkaanmäärätyn metodiikan puuttumista Malaguzzi pitää eräänä kehittämänsä reggiolaisen ajattelutavan ydinkohdista. Hän korostaa tiedon dynaamista ja muuntuvaa luonnetta, yhteiskunnan ja kulttuurin merkitystä sekä ajattelu- ja suhtautumistapaa prosessina, jonka täytyy elää vältyäkseen kuolemasta. (Wallin 1995, 97; Gedin 1995, 100.) Gedin (1995) esittää Reggio Emilian pedagogisen toiminnan järjestelijänä toimivan, Carlina Rinaldin, myös sanoneen, että ei ole olemassa mitään ”Reggiopedagogiikkaa”, vaan suhtautumistapa. Reggio Emilian kunnallisten päiväkotien työskentelymetodi perustuu suuressa määrin suhtautumistapaan suhteessa lapseen ja lapsen maailmaan.

Menetelmän nähdään olevan alituisessa liikkeessä ja muutoksessa samoin kuin maailma lapsen ympärillä jatkuvasti muuttuu. (Gedin 1995, 103.) Gandini (1993) korostaa reggiolaisten toivovan, että heidän toimintansa nähtäisiin kopioitavan mallin sijaan yhtenä opetuksellisena kokemuksena, joka koostuu käytännön työstä lasten kanssa säännöllisine pohdintoineen (Gandini, 1993, 5).

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat kertoivat korostavansa Malaguzzin ajatusta, että reggiolaisen toiminnan taustalla ei ole pedagogiikka, joka niin usein kahlitsee ja rajoittaa toimintaa, kuten Malaguzzi myös heidän mukaansa painottaa. Opettajat puhuivatkin mieluummin reggiolaisesta ajattelutavasta kuin pedagogiikasta, sillä ajattelutapa-käsite antaa heidän mukaansa idean soveltajille vapaamat kädet ja mahdollistaa sen soveltamisen paremmin myös meidän kulttuurissamme. Ajattelutavan he korostivat olevan kaiken toiminnan taustalla toimintaansa ohjaamassa.

Wallin (1995) ja Gedin (1995) korostavat reggiolaisen ajattelutavan sisimpänä ytimenä olevan tapa nähdä, käsittää ja ymmärtää yhteiskunta, näkökanta lapseen: lapsikuva, tapa käsittää tieto ja tiedonhankinta: tietokäsitys. Pedagogiikan näkeminen muuttuvana, vaihtelevana prosessina, valmiita sääntöjä sisältävän systeemin ja ennaltapäätetyn suhtautumistavan sijaan, on heidän mukaansa eräs reggiolaisista ajattelutapaa toteuttavia tahoja yhdistävä seikka. (Wallin 1995, 95-97; Gedin 1995, 103.)

4.4.5 Reggiolainen ajattelutapa ja harjaanumisopetus

Harjaanumisopetuksen oppilaan yksilöllistä opetusohjelmaa suunnitellessaan opettajan on huolehdittava oppilaan kokonaisvaltaisesta persoonallisuuden kehitymisestä. Asetettujen tavoitteiden tulee olla mahdollisimman realistisia oppilaan kognitiiviseen kehitysvaiheeseen ja hänen taitoihinsa nähden, jolloin onnistumisen kokemukset vahvistavat oppilaan koulumotivaatiota ja luovat edellytyksiä aktiiviselle toiminnalle. (Runsas 1991, 59-60.)

Oppilaiden yksilölliset erot ovat opetuksen suunnittelun ja järjestämisen perustana. Yksilöllistäminen on analyysia lapsesta, hänen tavoistaan toimia ja hänen ympäristöstään. Kun opetus ja sen osat suunnitellaan oppilaskohtaisesti, voidaan puhua opetuksen henkilökohtaistamisesta. Opettajan tulee tuntea oppilas ja hankkia tietoa siitä, millainen hän on kognitiivisena, sosiaalisena, emotionaalisenä, toi-

minnallisena ja kehittyvänä, systeemeihin kuuluvana, kulttuurisena persoonana. Edellä mainitut kokonaispersoonallisuuden muodostumiseen vaikuttavat tekijät ovat mukana opetuksessa vuorovaikutustekijöinä. Opetuksen henkilökohtaistaminen on jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaan ja hänen ympäristönsä kanssa sekä oppimiseen liittyvien tekijöiden säätelemistä. Opetuksen henkilökohtaistaminen edellyttää opettajalta reflektiivistä toimintaa, jonka aikana seurataan oppilaan etenemistä kohti asetettuja tavoitteita johdonmukaisesti ja systemaattisesti. (Happonen & Ikonen 1994, 43-44.)

Opetuksen yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen luonnollinen seuraus on henkilökohtainen opetussuunnitelma (Happonen & Ikonen 1994, 44), joka oli myös Mäkelän harjaantumiskoulun opettajien mukaan kaikista tärkein oppilaan opetusta ja henkilökohtaista tukemista ohjaava tekijä. He pitivät henkilökohtaista opetussuunnitelmaa merkittävänä kirjallisena dokumenttina, jonka säännöllinen tarkistaminen vanhempien sekä mahdollisten asiantuntijatahojen kanssa oli tärkeää oppilaan kehityksen ja edistymisen arvioimisen sekä tavoitteiden asettamisen kannalta. Opettajien mielestä henkilökohtainen opetussuunnitelma oli tärkeä apu oppilaan yksilöllisen kehityksen tukemisessa, seurannassa ja tavoitteiden asettamisessa.

Runsaan (1991) mukaan harjaanumisopetuksen oppilaan aistitoimintojen puutteellisuus, motorisen kehityksen heikkous, kielellisen, matemaattisen ja sosiaalisen kehityksen viivästyneisyys ja puutteellisuus asettavat haasteita opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Sensorinen integraatio, aistimusten jäsentyminen käyttöä varten, ei aina anna riittävän tarkkaa kuvaa omasta kehosta tai ympäröivästä maailmasta. Aistihavaintojen heikkoudesta johtuen opetus tulee Runsaan mukaan toteuttaa monikanavaisesti kaikkia aisteja kehittäen ja tukien. Runsas korostaa aistitoimintojen ja motoristen taitojen merkityksen olevan harjaanumisopetuksessa suuri. Harjaantumiskoulun oppilaan kouluvuodet osuvat suurimmaksi osaksi kehityksen sensomotoriseen vaiheeseen, jolloin oikein suunniteltu toiminta motoriikan ja aistitoimintojen kehittämiseksi on oppimisen ehdoton edellytys. Oppiminen liikkumisen ja tekemisen kautta tulee ottaa huomioon kaikissa oppiaineissa ja oppimistilanteissa. (Runsas 1991, 57-60.)

Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat korostivat myös toiminnallisuuden merkitystä oppilaidensa oppimiselle. He sanoivat suunnittelevansa ja toteuttavansa mahdollisimman paljon toiminnastaan siten, että oppilailla on mahdollisuus oppia oman tekemisen ja toiminnan kautta luonnollisissa tilanteissa. Opettajat pitivät

tärkeänä aitojen oppimistilanteiden järjestämistä oppilailleen, mistä johtuen mäkäläläiset liikkuvat kunnassa ahkerasti. He kulkivat opettajien kertoman ja havaintojeni mukaan usein bussilla, kävivät kaupoissa, torilla, kirjastossa, postissa ja muissa arkielämään liittyvissä paikoissa. Opettajat korostivat harjaantumiskoulun oppilaille olevan tärkeää oppia elämää varten ja aidoissa tilanteissa, jolloin oman toiminnan kautta oppiminen tuottaa syvällistä oppimista arkielämän tilanteisiin yleistyen.

Runsas (1991) esittää harjaantumisopetuksen opetustapahtumassa painotettavia pedagogisia periaatteita, jotka helpottavat ja nopeuttavat oppimista ja jotka samalla tukevat oppilaan itseluottamuksen ja aloitekyvyn kehittymistä. Tarkastelen seuraavassa harjaantumisopetuksen opetustapahtumassa painotettavia pedagogisia periaatteita reggiolaista ajattelutapaa soveltavaan opetukseen peilaten. Olen kirjoittanut kursivilla Runsaan (1991) teoksessaan mainitsemat pedagogiset periaatteet.

Oppimiskokemuksille on varattava riittävästi aikaa, koska oppilaan oppiminen harjaantumisopetuksessa on normaalia hitaampaa. Reggiolaisessa projektityöskentelyssä oppimisessa edetään oppilaan ehdoilla ja oppilasta kuunnellen. Oppilaan ajattelulle ja oppimiselle annetaan aikaa. Oppilaat perehtyvät heitä itseään kiinnostaviin aiheisiin, joten opiskelumotivaatio on hyvä.

Opetettavat asiat on esitettävä tiedostetusti, suunnitellusti ja systemaattisesti oppilaan kehitysvaihetta ja -tasoa seuraten, koska harjaantumisoppilaan satunnaisoppiminen on heikkoa. Projektityöskentelymenetelmää käytettäessä opiskeluaan mielekkäitä kokonaisuuksia, jolloin sirpaletiedon opiskelu minimoituu. Reggiolaisen ajattelutavan mukaan opettaja ei esitä opetettavia asioita oppilaille, vaan oppilaat ja opettajat ovat tutkijoita yhteisillä tutkimusmatkoilla. Lisäksi matkaa tehdään oppilaiden ehdoilla heidän toimiessa tiennäyttäjinä.

