

1017/99

1545.

“Maailmassa tärkeintä on aurinko ja vesi - ja ystävät”
Reggio Emiliasta vaikutteita saanut kasvatus lapsen minäkäsityksen tukijana

Kaisa Ahola
Hanna Rissanen

Kasvatustieteen pro gradu -työ
Kevät 1999
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Kasvatustieteiden tiedekunnan määrääminä tarkastajina esitämme kasv.yo Kaisa Aholan ja Hanna Rissasen pro gradu -tutkielmasta **“Maailmassa tärkeintä on aurinko ja vesi - ja ystävät” Reggio Emiliasta vaikutteita saanut kasvatustieteen lapsen minäkäsityksen tukijana seuraavan lausunnon:**


Tutkielman aihetta voisi tuskin valita lapsilähtöisemmin, kun tavoitteena on selvittää oppilaan minäkäsityksen kehityksen tukemista Reggio Emilia -lähestymistapaa soveltavassa luokassa. Tutkimus on luonteva ja looginen 'jatkokertomus' luokan oman opettajan **Liisa Puurulan** tutkimukselle **“Mieleni matka, tutkiva opettaja omaa elämäntapaansa etsimässä Keuruulla ja Reggio Emiliassa”** (Tutkiva opettaja 3/1997). Edellä mainittu tutkimus on pohjustanut ja antanut paljon eväitä tähän tutkimukseen. Tutkijat ovat ammentaneet rohkeutta oman tutkimuksensa luovaan toteuttamiseen myös suoraan luokan tutkivalta opettajalta suorittaessaan opetusharjoittelua samassa luokassa. Tutkimus on vaatinut kokonaisvaltaista lähestymistapaa ja se on koskettanut monia osapuolia - oppilaita, oppilaiden vanhempia, opetusharjoittelun ohjaajia jne. Tutkielmassa käydään jatkuvaa dialogia teorian ja käytännön, tieteen ja taiteen, mielikuvituksen, leikin ja toden välillä. Lapsi on kuitenkin päähenkilö. Tutkimuksen lähestymistapa on narratiivinen. Kertomus on sidottu metaforien muotoon. Kyseessä on 'löytöretki' Reggio Emilia -lähestymistapaan; 'Planeetta' tarkoittaa luokkaa, pienten oppijoiden yhdyskuntaa, Reggio Emilia on 'tähti', filosofian syntypaikka jne. Metaforamuoto on perusteltu huolellisesti. Tutkielmassa on pystytty luontevasti integroimaan opettajaopintojen syventäviä opintoja - opetusharjoittelua ja tutkielmaopintoja toisiinsa, vaikka kyse ei olekaan varsinaisesta toimintatutkimuksesta. Tutkijat ovat osallistuneet luokan opetus- ja kasvatustyöhön, mikä merkitsee omakohtaista ja sisäistettyä kokemusta reggiolaisen lähestymistavan mukaisesta opetuksesta. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, ennen kaikkea sen uskottavuutta. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat on johdettu Reggio Emilia -lähestymistavasta, josta on löydetty myös tutkimuksen ongelma: Miten reggiolaiseen ajatusmalliin pohjautuva kasvatustieteen tukee oppilaiden minäkäsitystä? Se on jaettu kolmeksi alaongelmaksi: Miten opettaja tukee oppilaan minäkäsitystä? Miten ympäristö tukee oppilaan minäkäsitystä? Miten koulun ja kodin yhteistyö tukee oppilaan minäkäsitystä? Tutkimustehtävä on lähtökohdiltaan selkeä. Tutkijat etenevät loogisesti etsiessään seuraavaksi tavan 'ratkaista tehtävän' eli he esittelevät seuraavaksi tutkimuksen metodin. Tässä kohdissa he tukeutuvat pääasiassa vain yhteen 'guruun' eli Pattoniin, jonka kanssa tutkijat käyvät perusteellista


dialogia. Lukija voi vakuuttua metodin soveltuvuudesta tähän tutkimukseen. Tutkimusaineisto on kerätty monipuolisin menetelmin, jotka ilmenevät konkreettisesti 'kuluneesta kartasta' (s. 30). Tutkimuksen toteutus on ollut vaativa prosessi. Siinä on otettu huomioon yhtä vanhempien kuin opettajankin näkemykset. Tutkimus on toteutettu LASTA KUNNIOITTAEN. Tutkimusaineistossa ja sen raportoinnissa on keskeisenä materiaalina valokuvat, jotka 'puhuvat enemmän kuin tuhat sanaa'. Ne ovat todistusaineistoa siitä, miten mm. kontekstuaaliset tekijät (ks. 7. luku) tukevat lapsen persoonaa ja viestittävät hänelle: Sinä olet tärkeä, Sinä olet päähenkilö, Sinua varten luokkayhteisö on suunniteltu. 'Tulokset' esitellään monipuolisesti sitomalla ne aikaisempiin tutkimuksiin, joita on tehty myös reggiolaista lähetysmistapaa soveltavasta pedagogiikasta (ks. Katz 1993-1996). Tutkimustulosten esittelyn eteneminen olisi voinut olla johdonmukaisempaa lähtien esim. yhteiskunnallisen kontekstin kuvailusta, edeten koulun, luokan fyysiseen kontekstiin ja edelleen sosiaalisen kontekstin kuvailuun jne. Reggiolaisuuden keskeinen metodi - pedagoginen dokumentointi esitellään pääpiirteissään, mutta varsinainen autenttinen materiaali liittyen tähän työhön jää niukanlaiseksi (s. 81). Muut reggiolaisuuden ulottuvuudet - lasten leikki, luovuuden ja taiteellisen työskentelyn korostaminen esitellään kytkemällä havainnot oman tutkimuksen tavoitteeseen.

Tutkielma on vaatinut pitkäjänteisen ja syvällisen paneutumisen reggiolaisuuden soveltamiseen erään suomalaisen peruskoulun kontekstissa. Tutkijat ovat hankkineet arvokkaan asiantuntemuksen valitsemallaan tutkimusalueella. Se on edellyttänyt monenlaisia taitoja: yhteistyökykyä ja sitkeyttä, herkkyyttä lähestyä lapsia sekä heidän vanhempiaan ja luovuutta etsittäessä sopivaa tapaa kirjoittaa raportti. Tekijät ovat onnistuneet vastaamaan tutkimustehtävään melko hyvin. Joitakin kirjoitusvirheitä esiintyy tekstissä ja teknisiä puutteita on lähdeluettelossa.