Oppilaan on koettava opiskelussa onnistumista. Opetus on toteutettava siten, että oppilas päätyy oikeaan reaktioon. Apuna käytetään lisävihjeitä, vaihtoehtojen määrää rajoitetaan ja tehtäviä helpotetaan. Useimmilla oppilailla on takanaan runsaasti epäonnistumisen kokemuksia. Oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon vahvistamisen vuoksi on tärkeä luoda sellaisia opetustilanteita, että oppilas onnistuu tehtävässään. Reggiolaisessa ajattelutavassa ei ole olemassa väärää reaktiota, vaan kaikki reaktiot tai vastaukset ovat oikeita, oppijan subjektiivinen kokemus ja käsitys asiasta tietyllä hetkellä. Opettajan rooliin kuuluu oppilaiden tie-

dollisten ristiriitojen sietäminen, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että kuullessaan oppilaan näkemyksen opiskeltavasta asiasta, opettaja hyväksyy oppilaan käsityksen asiasta tuolla hetkellä. Opettaja ohjaa oppilasta kohti yleistä tai oikeaa käsitystä asiasta lisäkysymyksiä esittäen ja antaa oppilaan itse oivaltaa asian häntä siinä kiirehtimättä. Esimerkiksi Mäkelän harjaantumiskoulussa eräs ala-asteen oppilas oli opettajan kertoman mukaan yhä sitä mieltä, että ihmisellä on kymmenen kättä, vaikka asiaa oli tutkittu useaan kertaan. Opettaja kertoi, että hänen tehtävänsä oli antaa oppilaan ajattelulle ja oppimiselle aikaa, koska hänen mukaansa siitä ei ole mitään hyötyä oppilaan oppimisen kannalta, jos opettaja sanoisi valmiin vastauksen: ”ihmisellä on kymmenen sormea ja kaksi kättä”. Opettaja korosti oppilaan oman oivaltamisen tärkeyttä oppimisessa ja sanoi olevansa sitä mieltä, että erityisesti harjaantumiskoulun oppilaille on turha antaa valmista vastausta, koska oppilaan käsitys asiasta ei muutu ennen kuin hän itse asian oivaltaa.

Reggiolainen ajattelutapa korostaa Runsaan esittämien harjaantumisopetuksen pedagogisten periaatteiden tavoin oppijoiden onnistumisen kokemuksia. Reggiolainen lasta kunnioittava ajattelutapa lähtee ajatuksesta, että lapsessa on kaikki voimavarat ja että lapsi on rikas ja kykenevä, jolloin aikuisen tehtävä on ohjata ja auttaa lasta käyttämään maksimaalisesti runsaita voimavarojaan. Kaikessa toiminnassa seuraavan lasta kunnioittavan ajattelutavan turvin lapselle pyritään takaamaan minäkäsitystä ja itsetuntoa vahvistavia onnistumisen elämyksiä.

Opetuksessa on korostettava positiivista siirtovaikutusta. Saman käsitteen esittäminen eri yhteyksissä helpottaa käsitteen yleistämistä. Oppilas oppii samalla näkemään tilanteiden yhteiset elementit. Positiivinen siirtovaikutus on suurimmillaan silloin, kun opetustilanteen ärsykkeet ja reaktiot vastaavat sovellutustilanteen ärsykeitä ja reaktioita. Yhteiskunta ja muu ympäristö pyritään reggiolaista ajattelutapaa sovellettaessa liittämään luonnollisesti projektityöskentelyyn eli opiskelu pyritään järjestämään aidoissa ja luonnollisissa tilanteissa. Esimerkiksi Mäkelän koulun oppilaat opettelivat rahan käyttöä postissa asioidessaan ja kaupassakäyntiä kaupassa, aidossa ympäristössä. Yläasteen pojat olivat erityisen innostuneita kalastuksesta, joten onkimista opiskeltiin myös oikeassa ympäristössä ja oikeilla välineillä. Opiskelemalla luonnollisissa ympäristöissä luokkatyöskentelyn sijaan ja ohessa pyritään varmistamaan positiivinen siirtovaikutus oikeisiin elämän tilanteisiin.

Kertaamisella on varmistettava ylioppiminen. Mieleenpainaminen vaatii kehitysvammaisilla paljon enemmän opetusärsykkeiden toistamista kuin muilla oppilail-

la. Hajoitettu harjoittelu on tehokkaampaa kuin yhtäjaksoinen keskitetty kertaaminen. Opetettavaan asiaan palaaminen uudelleen ja uudelleen eri yhteyksissä varmistaa oppimista. Dokumentoinnilla on reggiolaisen ajattelutavan mukaan tärkeä merkitys opiskeltavan asian ja opitun kertaamisessa. Projektityöskentelyyn kuuluu luonnollisena osana vuorovaikutuksen periaate. Vuorovaikutuksellisuus oppimistilanteissa sekä keskustelu dokumentoitu materiaali muistin tukena opittavaan asiaan uudelleen projektin edetessä palatessa ajatellaan varmistavan oppimista.

Oppilasta on motivoitava ponnistelemaan. Motivaatiota lisäävät mm. onnistumisen kokeminen ja sen vahvistaminen, esitettävän materiaalin vaihtelevuus, opettajan innostuneisuus ja opetusjaksojen sopiva pituus. Reggiolaisen ajattelutavan mukaan toimittaessa lasta ei pakoteta toimintaan, vaan hän osallistuu toimintaan omasta halustaan ja niin kauan kuin hän kullakin kerralla kykenee ja jaksaa keskittyä. Opiskelujaksojen pituuden säätelee siis oppilas itse. Opettajan tehtävänä on kuitenkin tarvittaessa motivoida oppilasta esimerkiksi esittämällä oppilaalle kysymyksen tai ongelman ratkaistavaksi ja yhdessä pohdittavaksi. Opettajan tulee myös fyysisen ympäristön järjestelyin pyrkiä järjestämään oppilaalle mielenkiintoinen ja tutkimiseen motivoiva ympäristö sekä järjestää tarvittaessa opiskelun kohteena olevaan projektiin liittyvää materiaalia, välineitä ja ympäristöjä. Reggiolaisessa oppimisprosessissa tärkeintä ei ole hieno lopputulos, vaan tärkein tavoite on se, että lapsi oppii hankkimaan tietoa ja soveltamaan sitä uusissa tilanteissa nauttien koko ajan työskentelystä.

(Runas 1991, 62-63.)

Lapset, joille tavanomaiset kommunikointikeinot, puhe, kirjoittaminen ja lukeminen, tuottavat vaikeuksia, voivat reggiolaisten mukaan ilmaista ajatuksiaan ja kokemuksiaan hyvin kuvallisen ilmaisun avulla (Wright 1997 (6), 363). Reggiolaiset ajattelevat nonverbaalisten itseilmaisukeinojen auttavan esimerkiksi kielellisiä vaikeuksia omaavia oppijoita ilmaisemaan yksilöllistä ymmärryksen tasoaan kuten myös havaintojaan ja tuntemuksiaan opiskeltavasta asiasta ja ympäristöstä. Projektityöskentelymenetelmän toiminnallisine tehtävineen ja harjoituksineen, esimerkiksi lounaan valmistamisen tai kaupunkiesittelyn laatimisen, on myös havaittu auttavan itseilmaisun kehittymistä ja monipuolista oppimista oman toiminnan kautta. Tehtävät tuottavat todellisen ja motivoivan kontekstin kielen käytölle. (Abramson et al. 1995, 199.)

Italiassa vammaiset lapset ovat integroituina tavallisiin päiväkoteihin ja vammaiset lapset saavat hoitopaikan aina tarvittaessa. (Liimola & Voutilainen 1993, 9). Myöskään Italian koululaitos ei tunne segregatiota, vammaisten sijoittamista omiin ryhmiinsä (Leskinen, henkilökohtainen tiedonanto 19041999). Reggiolaisiin päiväkoteihin ryhdyttiin 1970-luvun alussa sijoittamaan myös vammaisia lapsia ja näiden kokemusten pohjalta säädettiin 1977 koululaki, jossa myös koulut velvoitettiin samaan (Liimola & Voutilainen 1993, 83).

4.4.6 Italian epäilevä koululaitos

Italian koululaitos on sata vuotta vanha. Pitkän traditionsa vuoksi sen on ollut paljon vaikeampaa irtautua traditioistaan kuin päiväkotien, joiden toiminta on koko ajan perustunut ennakkoluulottomaan ideointiin. Reggiolaisen päiväkotien varsinainen kokeilutoiminta aloitettiin yli kaksikymmentä vuotta sitten. Päivähoidon johtajan Spaggiarin mielestä olisi mahdollista, että uudet ajatukset leviäisivät myös koulun puolelle. Sovelluksia päivähoitomallin mukaisesti on jo toteutettu perustamalla päivähoitomallin mukainen vanhempainneuvosto joihinkin kouluihin. Lisäksi atelieristan, taidepedagogin, työkenttä on kiinnostanut kouluviranomaisia ja heidän tuloaan on suunniteltu kouluihin, mutta vasta paperilla. (Liimola & Voutilainen 1993, 83.)

Päivähoidon ja koulun käsitykset lapsista ja oppimisesta eroavat Italiassa edelleen varsin paljon. Esikoulussa, joksi Italiassa alle kouluikäisten opetusta ja toimintaa, päiväkotia kutsutaan, lähdetään siitä käsityksestä, että lapsi haluaa itse oppia lukemaan ja kirjoittamaan silloin, kun hänelle syntyy tarve käyttää tätä taitoa. Reggiolaiset painottavat lapsen omaa halua viestiä toisten ihmisten kanssa. Heidän mielestään on tärkeää, että lapsi nauttii toimimisestaan, tässä tapauksessa kommunikoinnista. Lisäksi reggiolaiset eivät halua tyytyä pelkkään lukemiseen ja kirjoittamiseen, vaan haluavat lasten käyttävän kaikkia muitakin ilmaisun kieliä. Reggiolaisen ajattelutavan mukaan lukeminen ja kirjoittaminen on vain yksi osa kommunikoinnista. Heidän mielestään ei ole tarvetta opettaa lasta lukemaan ja kirjoittamaan, vaan kiinnostuksen tulisi lähteä lapsen omasta halusta pystyä kommunikoimaan toisten kanssa. Valtion kouluilla ja Reggion kunnallisilla esikouluilla on näkemys myös lapsen taidoista. Koulussa ajatellaan lapsen olevan kuin rasia, joka täytetään ulkoapäin. Esikoulussa ajatellaan, että lapsi on rasia, josta pitää saada ulos kaikki mahdollinen. (Liimola & Voutilainen 1993, 83-84.)

Koululaitos, vaikka se nykyään osaakin antaa arvoa reggiolaisten pitkälle kokemukselle päivähoidon saralla, odottaa usein päiväkodin valmistavan lapset koululaitosta varten. Koululaitos on pääosin hyväksynyt Reggion kunnallisten päiväkotien ohjelman, mutta ei halua keskustella sen siirtämisestä koulun puolelle. (Liimola & Voutilainen 1993, 83.)

Liimolan ja Voutilaisen (1993) mukaan esikoulujen opettajat ovat yrittäneet luoda yhteyksiä koulun puolelle, mutta tavoitteelliset erot ovat vielä liian suuret yhteistyön syventämiseen. He esittävät erään reggiolaisen päiväkodin atelieristan, Giannin, ajatuksen, jonka mukaan Italia on outo maa, jossa ajatellaan ja toimitaan hyvin konservatiivisesti. Gianni esittää Italian myös siksi tarvitsevan konservatiivisesti ajattelevaa koululaitosta, josta valmistuu sen koneistoa ylläpitäviä työntekijöitä.

4.4.7 Voiko suomalainen koulu muuttua?

”Voisimmeko me suomalaiset opettajat ja kasvattajat oppia jotakin Reggio Emilian pedagogisesta kokeilusta?”, kysyy Heinimaa. Hän kirjoittaa Reggio Emilian päiväkodeissa toteutetussa työssä yhdistyvän optimistinen, luottava suhde lapsen kykyihin ja kehitysmahdollisuuksiin ja uudistettu opettajan ammattikuva. (Heinimaa 1991, 103.)

Maamme päiväkodeissa reggiolainen ajattelutapa on melko tunnettu. Stakesin vuonna 1996 päivitetyn yhteysverkostot-listan mukaan noin kahdeksassakymmenessä suomalaisessa päiväkodissa sovelletaan ajattelutapaa. Pajukaarre (1997, 14) kirjoittaa pietarsaarelaisen ajattelutapaa soveltavan päiväkodin johtajan sanoneen, että tuloksena ajattelutavan soveltamisesta on ollut aikuisten kasvatuskäsitysten tuuletus ja uudelleenarviointi.

Muutos koululaitoksessa on mahdollista vain todellisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa, kun on uskallettu hylätä luokkahuonesidonaisuus, opettajakeskeisyys ja valmiiden totuuksien opiskelu, kirjoittaa Heinimaa (1991). Hän jatkaa Reggio Emilian pedagogisen kokeilun olevan ennen kaikkea innostava ja rohkaiseva esimerkki siitä, että opetus voi onnistua konkreettisesti ja käytännössä lapsen ehdoilla. Hän esittää reggiolaisten esimerkin haastavan meitä kehittämään omaa työtämme näissä olosuhteissa, tässä kulttuurissa, jossa me täällä pohjoisessa elämme. (Heinimaa 1991, 104.)

Suomessa ajattelutapaa on sovellettu vuodesta 1994 alkaen yhdessä peruskoulussa Etelä-Suomessa (Eerikäinen & Saari, henkilökohtainen tiedonanto, 11.3.1996) ja yhdessä harjaantumiskoulussa, Mäkelän koulun lisäksi (Stakesin yhteistyöverkostot 1996). Mäkelän harjaantumiskoulun opettajat esittivät näkemyksensä olevan, että erityisesti harjaantumisopetukseen reggiolainen ajattelutapa koululaitoksen puolella soveltuu todella hyvin, sillä harjaantumiskoulun oppilaat ovat heidän mukaansa kehitystasoltaan ja monilta taidoiltaan päiväkotii-ikäisten lasten tasolla (Eerikäinen & Saari, henkilökohtainen tiedonanto 11.3.1996). Heidän näkemystään tukee muun muassa Runsaan (1991, 57) näkemys, että harjaantumiskoulun oppilaat toimivat pääosan kouluvuosistaan esioperationaalisen ajattelun tasolla, mutta että jotkut heistä yltävät yläasteella ajattelussaan konkreettisten operaatioiden tasolle.

4.4.8 Oppimisen kontekstisidonnaisuus

Reggiolaisen ajattelutavan perustaja Loris Malaguzzi näki pedagogiikan muuttuvana prosessina, eikä siksi tahtonut vangita ajatuksiaan paperille. Hän näki pedagogiikan elävänä ideana, joka saa voimansa lapsista siinä yhteydessä, missä sitä sovelletaan. Hän ei halunnut reggiolaisuudesta tarkkaan määrättyä metodia, vaan alituisesti muuttuvia ajatuksia. Pedagogiikka on prosessi, jonka täytyy muuttua koko ajan vältyäkseen kuolemasta, mutaa sen täytyy muuttua lasten ja maailman muuttumisen osoittamalla tavalla. (Gedin 1995, 100-101.)

Reggiolaisessa ajattelutavassa oppiminen nähdään kontekstisidonnaisena. Teemoja ja projekteja toteutustapoineen ei sellaisenaan voi siirtää yhdestä maailmankolkasta toiseen, kulttuurista toiseen. Loris Malaguzzi kehottaakin unohtamaan Italian Reggio Emilian ja etsimään kustakin ajattelutapaa soveltavasta kulttuurista oman punaisen langan kerittäväksi. Hän kehottaa meitä aikuisia antamaan lapsille etuoikeuden tien näyttämiseen. (Wallin 1995, 115-116.) ”Lapset ovat kultakaivoksia”, kirjoittaa Wallin (1989, 70) ”tavoitteena on saada kulta kimaltamaan”.

5 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla reggioemilialaisen kasvatustieteen soveltamista eräässä suomalaisessa koulussa harjaantumisopetuksessa. Tutkimuksen päätehtävänä oli kuvailla, millaista on reggiolaista ajattelutapaa soveltava harjaantumisopetus. Tarkastelun kohteena oli myös toiminnan taustalla oleva filosofia. Lisäksi tarkastelin tutkimuksen kohteena olevan harjaantumiskoulun opetussuunnitelmaa.

Italiasta, Reggio Emilian kaupungista, lähtöisin oleva Reggio Emilian kasvatustieteen filosofia ja ajattelutapa sekä sen soveltaminen meidän kulttuurissamme harjaantumisopetuksessa oli mielenkiintoinen ja haasteellinen tutkimusaihe. Reggio Emilian ajattelutavan tuntevat Suomessa lähinnä varhaiskasvattajat ja kuvataideammattilaiset. Koululaitoksessamme ajattelutapa on melko tuntematon. Kehitysvammaisten opetuksessa reggiolaista ajattelutapaa sovelletaan Etelä-Suomessa kahdessa harjaantumiskoulussa, joista toinen oli tutkimuskohteeni.

Reggiolaista ajattelutapaa käsittelevästä aiheesta on tehty muutama pro gradu -tutkielma. Päivi Luukkonen (1994) on tutkinut Reggio Emilian kasvatustieteen soveltuvuutta peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetukseen. Vuonna 1994 on valmistunut myös kuvaamataidonopettaja Kaisa Torkin opinnäytetyö, jonka nimi on Saviriimustelijat – Reggio Emilian kasvatustieteen soveltamisesta. Heidi Saukkola-Suomi (1997) on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan Reggio Emilian pedagogista ohjelmaa ja vertaillut sitä Suomen peruskoulun opetussuunnitelmaan. Ajattelutavan soveltamisesta varhaiskasvatuksessa on Anneli Törmälä (1992) tehnyt tutkielman Reggio Emilia –pedagogiikan sovellus yhdessä suomalaisessa päiväkodissa. Erityispedagogiikan alalta ei aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta löydy, joten tämä tutkimus on ensimmäinen reggiolaisen ajattelutavan soveltamista kuvaava erityispedagoginen pro gradu -tutkielma.