Esitämme kasv.yo **Kaisa Aholan ja Hanna Rissasen** pro gradu -tutkielman hyväksymistä kasvatustieteen maisterin tutkintoon oikeuttavaksi opinnäytteeksi arvolauseella **magna cum laude approbatur**.

Jyväskylässä 25. maaliskuuta 1999


Eira Korpinen
Professori (m.a.)


Jorma Ekola
Professori

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ 4

ABSTRACT 5

ESIPUHE 6

1 MINÄ KERRON RETKESTÄMME 7

2 NÄEN TÄHDENLENNON IHMEELLISESSÄ ATMOSFÄÄRISSÄ 10

3 TÄHTI LENTÄÄ - REGGIO EMILIA 12

Villa Cellasta maailman ääriin 13

Planeetta Keuruulla 15

Ajattelijat myhäilevät taustalla 16

4 TEEMME TIEDETTÄ PLANEETASTA 19

Löytöretken tehtävät 19

Tapa ratkaista tehtävä 20

Fenomenologiaa, etnografiaa ja heuristisuutta 21

Laadullisen tutkimuksen kriteerejä 23

Narratiivinen tapaustutkimus 26

Näin opimme tuntemaan sinut 30

Voitko luottaa sanaamme? 34

5 KAKSIKYMMENTÄ PIENTÄ MINÄÄ 37

Me pohdimme, mitä minä tarkoittaa 37

Mitä merkitystä minäkäsityksellä on 40

Pienen ensiluokkalaisen minän maailma 42

6 LAPSI - MITÄ SE ON? 45

Me pohdimme, mitä ihmisyyden on 45

Lapsi, pieni ihminen 47

Rikas lapsi 47

Lapsen tarpeet ja oikeudet 49

7 NÄIN LAPSI KASVAA PLANEETALLA 51

Ympärillä maailma 51

Oma luokka 53

Kotikaupunki Keuruu 58

1990-luvun Suomi 59

Opettaja luokan ilmapiirin luojana 61

Opettaja ja pieni oppilas kulkevat käsikädessä 63

Vanhemmat mukana 66

8 LAPSI TYÖSKENTELEE 69

Aurinkokuntaa tutkimassa 69

Lapsella on vahvuuksia 78

Lasta dokumentoidaan 80

Leikissämme olen Merkurius 83

Merkuriuksella on tuhat kuuta 85

Maalaan kuun kirikkaaksi 87

9 SUUNTAAMME KATSEEMME OMILLE TÄHDILLE 89

Tutkimusprosessi 89

Tutkimustulokset 93

Merkitys 95

LÄHTEET 98

LIITTEET 106

TIIVISTELMÄ

AHOLA, K. & RISSANEN, H.: ”*Maailmassa tärkeintä on aurinko, vesi ja ystävät*”
Reggio Emiliasta vaikutteita saanut kasvatus lapsen minäkäsityksen tukijana.
Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma.
115 s.

Reggio Emilia -lähestymistapa on ajattelumalli, josta nousee humanistis- sosiaalis-konstruktionistinen ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja taidekäsitys. Olemme tutkineet, kuinka reggiolainen filosofia keuruulaisen luokan toiminnan taustalla tukee lapsen minäkäsitystä.

Reggiolaisesta lähestymistavasta nouseva opettajan lapsikuva, luokan humaani ilmapiiri, kodin ja koulun yhteistyö ja luova työskentely tukevat lapsen minäkäsitystä. Lapsen itsetunto vahvistuu, kun hänen kykyihinsä uskotaan ja hän saa olla oma itsensä vahvuuksineen ja heikkouksineen.

Tutkimusraportti kertoo myös omasta kasvuprosessistamme kolmen vuoden ajalta, jolloin olemme käyneet dialogia reggiolaisen filosofian ja muiden opintojen välillä. Reggiolaiseen filosofiaan tutustuminen on avannut silmämme sille, että jokainen opettaja voi opettaa omalla persoonallisella tavallaan. Tärkeintä, mitä kasvattaja voi lapselle antaa, on tukea hänen minäkäsityksensä kehittymistä terveeseen suuntaan.

Aineiston narratiiviseen tapaustutkimukseen keräsimme toimiessamme opetusharjoittelijoina luokassa. Intensiivinen mukana olo, observointi ja dokumentointi synnyttivät meissä ne ajatukset, joista kerromme. Reggio Emiliassa todellisuus, tieto ja mielikuvitus kulkevat käsikädessä ja siksi tahdomme kertoa kokemuksistamme käyttäen metaforaa *löytöretki Planeetalle*.

Avainsanat: Reggio Emilia -lähestymistapa, lapsikuva, lapsen kolme kasvattajaa: koti, koulu ja ympäristö, pedagoginen dokumentointi, luovuus, minäkäsitys, itsetuntemus, itsearvostus, itseluottamus.

ABSTRACT

AHOLA, K. & RISSANEN, H. : *“The most important things in the world are the sun, water and friends.”* An education influenced by Reggio Emilia approach the self-identity of a child. University of Jyväskylä. Teacher training institution. A Pro Gradu Thesis in the Faculty of Pedagogics. 115 p.

Reggio Emilia approach is a way of thinking, which is influenced by humanist-social-constructive ideas of human beings, learning and arts. We have studied how the Reggio philosophy in the background of the teaching in one school class-room in Keuruu supports the self-identity of a child.

Emerging from the Reggio background, the teacher’s image of the child, the humanist atmosphere in the class, the co-operation between home and school and the creative working all support the self-identity of the child. The self-awareness of the child heightens when one believes in his abilities and he can be what he is, with all his strengths and weaknesses.

The research also tells about our own development process in the course of the three years, during which time we have dialogized between the Reggio philosophy and other fields of study. Reggio philosophy has opened our eyes to see that every teacher can teach in his or her own personal way. The most important thing that the educator can do is to promote the development of the self-identity of the child in the right direction.

The data to this narrative case study was gathered during our teaching practise in the class. Intensive participation, observation and documentation brought about thoughts, which are now discussed. In the Reggio Emilia reality, facts and imagination go hand by hand, and that is why we want to use the metaphor *a journey of exploration to the Planet*.