Etelä-Suomen Sanomat -nimisessä sanomalehdessä oli 12.3.1995 artikkeli, jossa kerrottiin kehitysvammaisista, jotka nauttivat sadan kielen opetusta eteläsuomalaisessa harjaantumiskoulussa. Vuoden 1995 keväästä saakka kypsyttelin mielessäni aiheita ja kun pro gradu -tutkielman aiheen valinta keväällä 1996 tuli ajankohtaiseksi selvitin aiheen tutkimisen mahdollisuuden. Maaliskuussa vuonna 1996 kävin tutkimuskohteessani ensimmäisen kerran. Aineistonkeruuni aloitin varsinaisesti 8.1.1997 ja lopetin 3.10.1997, minkä jälkeen olen ollut puhelimitse yhteydessä

tutkimuskohteeni opettajien kanssa ja keskustellut heidän kanssaan muutaman kerran.

Valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi etnografisen tapaustutkimuksen, kouluetnografian, sillä tutkimuksen kohteena oli kouluelämään liittyvä ilmiö ja yhteisö, reggiolaisen ajattelutavan soveltaminen eräässä harjaantumiskoulussa, meidän kulttuurissamme. Tutkittavien omat kokemukset ja heidän oman kontekstinsa pyrin pitämään tutkimuksen selkärankana, mikä on kouluetnografian eräs tavoite. Pyrin etnografisen lähestymistavan mukaisesti myös ymmärtämään merkityksiä osallisten näkökulmasta. Toiminnan, opettamisen ja oppimisen kuvailun ohella tavoitteeni oli selvittää koulun opettajien käsityksiä reggiolaisesta ajattelutavasta ja sen soveltamisesta käytäntöön. (vrt. Syrjäläinen 1994, 68, 79.)

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu pitkäaikainen kenttätyövaihe, jonka aikana tutkija kokoaa aineistoa luonnollisessa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa vapaamuotoisten ja strukturoimattomien menetelmien avulla, esimerkiksi osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun avulla (Syrjäläinen 1994, 68). Koska tarkoitukseni oli päästä luonnolliseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa, vietin aikaani harjaantumiskoululla ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista. Neljän tutustumispäivän, joista kaksi oli vuoden 1996 keväällä ja kaksi saman vuoden syksyllä, lisäksi vietin yhden päivän, 8.1.1997, koululla ennen kyseisen päivän opettajien teemoitettua haastattelua. Myös muina päivinä, jolloin haastattelin opettajia tai koulunkäyntiavustajia vietin päivän koululla toimintaan osallistuen. Ajan viettämisen koululla ennen aineistonkeruun aloittamista koin hyväksi ja tarpeelliseksi. Tutustumiseni oppilaisiin ja henkilökuntaan uskon vähentäneen tutkijan vaikutusta tutkimustilanteissa. Tutustuin vastaanottavaiseen ja sosiaaliseen ryhmään, ala- ja yläasteen oppilaisiin, opettajiin ja avustajiin, nopeasti. Joidenkin oppilaiden kanssa yhteistyö ei ollut luontevaa, jolloin tyydyin vain tarkkailemaan. Olin ryhmän jäsenenä lähinnä apuopettajan roolissa.

Tutkimuksen aineiston keräsin osallistuvalla havainnoinnilla ja teemoitetuilla haastatteluilla kevätlukukauden 1997 aikana. Syksyllä 1997 kävin tarkentamassa havaintojani yhdellä opettajien haastattelulla. Varsinainen aineistonkeruun aloitin 8.1.1997 ja lopetin 3.10.1997. Ajanjakso sisälsi 12 havainnointikertaa ja viisi teemoitettua haastattelua sekä keskusteluja opettajien, avustajien ja oppilaiden kanssa. Oppilaita en alustavasta suunnitelmastani poiketen haastatellut, koska se ei ollut tutkimustehtäväni kannalta oleellista. Tarkoitukseni ei ollut kuvailla oppi-

laiden edistymistä oppimisessa, vaan lähinnä opettajien käsityksiä ajattelutavan soveltamisesta harjaantumisopetukseen.

Kenttätöväiheeni varsinaiset osallistuvat havainnoinnit ajoittuivat 12.3. - 19.5.1997 väliseen aikaan. Kolmen kuukauden havainnointijakso vaikuttaa sinänsä melko lyhyeltä etnografisessa tutkimuksessa, mutta tunsin havainnointijakson lyhydestä huolimatta saaneeni tulkinnan kannalta riittävästi relevanttia informaatiota. Osallistuvan havainnoinnin ohella aineistonkeruumenetelmänä käyttämäni teemoitettujen haastattelujen avulla tarkensin havaintojeni kautta saamaani kuvaa reggiolaisesta harjaantumisopetuksesta. Haastattelujen avulla sain käsityksen opettajien käsityksestä ja kokemuksesta reggiolaisen ajattelutavan soveltamisesta sekä pystyin paremmin ymmärtämään havaintojani. Kolmen kuukauden havainnointijaksoni ajoittui postiprojektin toteuttamiseen, jonka havainnoin kokonaisuudessaan. Sain havainnointijaksoni aikana kokonaiskuvan reggiolaisen ajattelutavan mukaisesta projektityöskentelystä. Ajattelen yhden projektin havainnoinnin antaneen oleellista informaatiota projektityöskentelyn pääpiirteiden kuvaamiseen. Tästä syystä ajattelen kolmen kuukauden tiiviin havainnointijakson olleen tutkimukseni kannalta sopivan pituinen.

Havainnointijaksoni vaihtelivat tilanteesta riippuen pituudeltaan yhdestä kolmeen tuntiin. Tutkimukseni alkuvaiheessa vietin koululla joskus havainnointijakson jälkeen loppupäivän. Tuolloin kirjoitin havainnointitilanteen jälkeen avainsanojen lisäksi alustavat muistiinpanot koululla. Koko päivän viettäminen koululla havainnointitilanteen jälkeen tuntui melko rankalta. Loppupäivän tapahtumat saattoivat lisäksi vääristää muistikuvia tai vaikeuttaa tarkkojen yksityiskohtien muistamista kenttämuistiinpanojen kirjoitusvaiheessa päivän päätyttyä. Tutkimuksen edetessä lähdin havainnointijakson jälkeen kenttämuistiinpanoja kirjoittamaan, enkä viettänyt koko koulupäivää tutkimuskohteessani. Mitä pikemmin pääsin tietokoneen ääreen, sitä paremmin muistin yksityiskohtia. Samalla tietysti myös tutkimuksen luotettavuus lisääntyi. Kolmen tunnin havainnointijakson havaitsin liian pitkäksi. Yksityiskohtien tarkka muistaminen tuntui vaikealta kenttämuistiinpanoja kirjoittaessani. Tutkimuksen edetessä lyhensin havainnointijaksojani keskimäärin puoleltoista tunnin pituisiksi. Tunnista kahteen tuntiin kestävien havainnointijaksojen asiat tunsin kykeneväni muistamaan ja hallitsemaan. Havainnointijaksojen pituutta lyhentämällä myös tutkimuksen luotettavuus lisääntyi.

Tutkimuksen edetessä ja tutkimustehtäväni täsmentyessä siirryin tapahtumien kokonaisvaltaisesta havainnoinnista ja kuvaamisesta yksityiskohtaisempaan suun-

taan. Kenttätöni rutiiniksi muotoutui maaliskuusta toukokuuhun havainnointi kerran tai kaksi viikossa. Maalis-huhtikuun ja huhti-toukokuun vaihteessa kenttätöössäni oli kahden viikon tauko, jolloin luin kenttämuistiinpanojani ja muovasin kerätystä aineistosta kokonaiskuvaa.

Teemoitettu haastattelu osoittautui tutkimukseni kannalta merkittäväksi aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelujen avulla sain tärkeää informaatiota ja selvennystä Mäkelän harjaantumisopetuksen työ- ja toimintatavoille. Pääsin näin näkemään tapahtumien taakse, sain vastauksia mielessäni olleisiin miksi-kysymyksiin ja pystyin ymmärtämään toimintaa paremmin. Haastatteluissa näkyi tärkeän ja oleellisen informaation saamisen lisäksi myös harjaantumattomuuteni haastattelijana. Erityisesti ensimmäisissä haastatteluissa esiintyi jonkin verran tutkimukseni kannalta vähemmän merkityksellistä informaatiota. Myös viimeisimmissä haastatteluissa oli ylimääräistä informaatiota, mutta haastattelutekniikkani kehittyi mielestäni selvästi tutkimuksen aikana. Ajattelen alun epävarmuuden johtuneen osaksi siitä, että pyrin välttämään tutkittavien liikaa ohjailua kysymyksilläni ja kysymykseni olivat tuolloin liian laajoja. Tutkimuksen edetessä ja saadessani enemmän tietoa reggiolaisuudesta sekä tutkimustehtäväni täsmentyessä pystyin mielestäni huomaamaan haastateltavien kerronnassa tutkimustehtäväni kannalta oleellisia asioita sekä kohdentamaan kysymyksiäni oleellisempaan suuntaan.

Kenttätöövaiheeni aikana havainnoin Mäkelän harjaantumiskoulun postiprojektin toteuttamisen kokonaisuutena alusta loppuun. Projekti kesti noin kaksi kuukautta. Niiden päivien tapahtumista, joihin en käynyt koululla, sain tietoa opettajilta, avustajilta ja oppilailta heidän kanssaan keskustellessani ja opettajia haastatellesani.