Key words: Reggio Emilia approach, image of child, the three educators of a child: home, school and environment, pedagogical documentation, creativity, self-identity, self-knowledge, self-valauation, self-confidence.

ESIPUHE

*Merenneidot poimivat
tähtiä koppaan
syvältä meren pohjasta.*

*Raskasta on
tähtenpoimijan työ
vesi on syvää
tiheää yö.*

*Välkkeiset tähdet koreissaan
he uivat ihmisten satamaan.*

Kuka meren tähtiä ostaa?

Hannele Huovi

Kiitos Eira sinulle ohjauksesta ja siitä, että sinulla on ollut aikaa kuunnella opiskelijoita muun työsi lomassa.

Kiitos Liisalle kannustuksesta, avusta ja yhteisistä hetkistä lasten parissa. Kiitos didaktikollemme Marjo Autiolle tuesta ja rakentavista keskusteluista harjoittelumme aikana. Lapsille ja vanhemmille kiitos siitä, että lähditte mukaan tutkimukseemme.

Jyväskylässä 18.3.1999



Kaisa Ahola



Hanna Rissanen

1 MINÄ KERRON RETKESTÄMME

Ihan ensiksi haluan kertoa sinulle jotain tästä tutkimuksesta, jota luet. Tämä on narratiivinen tapaustutkimus, jonka olen tehnyt yhdessä Marilen kanssa. Raportti on kirjoitettu minämuotoon, mutta olemme molemmat toimineet kirjureina. Marile on kumpikin meistä, Hanna Mari ja Kaisa Leena - Marile - italialainen tytönnimi. Emme halua erottua henkilöinä tekstistä, ei ole väliä kumpi todellisuudessa on milloinkin minä ja kumpi Marile. Connellyn ja Clandininin (1990, 9) mukaan narratiiviselle tutkimukselle on tyypillistä tutkijoiden ja tutkittavien tiivis yhteistyö, me on yksi persoona niin työtä tehdessä kuin kirjoittaessakin.

Metafora löytöretki tarkoittaa tutustumistamme Reggio Emilia-lähestymistapaan, johon liittyi muun muassa kuukauden mittainen intensiivinen harjoittelujakso keuruulaisessa luokassa. Jakson aikana Kaisa suoritti kolmannen opettajaharjoittelun ja Hanna päättöharjoittelun. Tänä aikana keräsimme suurimman osan aineistostamme. Kaisa palasi luokkaan vielä seuraavana talvena päättöharjoittelun merkeissä neljäksi viikoksi. Metaforan Planeetta saimme Aika ja Avaruus -projektista, jonka parissa työskentelimme harjoittelumme aikana. Planeetta tarkoittaa tekstissämme luokkaa. Maailmankaikkeudessa on lukemattomia planeettoja ja tämä on vain yksi muiden joukossa. Luokka on oma pieni oppijoiden yhdyskunta. Luokka elää omaa elämäänsä samoin kuin planeettakin, ei kuitenkaan irrallisena osana, vaan siihen vaikuttaa kaikki, mitä sen ympärillä tapahtuu. Reggio Emilia on tähti, filosofian syntypaikka niin Liisan luokalle kuin muillekin reggiolaisuudesta vaikutteita saaneille luokille ja päiväkodeille. Niin kuin Maa kiertää omaa tähteämme Aurinkoa ja saa osansa sen säteilystä, niin myös Reggio Emilia levittää ajatuksiaan maailman eri kolkkiin. Raportissamme todellisuus ja fantasia sekoittuvat aivan kuten lasten maailmassakin. Vaikka asioilla on vertauskuvallisia nimiä, tapahtumat ja keskustelut ovat todellisuudessa käytyjä. Kursiivilla kirjoitetut tekstit ovat suoria lainauksia elävästä elämästä tai käyttämistämme lähteistä.

Tutkimusraportin muoto ei noudata koko ajan tapahtumien todellista kronologista järjestystä, vaan keskustelut on sijoitettu sinne, missä ne sulautuvat teoriaan. Dialogi, tapahtumaluontoinen keskustelu on oleellinen osa raporttia. Avoimessa dialogissa todellisuutta katsellaan, tarkastellaan ja kuunnellaan ihmetellen. Dialogissa ei pyritä

vaikuttamaan toiseen, vaan molemmat osapuolet ovat tasavertaisia kumppaneita.

Dialogi on hämmästyä ja uteliaisuutta, löytämistä ja tutkimista. (Heikkinen 1996, 167 - 176; Lehtovaara 1994, 227 - 228; Wallin 1996, 48; Gedin 1997, 5 - 7.)

Tutkimusparina ajatuksemme ovat syventyneet suurelta osin juuri käymiemme dialogien pohjalta. Raportin narratiiviseen rakenteeseen, jossa on käytetty runsaasti dialoigeja, päädyimme useammastakin syystä.

Ensinnäkin päätimme käyttää dialoigeja, koska Reggio Emiliassa lähestymistavan perustana on kommunikaatio. Heillä kommunikoiminen tarkoittaa juuri avointa dialogia. Opettajat keskustelevat päivittäin lapsista, heidän leikeistä, ajatuksistaan ja omista kokemuksistaan. Näin he kehittävät itseään opettajina. He käyvät dialogia myös lasten kanssa. Kommunikointi lapsen kanssa on rikasta vain, jos molemmat osapuolet tuovat ajatuksiaan esiin tasavertaisina. (Wallin 1996, 48; Gedin 1997, 5 - 7.)

Mielestämme dialogit elävöittävät myös omaa tekstiämme ja ne kertovat samalla omasta työskentelyprosessistamme. Oma reggiolaisuudesta vaikutteita saanut kasvatustilastamme on muotoutunut dialogissa toistemme ja muun ympäristön kanssa. Dialogi on ollut kulkuneuvonamme reggiolaisuuden tiellä.