Toukokuun puolivälin jälkeen havainnoinnit eivät tuntuneet enää tuovan aineistooni uusia piirteitä eli havainnoinnissani tuli niin sanottu aineiston kylläntymisvaihe (vrt. Uusitalo 1991, 81). Lopetin havainnoinnit 19.5.1997 ja ajattelin palata kentälle havaintojani tarkentamaan tarvittaessa. Koulujen kesäloma toi aineiston keruuseeni luonnollisen tauon. Kesäloman aikana luin aineistoani ja muovasin siitä mielessäni kokonaiskuvaa ja luin aiheeseeni liittyvää kirjallisuutta. Syksyllä palasin kentälle tarkentamaan havaintojani opettajia haastattelemalla.

Aineiston ja aiheeseen liittyvän kirjallisuuden tutkiminen kesäloman aikana selkiinnytti käsitystäni tutkimusaiheestani. Lukiessani aineistoani kirjasin samalla vasempaan marginaaliin sekä erilliselle paperille tekstissä esiintyviä ilmiöitä,

vihjeitä ja havaintojani. Koodasin näin samalla aineistoani. Lukuvuoden 1997-1998 aikana tutkimukseni tekemiseen tuli opintokiireistäni johtuen tauko, jonka aikana luin aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.

Tauon aikana pohdin aineistostani nousseita ilmiöitä ja selkiinnytin ajatuksiani, joten mielessäni oli melko selkeä kokonaiskuva tutkimastani aiheesta keväällä 1998 jatkaessani tutkimukseni tekemistä. Vuoden 1998 kesäloman aikana jatkoin tutkimukseni tekemistä aineistoa analysoimalla. Tauosta oli mielestäni hyötyä ajatusten selkiinnyttämisen ja kokonaiskuvan muodostamisen kannalta ja haittaa aineiston yksityiskohtien muistamisen kannalta.

Lukuvuoden mittaisen tauon jälkeen luin aineistoni muistin virkistämiseksi uudelleen. Yhdistelin aiemmin koodausvaiheessa aineistosta esille nousseita ilmiöitä laajemmiksi teemoiksi ja teemoja edelleen teemakokonaisuuksiksi. Järjestin samalla aineistoani konkreettisesti teemoittain suuriin kirjekuoriin leikkaamalla aineistostani kyseiseen teemaan liittyvän osuuden. Jotkut aineiston osuudet sijoitin usean teeman alle, sillä esimerkiksi reggiolaisessa ajattelutavassa keskeistä vuorovaikutusta kuvaavia osoita oli erittäin vaikea erottaa projektityöskentelystä, aikuisen roolia kuvaavista osoista tai muusta toiminnasta. Seuraavaksi yhdistelin teemakokonaisuuksia yhä harvemmiksi luokiksi. Teemoista muodostui kolme pääluokkaa, jotka olivat toiminta ja opiskelu, kasvatusfilosofia sekä opetussuunnitelma. Olen kuvannut tutkimukseni vaiheet tarkasti luvussa 2, josta lukija voi ne halutessaan tarkistaa.

Havaintojen pelkistäminen aineistoa koodaamalla ja luokittelemalla tuntui suuresta aineistomäärästäni (279 sivua) johtuen välillä vaikealta tehtävältä. Aineistoa analysoidessani mietin, että minun olisi ehkä pitänyt tarkentaa tutkimustehtävääni alusta alkaen tarkemmin ja selkeämmin, jotta aineistoa ei olisi kerääntynyt yli tarpeen. Toisaalta ajattelin, kuten Syrjäläinen (1994, 83-84) kirjoittaa ”pelata varman päälle” ja keräsin varmuuden vuoksi aluksi aineistoa mahdollisimman monipuolisesti eri tilanteista. Syrjäläinen kirjoittaa myös, että etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kerääntyy usein yli tarpeen. Näin kävi myös minulle. Rohkeampi ja tarkempi tutkimustehtävän rajaaminen melko pian kenttätyövaiheen alettua olisi ehkä ollut tutkimukseni työmäärän vähentämisen kannalta tarpeellista.

Tutkimusraporttini kirjoittamista jatkoin kesän 1998 jälkeen 1998-1999 lukuvuoden ajan erityisluokanopettajan työni ohella. Kiinnostuksen heräämisestä reggiolaista ajattelutapaa soveltavaa harjaantumisopetusta kohtaan ja tutkimusidean kyp-

syttelystä tutkimusraportin valmistumiseen voidaan laskea kuluneeksi kaiken kaikkiaan neljä vuotta. Ensimmäisen tutkimuskohteessa käyntini ja tutkimusraportin valmistumisen väliin mahtuu kolme vuotta. Näen tutkimuksen tekemiseen käyttämäni pitkän ajanjakson hyödyllisenä, sillä aikaa reggiolaisen ajattelutavan soveltamisen pohtimiseen ja kirjallisuuden lukemiseen kuin myös aineiston analysointiin ja tulkintaan minulla on ollut runsaasti. Tutkimusraporttini olen kirjoittanut lopulliseen muotoonsa pääasiassa vuoden 1998 elokuun ja vuoden 1999 toukokuun välisenä aikana.

Ennen ensimmäistä käyntiäni Mäkelän harjaantumiskoulussa kirjasin ylös ajatuk-
siani reggiolaisesta toimintatavasta. Esiymmärrykseni pohjautui pitkälti lastentarhanopettajakoulutuksessa saamaani tietoon reggiolaisesta toimintatavasta Reggio Emilian päiväkodeissa. Tietoni aiheesta oli kuitenkin melko vähäistä ja käsitykseni oli melko suppea. Tietämykseni reggiolaisuudesta rajoittui kuvallisen ja muun ilmaisun korostamiseen toiminnassa. Ajattelin taidekasvatuksen ja kuvallisen ilmaisun painottuvan reggiolaista ajattelutapaa sovellettaessa.

Tutkimukseni myötä käsitykseni laajeni huomattavasti. Huomasin reggiolaisuuden olevan kuvataidepainotteisuuden lisäksi myös paljon muuta. Tutkimukseni ja lukemani kirjallisuuden pohjalta tein tulkinnan, jonka mukaan reggiolaisuus on ajattelutapa, tapa suhtautua lapseen ja tietoon sekä oppimiseen. Keskeisellä sijalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, tarkemmin sanottuna sosiaalinen konstruktivismi (vrt. Forman 1995, 6-8).

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva kasvatustilasto reggiolaisen ajattelutavan taustalla korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa. Ihmettelyn taito ja omakohtainen oivallus nähdään ajattelutavassa myös tärkeiksi oppimiseen vaikuttaviksi asioiksi. Aikaisempaa tietämystä korostetaan uuden oppimisen pohjana samoin kuin tiedon subjektiivista luonnetta. Ajan antaminen lapsen ajattelulle ja oppimiselle ohjaa kaikkea toimintaa reggiolaista ajattelutapaa sovellettaessa. Lapsen nostaminen keskipisteeksi näkyi mielestäni havainnoimani toiminnan ohella myös Mäkelän harjaantumiskoulun opetussuunnitelmassa. Lapsi oli siinä kuvattu puuksi, jonka yksilöllistä kasvua kohti aikuisuutta koti ja koulu yhteistyössä tukevat.

Lasta kunnioittava ajattelutapa ja kasvatustilasto ilmenee kaikessa toiminnassa. Reggiolaista ajattelutapaa sovellettaessa ja työskenneltäessä projektityöskentelyn menetelmää käyttäen, tehtäessä lasten ja aikuisten yhteisiä tutkimusmatkoja tut-

kittavaan ilmiöön, lapset ohjaavat toimintaa eli tutkimusaluksen suuntaa. Oppilaat ovat tutkimusaluksen suunnan näyttäjiä ja vauhdin määrääjiä. Aikuisilla on kuitenkin tutkimuksen punaiset langat käsissään eli suunnitteluvaiheessa he huomioivat muutamia satamia, joissa alus matkallaan kohti ennalta arvaamatonta määränpäättä poikkeaa. Aikuiset järjestävät oppijoille välineitä ja tutkimusympäristön ongelmanratkaisua ja tutkimista varten sekä auttavat tarvittaessa lisäkysymyksiin edettäessä syklimäisesti työskennellen kohti projektin päättymistä. Ilmiötä tutkitaan, kunnes siitä ei nouse enää uutta tietoa eli kun oppilaat yhdessä opettajien kanssa katsovat löytäneensä ratkaisut ongelmiinsa ja vastaukset kysymyksiinsä. Tutkimusmatkalla aikuiset dokumentoivat lasten kokeiluja ja tutkimista sekä tutkijoiden välisiä vuorovaikutustilanteita ja keskusteluja. Dokumentoitu materiaali on kuin piirretty kartta tutkimusaluksen kulkemasta reitistä. Kartta on oppijoiden muistin tukena keskusteltaessa yhteisellä tutkimusmatkalla koetuista asioista ja kerätyistä kokemuksista. Kartta muistuttaa, missä on käyty ja mitä on tehty ja kehottaa tarvittaessa palaamaan taaksepäin sekä viitoittaa aluksen tulevaa suuntaa.