Toiseksi valitsimme kertovan rakenteen, koska reggiolainen kirjallisuus on kiehtovaa kertomusta todellisesta elämästä. Reggiolaisten kertoessa ajattelutavastaan, käyttävät he paljon esimerkkejä ja kuvia lasten leikeistä eri projekteissa, aikuisesta lasten työskentelyn dokumentoijana ja lapsen ajatusten pohtijana. Lapsen sanat, ajatukset, tapahtumat, näkemykset ja piirustukset kertovat jotain ainutlaatuista. Omassa raportissamme olemme lainanneet paljon lasten sanontoja ja keskusteluja, sekä liittäneet valokuvia, jotta myös lukija voisi tavoittaa lasten maailmaa, jotain samaa, mitä me lasten maailmassa koimme ja ymmärtää ajatuksenkulkuamme sen pohjalta. Tämä on tarinamme siitä, millainen on lapsen maailma keuruulaisessa luokassa. Näin me ajattelemme nyt. Laadullisen tutkimuksen luonteelle on oleellista, että raportti sisältää mahdollisimman tarkkaa ja autenttista tietoa, suoria lainauksia ja aitoja tilanteita. Lapsista on kerrottava lapsen kielellä (Bergström 1997).

Kolmanneksi raporttimme kertoo sinulle jotain minusta ja Marilesta. Goodson ja Walker (1995, 192 - 193) korostaa sitä, että jokainen tutkija on oma persoonallisuus.

Elinikäinen opettajan työn tutkiminen voi olla mielekästä, jos työskentelee omalla tyylillään. Luokassa työskentelemme kukin omalla luonnollisella tavalla, harvinaisempaa on tutkimuksen tekeminen persoonallisella tyylillä. Raporttimme on osa minua, osa Marilea. Se on tiedettä meidän maalaamissa kansissa. Elliot Eisner (1992, 465 - 466) kertoi kasvatustieteellisen tutkimuksen uusista aalloista. Laadulliset tutkimusmenetelmät eivät ainoastaan korosta kirjoittajan omaa ääntä ja ainutlaatuisuutta raportin muotoilussa. Estetiikan kielellä voidaan koskettaa jotain sellaista, mitä muuten olisi mahdotonta tavoittaa.

Olemme liittäneet raporttiimme valokuvia löytöretkeltämme sekä lasten piirustuksia. Eisner (1991, 187) kritisoi tutkimusraportteja siitä, että niissä ei juurikaan käytetä valokuvia. Hän kehottaa käyttämään sellaista ainesta, mikä todella kertoo oleellisen. Kuinka hyvin sitä loppujen lopuksi edes voi sanoilla kuvata, miltä luokkahuone näyttää! Mutta valokuvat eivät ole ainoastaan elävöittämässä raporttia, vaan ne ovat osa pedagogista dokumentointia, joka on tärkeässä asemassa reggiolaisten opettajien työskentelyssä. Wallinkin (1989) käyttää paljon valokuvia ja lasten piirustuksia kirjoissaan, samoin amerikkalaiset tutkijat, kuten Edwards (1995) ja New (1995).

Valokuvat eivät ole ainoastaan kuvitusta, vaan jokaisella kuvalla on tärkeä tehtävä tutkimustamme ajatellen. Olemme liittäneet raporttiimme kuvia itsenäisestä työskentelystä, ryhmätyöstä, vanhempien osallistumisesta koulun toimintaan, lasten luovuudesta, leikistä ja luokkaympäristöstä. Osa piirustuksista on toteuttamastamme projektista, osa koulunaloittamisen ajoilta. Niissä lapset kertovat kuvin itsestään ja heille tärkeistä asioista. Valokuvat ja piirustukset kertovat jotain Reggio Emilia-lähestymistavasta ja dokumentoinnin, lapsen tutkimisen merkityksestä. Osana raporttia ne kertovat myös lapsille, että he ovat meille tärkeitä ja rakkaita ihmisiä, ovat tukemassa heidän itsearvostustaan.

Lapset osaavat kertoa asioista paremmin piirrosten kuin puhutun kielen avulla. Näitä piirroksia tarkkailemalla aikuinen voi nähdä, mitä lapset ovat jo ymmärtäneet. Aikuiset eivät kuitenkaan saa kiirehtiä antamaan 'oikeita' vastauksia, jotta lapsen oma tutkimishalu (oppimishalu) säilyisi.
(C3)

2 NÄEN TÄHDENLENNON IHMEELLISESSÄ ATMOSFÄÄRISSÄ

Eräänä talvisena iltana kierrellessäni kirjaston hyllyjen välissä kahmimassa luettavaa itselleni, osui aivan kuin sattumalta käteeni pieni kirja, jonka kannessa komeili pelottavan näköinen leijonakuningas. Otin kirjan mukaani sen enempää ajattelematta. Oli jo pimeää kävellessäni kotiin laukkuni täynnä lasten taiteesta ja luovuudesta kertovia teoksia. Istuessani keittiön pöydän ääreen kahvikuppini kanssa oli tarkoitukseni vain selailta löytämieni kirjojen antia. Ensimmäisenä avasin juuri tuon leijonakuninkaan kirjan: *Lapsen rajaton luovuus* (Wallin 1989). Kirjan sivut tempaisivat äkkiä minut suurelle öiselle taivaalle, jossa pienenä mutta kirkkaana loisti uusi tähti. Tällä tähdellä, pohjois-italialaisessa päiväkodissa, lapset näyttivät leikkivän silmät säteillen, siellä he maalasivat kirkkain värein unikkopeltoja, näyttelivät keimailevia kyyhkysiä, työskentelevät tietokoneella sekä järjestelivät pohtien pituushyppykilpailuja. Katselin kaukaa maan pinnalta tähdelle ja minusta tuntui siltä, kuin se olisi vilkuttanut minulle. Mikä on se ravinne, joka saa noin hyvän kasvun aikaan tuolla taivaankappaleella? Tunsin ikävää. Minulle ei ollut kukaan kertonut mitään tästä tähdestä aikaisemmin. Minun olisi lähdeittävä itse tutustumaan tähän uuteen atmosfääriin. Päätin lähteä löytöretkelle. Tarvitsisin ystävän mukaan. Ystävän, jonka kanssa jakaa kokemukset, keskustelukumppanin, kriitikon, innostajan, tukijan, ihmisen.

Istun yliopiston kahviossa. Opiskelutoverini Marile tulee viereeni. Hän näyttää huolestuneelta.

- Olen tässä viime päivinä pohtinut sitä, miksi kouluissa on niin paljon turvattomuutta. Lehdet kirjoittelevat kiusaamisesta, lapset ovat hermostuneita, eivät jaksakaan keskittyä kuuntelemaan opettajaa. Tunnilla menee hirveästi aikaa työrauhan saavuttamiseen, Marile aloittaa. Opetusharjoittelussa joutuu aina pohtimaan, olenko ollenkaan omalla alallani.

- Oletko ajatellut onko syy sittenkään oppilaissa tai opettajassa vai olisiko koulussa parantamisen varaa? Entäpä jos ongelmat ovat järjestelmässä ja päätöksentekijöissä. Aivotutkija Matti Bergströmin (1997) mukaan koulu informaation syöttäjänä on reilusti aikaansa jäljessä. Minkälaisia taitoja nykyajan lapsi yleensäkin tarvitsee selviytyäkseen elämästä? Onko tärkeää, että hänellä on mahdollisimman paljon

kirjatieta vai olisiko tärkeämpää, että hän olisi sisäisesti tasapainoinen selvitäkseen elämässä vastaan tulevista haasteista, kyselen.

- Kirjatiedot tai älykkyys eivät todellakaan takaa ihmisen onnea ja elämästä selviytymistä. Tiedot vanhentuvat ja unohtuvat, minää ihminen kantaa kuitenkin koko elämänsä ajan mukanaan (Aho 1996, 7). Ihminen käyttäytyy ja toimii sen mukaan, mitä hän itsestään ajattelee. Minäkuva vaikuttaa myös tulevaisuuden odotuksiin.

- Onhan se niin, että henkinen tasapaino ja itsensä arvostaminen ovat sellaisia asioita, joita ei voi verrata kirjoista opitun tiedon määrään. Korpisen (1998a, 7) mukaan terve itsetunto on koko peruskoulun ydintehtävä. Ihmiskunta elää nopeassa tieteellisteknisessä ja kulttuurisessa murroksessa, jonka kehitys rakentuu inhimillisen pääoman varaan. Siksi jokaisen olisi kehitettävä itseään ja omia taitojaan monipuolisesti. Jatkuvasti korostetaan yhä enemmän ihmisten aktiivisuutta, itsenäisyyttä ja yhteistyötaitoja sekä kykyä osallistua demokraattiseen päätöksentekoon. Koulun tulisi olla avoimena vastaamaan aikansa haasteisiin.

Yhtäkkiä muistan jotain. Kaivan farkkujeni taskustani rypistyneen paperin.

- Luen sinulle runon! Luulen, että olen onnistunut löytämään jotain erityisen arvokasta. Marile keskittyy kuuntelemaan.

Lapsi

*on tehty sadasta.
Lapsella on sata kieltä,
sata kättä, sata ajatusta,
sata tapaa pohtia, leikkiä ja puhua
sata aina sata
tapaa kuunnella, ihastella, rakastaa,
sata iloa laulaa ja ymmärtää
sata maailmaa valloittaa
sata maailmaa tutkia
sata maailmaa uneksia.*

*Lapsella on sata kieltä
(ja taas sata sata sata)
mutta häneltä ryöstetään niistä yhdeksänkymmentäyhdeksän.
Koulu ja kulttuuri
erottavat lapsen pään muusta kehosta.
Lapselle sanotaan:
ajattele ilman käsiä
toimi ilman päätä*

*kuuntele äläkä puhu
ymmärrä ilman iloa
rakasta ja ihmettele vain pääsiäisenä ja jouluna.*

*Lapselle kerrotaan:
löydä jo valmis maailma
ja sadasta
häneltä ryövätään yhdeksänkymmentäyhdeksän.*

*Lapselle kerrotaan:
työ ja leikki
todellisuus ja mielikuviutus
taide ja kuvittelu
taivas ja maa
järki ja tunne
ovat asioita jotka eivät kuulu yhteen.*

*Niin lapselle kerrotaan
ettei sataa ole.
Mutta lapsi sanoo:
En usko. Sata on.*

(Loris Malaguzzi 1995, vi.)

- Miltä kuulosti? Tiedätkö, olen lähdössä tutkimaan kasvatustieteellistä avaruutta. Haluaisin nähdä, kuinka tällä runon kuvaamalla tähdellä eletään. Haluaisin selvittää, saisinko sieltä jotain uusia rakennusaineita, kultahippuja, omaan tulevaan työhöni. Aion saada selville heidän salaisuutensa tukea lasten minäkäsitystä. Tahdon olla opettaja, jonka luokassa lapsi saa elää ja hänen minänsä kasvaa terveeseen suuntaan.
- Kuulostaa mielenkiintoiselta tuo sinun uusi tuttavuutesi. Mikähän sen nimi on?
- Reggio Emilia. Tervetuloa mukaan löytöretkelle.

3 TÄHTI LENTÄÄ - REGGIO EMILIA

Nyt kerron jotain tästä ihmeellisestä taivaankappaleesta, tähdestä, joka juoksee omia teitään jossain Linnunradan tuolla puolen. Se näyttää aivan tavalliselta tähdeltä näin maankamaralta katsottuna, mutta todellisuudessa sillä on oma aurinkokunta planeettoineen. Nyt saat kuulla, kuinka se kaikki syntyi.

Villa Cellasta maailman ääriin

Kaikki sai alkunsa vuonna 1944, kun toisen maailman sodan runtelemassa Reggio Emilian kaupungissa, sosialistisella alueella Pohjois-Italiassa, lasten äidit tahtoivat rakentaa omille ja sodassa orvoiksi jääneille lapsille päiväkodin. Aurinko paistoi ja räjäsyistä rakennettujen telttakatosten alla naiset uutterasti puhdistivat pommitetuista taloista keräämiään tiiliä laastista ja kalkista. Muuan pedagogi, Loris Malaguzzi, kuuli kaupungissa liikkuneen huhun esikaupunkialueella Villa Cellassa pidettävistä talkoista ja pyöräili paikalle tarkistamaan huhun paikkansapitävyyttä. Malaguzzista tuli ensin tämän päiväkodin ja myöhemmin koko Reggio Emilian kaupungin kunnallisen päivähoitoviraston pitkäaikainen johtaja. (Wallin 1990, 9.)