Olen paneutunut tutkimuksessani reggiolaisen ajattelutavan soveltamiseen aineistostani nousseiden näkökulmien pohjalta ja tarkastellut ajattelutavan soveltamista meidän kulttuurissamme. Reflektoidessani löydöksiäni kirjallisuuteen reggiolaisen ajattelutavan soveltamisesta idean alkuperämaassa huomasin joitakin painotuseroja. Painotuseroja voinee pitää merkinä ajattelutavan elävyydestä ja elinvoimaisuudesta. Idean isä, Loris Malaguzzi, korosti ajattelutavan elämisen tärkeyttä, eikä halunnut vangita ajattelutavan ideaa sanoiksi paperille. Hän, kuten myös muut ajattelutavan soveltajat, korostavat idean muuntuvuutta ajan ja kulttuuriolojen mukaan. Reggiolaiselle ajattelutavalle on ominaista muuntuvuus. Se on muuttuva ajattelutapa muuttuvissa olosuhteissa. Oleellisia eivät ole ulkoiset puitteet ja tuotokset, vaan ajattelutapa, suhtautumistapa lapseen, tietoon ja oppimiseen sekä oppimisprosessin korostaminen. Tuotokset nähdään tuloksina oppimisprosessista, joka on oppimisen kannalta se oleellisin ja hedelmällisin asia.

Löydöksiäni ja reggiolaista ajattelutapaa käsittelevää kirjallisuutta vertaillen tulini tulokseen, että Reggio Emilian päiväkotien toiminnassa järjestelmällinen toiminnan dokumentointi, yhteistyö vanhempien kanssa sekä kuvallisen ilmaisun käyttö oppimisprosessissa korostuivat tutkimuskohteeni toimintaa enemmän. Samoin fyysisen ympäristön merkityksen korostaminen oppimisen kannalta näkyi Reggio Emilian päiväkodeissa tutkimuskohtettani enemmän. Oman toiminnan kautta oppiminen ja luonnollisessa ympäristössä opiskelu korostui tutkimuskohteeni opiskelussa. Aidoissa tilanteissa ja luonnollisessa ympäristössä oman toi-

minnan kautta opiskelu oli Mäkelän harjaantumiskoulun opettajien mielestä erittäin tärkeää kehitysvammaisten oppijoiden ollessa kyseessä. Tutkimuskohteeni opettajien mielestä reggiolainen ajattelutapa ja menetelmä istuu luontevasti kehitysvammaisen ajatusmaailmaan ja tapaan omaksua ja oppia elämää, sillä kehitysvammaisen oppiminen tapahtuu heidän mukaansa pitkälti omakohtaisen kokemuksen kautta. He pitivät hyvänä asiana sitä, että saivat työskennellä samojen oppilaiden kanssa yhdessä jopa 11 vuotta, jolloin tutkimusmatkailijat, opettajat ja oppilaat, oppivat tuntemaan toisensa hyvin.

Olen tutkimuksessani tarkastellut lähinnä koulun puolella ilmeneviä oppimiskäsityksiä ja jättänyt päivähoiton kasvatuskäsityksien tarkastelun tutkimukseni ulkopuolelle, koska tutkimuskohteeni oli harjaantumiskoulu. Reggiolaista ajattelutapaa sovelletaan monissa maamme päiväkodeissa, mutta koulumaailmassa se on melko tuntematon ilmiö. Samoin on Italiassa ja myös muualla maailmassa. Aiheesta ei siis ole olemassa koulun puolella tehtyjä tutkimuksia tai kirjallisuutta idean alkuperäismaasta lainkaan, vaan ainoastaan päiväkotielämään liittyvää tietoutta. Tästä johtuen olen tutkimuksessani viitannut vain päiväkotien tapoihin soveltaa reggiolaista näkemystä reflektoidessani tutkimukseni löydöksiä kirjallisuuteen.

Pro gradu -tutkielmassaan Heidi Saukkola-Suomi (1997) on vertaillut Reggio Emilian pedagogista ohjelmaa ja suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmaa toisiinsa ja todennut filosofisten lähtökohtien olevan pääasiassa yhteneväisiksi. Hän kirjoittaa erojen löytyvän lähinnä oppimiskäsityksiin liittyvistä painotuksista. Molemmilla on hänen mukaansa piirteitä humanistisesta ja kognitiivisesta oppimiskäsityksestä Reggio Emilian oppimiskäsityksen ollessa pääosin humanistinen ja Suomen peruskoulun opetussuunnitelman pääosin kognitiivinen. Saukkola-Suomi toteaa Reggio Emilian pedagogisen ohjelman kasvatustilafilosofian olevan sovellettavissa peruskouluun.

Italiassa kehitysvammaiset lapset sijoitetaan tavallisiin päiväkotiryhmiin (Liimola & Voutilainen 1993, 9) ja he ovat siis reggiolaisen kasvatuskäsityksen ja ajattelutavan piirissä samoin kuin muut lapset. Tutkimuskohteeni opettajien mielestä kehitysvammaiset lapset ovat kehityksessään päiväkotikäisten lasten tasolla. He kertoivat olevansa sitä mieltä, että reggiolaisista päiväkodeista laajalle levinnyt ajattelutapa ja suhtautumistapa lapseen soveltuu harjaantumisopetukseen erittäin hyvin.

Kysymykseen, miten harjaantumisopetuksen käytännöt eroavat reggiolaista ajattelutapaa soveltavan harjaantumisopetuksen käytännöistä olisi mielenkiintoista saada vastaus. Tutkimusta voitaisiin jatkaa esimerkiksi vertailemalla reggiolaista ajattelutapaa soveltavaa harjaantumisopetusta harjaantumisopetukseen, jossa ei sovelleta reggiolaista ajattelutapaa.

Huomasin tutkimusta tehdessäni, aineistoa kerätessäni sekä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta lukiessani, vuorovaikutuksen merkityksen oppimiselle olevan reggiolaisen ajattelutavan soveltamisessa olennaista. Reggiolaisen ajattelutavan korostama vuorovaikutus oppimistilanteissa olisi perehtymisen arvoinen asia ja mielenkiintoinen tutkimuskohde. Kysymys, johon etsiä vastausta voisi olla esimerkiksi ”Millaista on vuorovaikutus oppilaiden ja opettajien välillä reggiolaista ajattelutapaa soveltavassa harjaantumisopetuksessa tai koulussa?”

Mielestäni moni konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisäistänyt opettaja voi toimia pitkälti reggiolaisen ajattelutavan mukaisesti soveltaessaan työssään projektityöskentelyn menetelmää ja korostaessaan vuorovaikutuksellisuutta oppimisessa. Järjestelmällinen dokumentointi, mikä tutkimuskohteessani oli alkamassa, ja dokumentoidun materiaalin käyttö keskusteluissa apuna oppimisprosessin aikana lienee piirre, joka erottaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisäistäneen ja reggiolaista ajattelutapaa soveltavan opettajan toisistaan. Lisäksi reggiolainen ajattelutapa korostaa lapsen asemaa tiennäyttäjänä yhteisillä tutkimusmatkoilla, mikä asettaa opettajan roolille erityisiä vaatimuksia. Harjaantumisopetuksessa opiskeltavista aiheista päättäminen luonnistunee yleisopetusta paremmin oppilaalle. Lasta kunnioittavan ajattelutavan ja aikuisen roolin oppimaan oppimisen ohjaajana näen reggiolaisen kasvatusfilosofian antina kaikille lasten kanssa toimiville aikuisille.

LÄHTEET

- Abramson, S., Robinson, R. & Anekman, K. 1995. Project Work with Diverse Students. *Childhood Education* 71 (4), 197-202.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. *Erityispedagogiikka 2*. Juva: WSOY.
- Alasuuri, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Barsotti, A. 1981. Samtal med personal och föräldrar i januari 1981. Teoksessa K. Wallin, I. Maechel & A. Barsotti *Ett barn har hundra språk*. Uddevalla: Sveriges Utbildningsradio, 84-127.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative Research for education: An introduction to theory and methods*. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bredenkamp, S. 1993. Reflections on Reggio Emilia. *Young Children* 49 (1), 13-17.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. (Suom. Kalevi Kajava). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Forman, G. 1995. The amusement park for birds and the fountains. Teoksessa Reggio Children S.r.l. (toim.) *The fountains. From a project for the construction of an amusement park for birds*. Reggio Emilia: AGAC, 6-8.
- Freese, H.-L. 1992. Lapset ovat filosofeja. Ajatusmatkoja kasvaville ja kasvattajille. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gandini, L. 1993. Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Young Children* 49 (1), 4-8.

- Gedin, M. 1995. Det forskande barnet. Teoksessa M. Gedin & Y. Sjöblom & Bonnier Utbildning AB (toim.) Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge. Stockholm: Gummessons Tryckeri AB, 98-126.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Haapasalo, L. 1994. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Jyväskylä: MEDUSA-Software.
- Happonen, H. & Ikonen, O. 1994. Yksilöllistäminen ja henkilökohtaiset opetus suunnitelmat. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus, 43-48.
- Heinimaa, E. 1991. Reggio Emilian pedagoginen kokeilu Italiassa – haastava ja innostava esimerkki. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 95-104.
- Ikonen, O. 1991. Kehitysvammaisten peruskouluopetus. Teoksessa R. Runtas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisuja n:o 87. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 169-205.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laitinen, S. 1989. Reggio Emilia luovuuspedagogiikan tenhoa Italiasta. Lapsen maailma 3, 6.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Lindvik, G. 1996. Konstnär jobbar i daghem i Jakobstad. Läraren 22 (4), 8.
- Maechel, I. 1981. Alla kan inte bli konstnärer, men ingen skall bli slav – Gianni Rodari och Fantasins grammatik. Teoksessa K. Wallin, I. Maechel & A. Barsotti Ett barn har hundra språk. Uddevalla: Sveriges Utbildningsradio, 51-63.