Mietin Malaguzzin uurastamista Villa Cellassa. Uuden tähden syntymiseen tarvitaan aina tähtitieteilijä, joka on valmis antamaan aikansa tähdelle. Hän ei saa olla liian itsekäs. Yksin on liian suuri urakka kerätä riittävästi tähdensirpaleita, jotta tähti syttyisi loistamaan. Malaguzzi poimi sirpaleita yhdessä lasten vanhempien ja isovanhempien kanssa. Sopivia sirpaleita juuri Villa Cellan lapsia ajatellen.

Vanhemmat tahtoivat luoda tähdelle laadukkaan päiväkodin, jossa opetus ja kasvatus lähtee lapsen tarpeista ja jossa uskotaan lapsen kykyihin. Opetus Reggio Emiliassa on kokonaisvaltaista, lapsi oppii kaikilla aisteillaan. Tähdellä tutkitaan, etsitään, kuunnellaan, katsellaan, näytellään, maalataan ja tehdään paljon muuta. Reggiolaiset haluavat tukea lapsen luovuutta. Samoin he haluavat vahvistaa lapsen kuvaa itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Tärkeintä ei ole menetelmät, vaan lapsi. Pääosassa on aina lapsi, mitä hän ajattelee ja tekee. Aikuinen löytää menetelmät lasta ympäröivästä maailmasta, jos hän näkee lapsen rikkaana. (Gedin 1997, 7.)

Kasvatus on sosiaalista. Yhteiskunnassa on eri osia, poliittinen, sosiaalinen ja taloudellinen. Koko yhteiskunta tulee nähdä lasten kanssa samassa kuvassa, vasta silloin voidaan puhua hyvästä pedagogiikasta. Malaguzzi korosti kommunikaation tärkeyttä poliitikkojen kanssa omassa kaupungissa, läänissä ja koko maassa. Reggio Emiliassa pedagogiikka on rakentunut yli viidenkymmenen vuoden aikana tutkimalla, keskustelemalla ja yhteistyöllä. Päiväkoti on osa koko kaupungin elämää. Useat

vanhemmat ja pedagogit ovat itsekin olleet lapsena toiminnassa mukana, useiden lasten isovanhemmatkin ovat olleet reggiolaisessa päiväkodissa. (Emt.)

Vuonna 1991 Newsweek lehti valitsi Reggio Emilian varhaiskasvatussysteemin maailman parhaaksi. Siellä koulu on tehty jokaista lasta varten; Lähtökohtana ei ole lasten samanlaisuus vaan heidän erilaisuutensa. (Hinkle 1991, 26 - 27.)

Yhdysvaltalaiset tutkijaprofessorit Jerome Bruner ja Howard Gardner tekevät parhaillaan tiivistä yhteistyötä kaupungin kanssa. Vuonna 1995 Italian valtio solmi Reggio Emilian kanssa sopimuksen, jonka mukaan kaupunki toimii koko maan varhaiskasvatuksen kehittämiskeskuksena (Puurula 1997a).

Ajan kuluessa tähden ympärille alkoi ilmaantua planeettoja, sillä tähden loiste veti taivaankappaleita puoleensa. Juttelemme Marilen kanssa reggiolaisten ajatusten leviämisestä.

- Se on aika jännä, että Pohjoismaalaiset olivat ensimmäiset ulkomaalaiset, jotka kiinnostuivat Reggio Emilian varhaiskasvatuksesta. Suomalaissyntyinen taidekasvattaja Karin Wallin ja ruotsalainen Anna Barsottihan ovat vuodesta 1979 tutustuneet reggiolaisten ajatuksiin. Voimme olla ylpeitä, että tällä hetkellä pohjoismaissa ovat lähestymistavan vankimmat tutkijat ja soveltajat, esimerkiksi Tukholmassa kokonaiset kaupunginosat soveltavat lähestymistapaa sekä päiväkodeissaan että vähitellen myös peruskoulussaan. Tukholman opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä toimii erillinen Reggio Emilia Institutet. Olisi mielenkiintoista käydä tutustumassa siellä.

- Ruotsalaiset ovat todellisia edelläkävijöitä. Meillä Suomessahan lähestymistapaa on sovellettu toistaiseksi lähinnä kuvataidekouluissa ja päiväkodeissa ja vain muutamissa koululuokissa, toteaa Marile.

- Mutta ei reggiolaisuutta ole Italian lisäksi ainoastaan Pohjoismaissa. Reggio Emilia -lähestymistavasta on kiinnostuttu ympäri maailmaa ja heidän työskentelytapojaan on sovellettu useissa päiväkodeissa ja kouluissa maailman eri kolkilla. Yhdysvalloissa muun muassa Lilian Katz (1994b; 1995; 1996c), Carolyn Edwards (1995), Beverly Erlich ja Navaz Bhavnagri (1994), Russell Firlik (1994; 1995), Hannah Nuba (1994), Judy Helm (1996), George Forman (1994) ja Rebecca New (1993; 1995), Australiassa Susan Wright (1997), Tanskassa Karin Eskesen (1995) sekä Brasiliassa Paolo Freire

ovat tehneet tutkimusta reggiolaisuudesta.

- Aikamoista! Malaguzzi puhui (Wallin 1996, 40), ettei ole olemassa mitään Reggio Emilia pedagogiikkaa, vaan paljon hyvin dokumentoituja esimerkkejä työstä lasten kanssa ja lasten ajatuksista. Kuitenkin Reggio Emiliassa kasvattajilla on oma kuva lapsesta, tiedosta, oppimisesta ja yhteiskunnasta. Mutta se ei ole paikallaan pysyvä oppijärjestelmä, vaan ajatusmalli, elämäntapa, joka kunnioittaa tutkivaa, yrittävää ja erehtyvää ihmistä ja tietoa. Ajatusmallia voi sopeuttaa kuhunkin elinympäristöön ja sen kokonaisvaltaiseen elämään, mutta suoranaisesti sitä ei voi siirtää mihinkään. Missään muualla kuin Reggio Emiliassa ei voi perustaa Reggio Emilia -päiväkotiä tai koulua.

Planeetta Keuruulla

- Hyvää iltaa, olen kunnallinen vaikuttaja, tutkiva luokanopettaja Keuruulta. Ennen olin kaikkietävä behavioristinen pikkutarkka opettaja, nykyään olen oppija ja tutkija yhdessä lasteni kanssa. Ajatukseni ovat muuttuneet tutustuessani viimeisen kymmenen vuoden aikana italialaiseen Reggio Emilia -lähestymistapaan. Innostuksen kipinä tarttui minuun 1986 Tukholman Moderna Museetissa pidetystä *Mer om hundra sråk-näyttelystä*. Se kertoi Reggio Emilian kaupungin tavasta elää ja toimia päiväkodeissa. Luulin löytäväni uuden taidekasvatustavan, kunnes vuonna 1995 viikonloppuseminaarissa ajatukseni mullistuivat ja tajusin löytäneeni uudenlaisen elämäntavan. Samoin ymmärsin kunnallisen vaikuttamisen lasten puolesta olevan sekä oikeus että velvollisuus. (Puurula 1997b, 6.) Ensi talven olen opiskeluvapaalla ja teen omaa kasvatustieteen pro gradu-työtäni. Seuraavana syksynä minulla on aikeissa aloittaa luokassani uudenlaista toimintaa kahdenkymmenen ensiluokkalaisen kanssa. Tervetuloa yhteistyökumppaneiksi mukaani lasten valtakuntaan!

Olin tavannut Astronomin! Minun ja Marilen löytöretki sai suunnan. Pääsisimme Planeetalle. Luimme reggiolaisuudesta kertovaa kirjallisuutta, lehtiä ja raportteja, istuimme ja keskustelimme Astronomin kanssa monet pitkät palaverit. Kaksi vuotta sitten syntyi pro seminaari -työmme, jossa etsimme vastauksia kysymykseen *Kuinka reggiolaisuutta voidaan soveltaa suomalaiseen peruskouluun?* Astronomi uurasti oman tutkimuksensa parissa, aika ajoin tapasimme ja vaihdoimme ajatuksia.

Puolitoista vuotta sitten syksyllä Astronomi lähti toteuttamaan ajatuksia käytäntöön, me sen sijaan paneuduimme yhä syvemmälle teorian pariin ja kävimme kaiken aikaa ajatuksissamme dialogia muiden kasvatustieteen opintojen ja reggiolaisen lapsikuvan välillä. Kävimme vierailulla Planeetalla tutustumassa lapseen ennen varsinaista harjoitteluamme.

Ajattelijat myhäilevät taustalla

Istumme kerrostalon kivirappusilla. Yö tuoksuu syksyn punertuneille omenoille ja juuri kaupunkiin palanneille opiskelijoille. Tummanpuhuva tähtitaivas tulee minua kohti. Näen siellä kirkkaana Malaguzzin tähden ja kauempana tuikkii muita tähtiä. Ehkä juuri tuolla kaikista kauimmaisella tähdellä asuu lapsikeskeisen kasvatuksen isähahmona pidetty Jean Jacques Rousseau. Siellä hän elelee kuvittelemansa Emile poikansa kanssa ja vielä yli 350-vuotiaana puhuu kauniita ajatuksia kasvattamisesta. Rousseau on todellinen filosofi, antoi omat lapsensa orpokotiin ja poika nimeltä Emile oli hänen mielikuvituksensa tuotetta. Mutta silti hänen ajatuksiaan kasvatuksesta kunnioitetaan. Malaguzzi korosti kuitenkin käytännön kokemuksen merkitystä kasvattamisessa. Deweyllä oli oma kokeilukoulunsa, eivätkä Fröbelin ja Montessorinkaan ajatukset jääneet pelkäksi sanahelinäksi. Sellaiset tähdet loistavat kirkkaimmin, joissa on toimintaa. (Hawkins 1995, xvi.)

Parrakas kumaraselkäinen mies ilmestyy kerrostalomme kulman takaa pojanviikari kannoillaan.

- Hyvää iltaa, olen Jean ja tässä on poikani Emile. Kuulin, että olitte löytöretkellä lasten maailmassa, haluaisitte kasvattaa kunnon kansalaisia. Poikani Emile on tunteva, järkevä ja ihmisrakas ja hänestä kasvaa vielä viisas, vahva ja miellyttävä nuorukainen. Poikani sielu ei tule kuihtumaan yhteiskuntaelämän tuiverruksessa ja tapahtui mitä vaan, niin hän on sisäisesti aina omalla paikallaan. (Bardy 1996, 102.) Malaguzzi puhui minulle rikkaista lapsistaan ja Keuruulaisella Planeetalla telmii kuulemani mukaan uteliaita ja kokeilunhaluisia pieniä tutkijoita. Olen käynyt useita keskusteluja heidän kanssaan ja olen vaikuttanut heidän kuvaansa lapsesta.

- Mutta vaikka lapsikuvasi kuulostaakin ihailtavalta, niin ei Astronomi kaikkia ajatuksiasi olisi hyväksynyt.

- Totta. Sitä hän ei ole koskaan ymmärtänyt, että minä halusin kasvattaa lapseni yksin,

toisin kuin ehkä Amerikan vaikuttavin filosofi John Dewey. Hän se jaksaa korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Kasvatuksen tulisi pohjautua yhteistoimintaan ja dialogiin. Kasvu on yksilön ja hänen maailmansa vuorovaikutusprosessi, jota kasvatus tukee. Jotta kasvattaja osaisi ohjata ja tukea lasta oikein, tulee hänen tuntea kasvatettavan kokemuksia ja merkityksiä. (Törmä 1996, 14, 52, 83.) Mutta minä olen ainoa, joka tuntee Emilen ja kasvatat hänet yksin.

- Kuulehan arvoisa Rousseau, reggiolaisten mielestä kukaan ei voi olla niin täydellinen kasvattaja, että voisi yksin kasvattaa lapsen. Firlik (1994, 4 - 9) observoi useiden viikkojen ajan esikouluja Reggio Emiliassa ja hän löysi kolme keskeistä ajatusta reggiolaisuudesta, jotka juontuvat Deweyn ajattelusta. Ensinnäkin, Reggio Emiliassa keskitytään yksittäiseen lapseen ja häntä kunnioitetaan, aivan kuten sinäkin kunnioitat poikaasi. Toiseksi lapsen asemaan ja lapseen vaikuttaa jokainen ihminen hänen ympärillään ja myös ympäristö. Kolmanneksi hän havaitsi, kuinka antoisaa on oppimisen ja kasvamisen kannalta rakentaa pieni oppijoiden yhdyskunta. Ja jos palaan ajatuksissani Keuruulle Planeetalle, niin luokka oli oppilaiden pienoisyhteiskunta. Astronomin tapa kommunikoida, kuunnella ja reagoida lapsen tunteisiin ja ajatuksiin oli lasta kunnioittava ja vanhemmat olivat aktiivisesti mukana koulun toiminnassa. Sosiaalisesti heikot lapset eivät nykypäivänä menesty. Oletko kuullut USA:laisen psykologi Howard Gardnerin älykkyysteoriasta, kysyn Rousseaulta.