- Maechel, I. 1981. Barnens stad. Teoksessa K. Wallin, I. Maechel & A. Barsotti Ett barn har hundra språk. Uddevalla: Sveriges Utbildningsradio, 64-75.
- Malaguzzi, L. 1993. For an Education Based on Relationships. (Translated by Lella Gandini). *Young Children* 49 (1), 9-12.
- Malaguzzi, L. 1995. The game of "what to do". Teoksessa Reggio Children S.r.l. (toim.) *The fountains. From a project for the construction of an amusement park for birds.* Reggio Emilia: AGAC, 14-16.
- Malaguzzi, L. 1988. Efterskrift. Teoksessa G. Rodari. *Fantasins grammatik. Introduktion till konsten att hitta på historier.* Uddevalla: Risbergs Tryckeri AB, 196-205.
- Malaguzzi, L. 1995. The "what to do" of teachers. Teoksessa Reggio Children S.r.l. (toim.) *The fountains. From a project for the construction of an amusement park for birds.* Reggio Emilia: AGAC, 18-22.
- Merriam, S. B. 1988. *Case study research in education.* San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Pajukaarre, L. 1997. Sadan kielen pedagogiikkaa Pietarsaassa. *Lapsen maailma* 2, 14-15.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods.* 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Pohjanpalo, M. 1989. Lapsella on sata kieltä. Reggio Emilian päiväkodit taidekasvattajina. *Lapsen maailma* 3, 3-4.
- Pohjanpalo, M. 1989. Loris Malaguzzi – viesti nuorille: Kuunnelkaa lasta! *Lapsen maailma* 3, 7.
- Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY.
- Rodari, G. 1988. Fantasins grammatik. Introduktion till konsten att hitta på historier. Uddevalla: Risbergs Tryckeri AB.
- Runsas, R. 1991. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Schiller, M. 1995. Reggio Emilia: A Focus on Emergent Curriculum and Art. *Art Education* 48 (3), 45-50.
- Seefeldt, C. 1995. Art - A Serious Work. *Young Children* 50 (3), 39-45.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Tarsalainen, A. 1998. Sadan kielen pedagogiikkaa suomalaisittain. *Lastentarha* 61 (3), 16-17.
- Tilus, P. 1994. Oppimis- ja opetuskäsitys opetussuunnitelman pohjana. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus, 49-60.
- Tilus, P. 1994. Kohti uusia työtapoja. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus, 67-81.
- Torkki, K. 1995. Reggio Emilian voima on yhteistyö. *Lastentarha* 58 (4), 4-7.

- Trepanier-Street, M. 1993. What's So New About the Project Approach? *Childhood Education* 70 (1), 25-28.
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Wallin, K. 1981. Barnens vardag på daghemmen. Teoksessa K. Wallin, I. Maechel & A. Barsotti Ett barn har hundra språk. Uddevalla: Sveriges Utbildningsradio, 9-50.
- Wallin, K. 1981. En kort jämförelse med svenska daghem. Teoksessa K. Wallin, I. Maechel & A. Barsotti Ett barn har hundra språk. Uddevalla: Sveriges Utbildningsradio, 128-135.
- Wallin, K. 1989. Lapsen rajaton luovuus. (Suom. Elisse Heinimaa & Kari Rydman). Pieksämäki: Weilin + Göös.
- Wallin, K. 1995. Flygande mattor och forskande barn. Stockholm: HLS Förlag.
- Westerlund, M. 1995. Från Italien till Jakobstad – Reggio Emilia sprider sig. *Läraren* 21 (19), 4-5.
- von Wright, J. 1993. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Wright, S. 1997. Learning How To Learn. *Childhood Education* 73 (6), 361-365.
- Yin, R. K. 1994. Case study research: Design and methods. Second edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.

LIITTEET

Historiallista taustaa

Kansainvälisiä yhteystietoja

Mäkelän harjaantumiskoulun opetussuunnitelma

HISTORIALLISTA TAUSTAA

Reggio Emilian päiväkotitoiminnan alkaminen

Reggio Emilian kaupungin kunnallisen päivähoidon juuret juontavat toisen maailmansodan päättymisen aikoihin. Reggio on Italian punaisinta aluetta, jossa partisaaniliike taisteli fasisteja vastaan. Kun fasistien valta oli nujerrettu Reggion riisinpoimijanaiset, äidit, alkoivat kerätä rauniokasojen tiilejä ja ryhtyivät miestensä kanssa omin käsin rakentamaan ensimmäistä päiväkotia vuonna 1944. Heidän ajatuksenaan oli kasvattaa lapsistaan ihmisiä, jotka eivät voi koskaan hyväksyä fasismia, vaan toimivat humanien päämäärein hyväksi. (mm. Pohjanpalo 1989, 3; Wallin 1989, 9.) Kyläläiset halusivat kasvattaa lapsistaan omiin kykyihinsä luotavaisia, itsenäisiä ja omilla aivoillaan ajattelevia ihmisiä (Liimola & Voutilainen 1993, 8).

Reggio Emilian ensimmäinen esikoulu, kuten italialaiset päiväkotejaan nimittävät, syntyi talkoovoimin rakennettuna. Syntynyt päiväkotitoiminta sai nimensä XXV Aprile vapautuspäivän mukaan (Wallin 1989, 10). Vanhemmat vastasivat toiminnasta vuoteen 1967, jolloin kunta otti sen johtaakseen ja osa vanhempien kollektiivien tehtävistä siirtyi sille. Reggiolaisissa päiväkodeissa toimii edelleen lasten vanhemmista, henkilökunnasta ja ulkopuolisista kuntalaisista vaaleilla valittu päiväkotineuvosto, joka osallistuu päiväkotien toimintaan aktiivisesti. Historiallisella taustalla on tärkeä osuus reggiolaisten päiväkotien toimintaan. Toiminta sai alkunsa vanhempien aloitteesta ja vanhempien aktiivinen toiminta näkyy ja jatkuu reggiolaisissa päiväkodeissa vielä tänäkin päivänä. (Liimola & Voutilainen 1993, 8-9.)

Vuonna 1944 Villa Cellaan rakennetun ensimmäisen päiväkodin seuraksi rakennettiin kahden seuraavan vuoden aikana kuusi pientä päiväkotia edelleen talkoovoimin. Ne tehtiin joko kokonaan alusta alkaen tai käytettiin haltuunotettuja huoneistoja tai kellareita. Kunta oli halukas ottamaan päiväkodit haltuunsa alusta alkaen, mutta kohtasi vastustusta sekä valtion että kirkon taholta. Kirkko halusi säilyttää monopolinsa lasten kasvatuksessa. Päiväkoteja johtivat ja ylläpitivät naiset vapaaehtoisten avustusten ja kommunistisen puolueen vähäisen tuen turvin vuoteen 1963 saakka, jolloin kunta onnistui vihdoinkin saamaan päiväkodit haltuunsa. (Wallin 1989, 10; Barsotti 1981, 87-88.)

Italiassa on kolmenkymmenen vuoden ajan ollut sekä kunnallista että valtion järjestämää päivähoitoa 3-6 -vuotiaille lapsille. Loris Malaguzzi on alusta alkaen ollut toiminnassa mukana opastamassa ja ohjaamassa vanhempia sekä kasvattajia. (Gandini 1993, 4.) Kunnallinen päiväkotitoiminta kohtasi alussa voimakasta vastustusta muun muassa kirkollisten päiväkotien ja kirkon taholta. Vanhemmat pelkäsivät lastensa joutuvan myöhemmin kostotoimenpiteiden uhreiksi, jos nämä sijoitettaisiin kunnallisiin päiväkoteihin. Kirkon propagandasta johtuen kunnallisten päiväkotien oli aluksi vaikea saada lapsia ryhmiinsä. Jotta kaikki näkivät, miten Reggio Emilian kunnallisissa päiväkodeissa työskenneltiin, päiväkotien henkilökunta ja lapset lähtivät aktiivisesti usein ulos yhteiskuntaan, toreille, puistoihin ja puutarhoihin. He halusivat voittaa asukkaiden luottamuksen avoimella toiminnallaan. Voittaakseen asukkaiden luottamuksen kunnallisten päiväkotien henkilökunta Malaguzzin johdolla kehitti toimintansa laatua ja loi teorian sekä kasvatuseriaatteita pienten lasten kasvatukseen liittyen. Lasta kunnioittava ajattelutapa sai alkunsa toiminnan laatua kehiteltäessä ja houkuteltaessa lapsia kunnallisiin päiväkoteihin. Taistelussa päiväkotitoiminnan laadusta on Loris Malaguzzilla ollut ratkaiseva merkitys. (Wallin 1989, 10-12; Barsotti 1981, 88-90.)

Kun päiväkoteja alettiin kunnallistaa vuodesta 1963, perustettiin samalla myös päivähoitovirasto. Viraston johtajaksi valittiin tohtori Loris Malaguzzi, jota pidetään reggiolaisen pedagogisen ohjelman isänä. Hän kehitteli lähes 50 vuoden ajan, ensimmäisen päiväkodin perustamisesta lähtien, yhdessä päivähoitohenkilökunnan kanssa alati joustavia ja uudistuvia kasvatuseriaatteita. Hän keksi 20 vuotta sitten muun muassa palkata päivähoiton kasvatuksellisen tason kohottamiseksi kasvatustieteilijöitä ja psykologeja pedagogeiksi sekä taiteilijoita ja suunnittelijoita tuomaan uutta, ulkopuolista näkökulmaa päiväkotityöskentelyyn. (Liimola & Voutilainen 1993, 9.)

Idean isä

Vuonna 1994 edesmennyt Loris Malaguzzi oli 30 vuoden ajan merkittävä ideoitaja Italian kunnallisen päivähoiton piirissä. Hänen ajatuksensa ja käsityksensä nykyaikaisen yhteiskunnan lapsesta eli lapsikäisyydestä ja tietokäsityksensä ovat reggioemilialaisen ajattelutavan taustalla. (Gedin 1995, 100.)

Idean isä, Loris Malaguzzi, oli koulutukseltaan psykologi ja pedagogi. Hän opetti sekä lapsia että aikuisia ja työskenteli elämänsä aikana myös teatterissa sekä toimittajana sanomalehdessä. Vuoteen 1985 saakka hän toimi Reggio Emilian

kaupungin kunnallisen päivähoitoviraston johtajana. Eläkkeelle siirryttyään hän toimi päivähoiton pedagogisena neuvonantajana. (Wallin 1989, 9, 12.)

Nykytilanne Italiassa ja maailmalla

Nykyään päivähoiton johtajana Reggio Emiliassa toimii Sergio Spaggiari, yksi ensimmäisistä Malaguzzin palkkaamista pedagogeista. Viraston tehtävänä on huolehtia päiväkodeihin liittyvä kunnanhallinnon byrokrania ja päiväkodeista tulevan dokumentointimateriaalin säilytys. Toimistohenkilökunnan lisäksi virastossa työskentelee pedagogeja, jotka huolehtivat yhteydenpidosta päiväkotien ja viraston välillä. (Liimola & Voutilainen 1993, 9.)

Reggio Emilian päiväkodeissa käy nykyään vierailijoita ympäri maailmaa. Reggiolaiset ajatukset ovat herättäneet huomiota maailmanlaajuisesti. Päiväkotien lasten töiden näyttelyt ympäri maailmaa kiertäessään ovat saaneet monet kasvatustutkijat hämmentyneinä katselemaan töissä näkyvää taiturimaista työskentelyn jälkeä. (Liimola & Voutilainen 1993, 87.) Näyttelyjä on ollut myös Suomessa, esimerkiksi Voipaalassa vuonna 1990. Näyttelyjensä lisäksi ja mukana reggiolaiset kiertävät maailmalla pitämässä seminaareja (Liimola & Voutilainen 1993, 87).

Ruotsissa kiinnostus Reggio Emilian kasvatustutkimusta kohtaan on lisääntynyt viimeisten kymmenen vuoden aikana. Tästä on osoituksena vuonna 1993 tammi-kuussa perustettu Reggio Emilia -instituutti. Vuodesta 1995 lähtien instituutti on kuulunut Reggio Emilian kansainväliseen yhteysverkostoon. (Gedin 1995, 122.) Gedin (1995) arvelee ruotsalaisten suuren kiinnostuksen reggiolaista kasvatustutkimusta kohtaan johtuvan osittain siitä, että ruotsalainen käsitys lapsesta ja lastenhoidosta on paljolti reggiolaisen käsityksen kaltainen. Gedin kirjoittaa Loris Malaguzzin sanoneen, että pohjoisissa maissa kunnioitetaan ja arvostetaan lasta eniten maailmassa ja että eteläeurooppalaisilla olisi paljon opittavaa Skandinavian lapsikasvatuksesta ja lastenhoidosta. (Gedin 1995, 124.)

Suomessa on 1980-luvun puolivälissä herännyt kiinnostus Reggio Emilian kunnallista päivähoitoa kohtaan. Tietoa ja käytännön kokemusta on hankittu tutustumiskäynnillä, erilaisista koulutustilaisuuksista Suomessa sekä Ruotsissa kuin myös aihetta käsittelevästä kirjallisuudesta, jota on suomen kielellä vielä varsin niukasti. Karin Wallinilla on ollut tärkeä merkitys ajattelutavan tunnetuksi tulemisessa ja leviämisessä maassamme. (Liimola & Voutilainen 1993, 89.) Suomeen

reggiolainen ajattelutapa on tullut Ruotsin kautta (mm. Eerikäinen & Saari, henkilökohtainen tiedonanto 4.5.1999).

Päiväkotien lisäksi myös lasten ja nuorten kuvataidekoulut ovat viime vuosina saaneet virikkeitä toimintaansa Reggio Emiliasta. Toijalassa sijaitseva Ylpönpihan päiväkoti on tällä hetkellä Suomessa ainoa päiväkoti, joka on myös arkkitehtuurisilta ratkaisuiltaan reggiolaisen hengen mukainen. (Liimola & Voutilainen 1993, 89.)

Vaikka reggiolaiset ovat tyytyväisiä saamastaan maailmanlaajuisesta huomiosta ja siitä, että monet kasvattajat ovat heränneet pohtimaan uudelleen käsityksiään lasten kohtaamisesta, he samalla muistuttavat ulkomaisia kollegojaan oman maansa historiallisen perinteen, kulttuuristen erityispiirteiden, taloudellisten, organisatoristen ja poliittisten eroavuuksien huomioimisesta. Reggiolaiset korostavat, että heidän toimintaansa ja malliaan ei voi kopioida sellaisenaan, vaan jokaisen on tehtävä omat sovellutuksensa paikallisista lähtökohdista. (Liimola & Voutilainen 1993, 87-88; Gandini 1993, 5.)

Kansainvälisestä yhteistyöstä Liimola ja Voutilainen (1993) mainitsevat muun muassa Massachusettsin yliopiston kanssa toteutetun ulkoilmaprojektin (Liimola & Voutilainen 1993, 87). Filosofian tohtori George Forman Massachusetts'n yliopistosta on viime vuosina tutkinut ja tullut tunnetuksi Reggio Emilian kasvatustilafilosofian tutkijana. Hän on markkinoinut reggiolaista ajattelutapaa muun muassa USA:ssa sovellettavaksi tavallisiin kouluihin. (Lindvik 1995, 8.)

Reggiolainen ajattelutapa on herättänyt laajaa huomiota pohjoismaissa ja Yhdysvalloissa koko 1980-luvun ajan. Erityisesti Ruotsin päiväkotien toiminnan kehittämiseen Reggio Emilian esimerkki on vaikuttanut voimakkaasti. (Heinimaa 1991, 95.) Yhdysvaltojen, Ruotsin, Suomen, Norjan ja Tanskan lisäksi reggiolainen ajattelutapa on tunnettu muun muassa Espanjassa, Australiassa ja Uudessa Seelannissa (vrt. esim. Reggio Emilia Network Contacts -liite, liite 2).

Reggio Emilia Contact Information

For information about visiting preschools in Reggio Emilia, Italy:

REGGIO CHILDREN
via Guido da Castello 12
42100 Reggio Emilia, Italy
Phone: 0555/455416
Fax: 0522/455621

For information about Reggio Children publications:

Carol B. Phillips
Reggio Children USA
Office for Publications
c/o Council for Early Childhood Professional Recognition
2460 16th Street, N.W.
Washington, DC 20009
Phone: (800) 424-4310 OR
(202) 265-9090
Fax: (202) 265-9161

For information about tours and institutes in Reggio Emilia, Italy:

Angela Ferrario
U.S. liaison for study tours and summer institutes in Reggio Emilia
13 Ellery St., #4
Cambridge, MA 02138
Phone: (617) 864-5888
Fax: (617) 864-1095

For information about school consultancy:

Amelia Gambetti
Liaison in the U.S. for consultancy in schools
c/o Reggio Children
via Guido da Castello 12
42100 Reggio Emilia
Italy
Phone: 39-522-455416
Fax: 39-522-455621

For information about disseminating the Reggio Emilia Approach:

Lella Gandini
Liaison in the U.S. for dissemination of the Reggio Emilia Approach
33 Washington Ave.
Northampton, MA 01060
Phone: (413) 584-3682
Fax: (413) 586-7486

For information about the "Hundred Languages of Children" exhibit:

Pamela Houk

Liaison in the U.S. for the exhibit "The Hundred Languages of Children"

Dayton Art Institute
456 Belmonte Park North
Dayton, OH 45405
Phone: (937) 223-5277
FAX: (937) 293-4540

Reggio Children Network Contacts Outside of Italy and the United States

Sweden and Norway

Reggio Emilia Institutet

Director Harold Göthson
c/o Lärarhögskolan
Lövholmsvägen 2-4, plan 5
11743 STOCKHOLM - SVEZIA
Phone: 8 737 5967
Fax: 8 737 5973

Denmark

Karin Eskesen

c/o Danemarks Lærerhojskole
Lucernemarken 1
5260 ODENSE - DENMARK
Phone: 66129330
Fax: 66122432

Finland and Iceland

Helisse Heinimaa

c/o Kuvataidekoulu
Valtakatu 20
37600 VAKEAKOSKI - FINLAND
Phone: 37 5846186
Fax: 37 5845675

Päivi Fredrikson

c/o University of Art and Design Helsinki
Dept. of Education
HELSINKI - FINLAND
Phone: 0 75630576
Fax: 0 7580250

Spain

Alfredo Hoyuelos
Via Canal 4/Bis/2B
PAMPLONA - SPAIN
Phone: 48 110314

Australia and New Zealand

Jan Millikan
16 Wolseley St.Mont Albert
Victoria 3127 - AUSTRALIA
Phone: 3 9890 3403
Fax: 3 9899 9697