- Olen kuullut Gardnerin tekemän yhteistyötä Reggio Emilian kanssa. Reggiolaiset ovat Firlikin tutkimusten mukaan omaksuneet hänen käsityksensä seitsemästä eri älykkyyden lajista. Malaguzzin tähdellä lapsella on sata ja aina sata tapaa ilmaista luovuuttaan, älykkyyttään ja pinnan alla piileviä kykyjä. (Firlik 1994, 15; Goleman 1997, 59.) Enkä minäkään halua tuomita luovuuden merkitystä Emilen kasvulle. Ensimmäiset filosofian opettajat ovat jalkamme, kätemme ja silmämme. Hyvin käytössä olevat aistit luovat sen pohjan, jolle poikani tahto, järki ja vapaus kasvavat. (Bardy 1996.)

- Reggio Emiliassa lapset tosiaankin ilmaisevat itseään sanoin, elein, piirtämällä, maalaamalla, muotoilemalla, rakentamalla, musisoimalla, esittämällä, liikkumalla ja tanssimalla (Edwards & Springate 1995). Uusikylän (1998, 198) mukaan koulussa ei yleensä hyväksytä luovuuteen liittyvää poikkeavuutta. ”Tunsin olevani normaali, kunnes menin kouluun. Sen jälkeen sain tuntea jatkuvasti olevani epänormaali”, kertoo nuori taiteilija. Planeetalla lapsi saa hassutella ja halata opettajaansa ja laulaa tai

laskea, maalata maisemaa hylkeiden maailmasta. Mutta minua ja Marilea kiinnostaa ennen kaikkea Gardnerin teoria persoonallisesta älykkyydestä. Siihen kuuluvat interpersoonalliset kyvyt, joilla tarkoitetaan kykyä ymmärtää muita ihmisiä, sekä intrapersoonalliset kyvyt, joka on taitoa luoda totuutta vastaava malli omasta itsestään ja käyttää sitä hyödyksi omassa elämässään. Reggiolaiset ajattelevat, että persoonallista älykkyyttä kehittämällä lapselle muodostuu hyvä itsetuntemus ja näiden taitojen kehittämistä on tähdellä huomioitu mm. siten, että valokuvat, omakuvat, veistokset itsestä, tanssi, liike, varjoteatteri ja videot ovat olennainen osa toimintaa. (Firlík 1994, 15, Goleman 1997, 59 - 61.)

- Huomioidaanko persoonallinen älykkyys Planeetalla?

- Astronomin mukaan lapsen minäkäsityksen kehittäminen on yksi tärkeimmistä tavoitteista. Lapset leikkivät, laskevat ja maalaavat yhdessä. Interpersoonalliset kyvyt kehittyvät yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Jokainen on piirtänyt itsestään omakuvan koulun alkaessa ja seinillä on runsaasti valokuvia lapsista eri projektien parissa.

- Kuulostaa siltä, että Astronomi on aidosti kiinnostunut lapsista. Mitä olen tähdeltäni opettajia seurailut, epäilen, tuntevatko he edes oppilaitaan. Kun olette kasvattajana, niin tutkikaa oppilaitanne! (Bardy 1996, 82 - 83, 94.) Dewey on Malaguzzin kanssa yhtä mieltä siitä, että kasvattajan tulisi tuntea kasvatettavan kokemuksia ja merkityksiä. Reggiolaisuuttahan kutsutaan ”hiljaisuuden pedagogiikaksi”. Kasvattaja on kuitenkin enemmän kuuntelija ja lasten ajatusten tutkija. Vain tuntemalla lapsen, voi oppia, kuinka häntä tulisi ohjata. (Wallin 1996, 34, 48 - 49, 69, 129.)

Reggio Emiliassa tutkitaan ja luetaan koko ajan paljon eri tutkijoiden ja ajattelijoiden kirjoituksia. He tapaavat myös pedagogeja ympäri maailmaa ja keskustelevat heidän kanssaan kasvatuksesta. Sieltä poimitaan omalle ajatustavalle ja vallitsevalle tilanteelle sopivia asioita. Näin käydään jatkuvaa dialogia ulkomaailmaan. Kenenkään teorian yksinvaltiuteen ei Reggio Emiliassa uskota, eikä yleensääkään tiedon ehdottomuuteen (Wallin 1996, 124). Kun 1960-luvun Italiasta avautuivat yhteydet ulkomaailmaan, luettiin Reggio Emiliassa mm. Deweyn, Wallonin, Chapareden, Decrolyn, Makarenkon, Vygotskyn, Eriksonin, Bronfenbrennerin, Bovetin, Feferrieren, Freinet'n ja Piaget'n ajatuksia. Myöskin Rousseau instituutti Genevessä tuli Malaguzzille tutuksi. 1970-luvulla kiinnostuttiin Carrin, Shafferin, Kayen, Kaganin, Gardnerin, Hawkinskin,

Moscovitsin, Morrisin, Batesonin, Von Foersterin ja Varelan kirjoituksista. Myös oman maan edustajia Rosa Agazzia ja Maria Montessoria kuunneltiin. (Malaguzzi 1995, 45, 52 - 53; Puurula 1997b, 49; Wallin 1996, 51 - 54, 75 - 80.)

Reggiolaiset ovat kyllä todellisia tutkivia opettajia, kuten Astronomikin. He ovat perehtyneet todella useiden kasvatustieteilijöiden, filosofien ja psykologien ajatuksiin. Mutta ketkä ovat keskeisimpiä vaikuttajia? Pohdimme pääasiassa Rousseau'n, Piaget'n, Vygotskyn, Dewey'n ja Gardnerin vaikutusta reggiolaiseen ajattelumalliin. Valintamme pohjautuu Malaguzzin pohdintoihin reggiolaisuuteen vaikuttaneista filosofeista, Astronomin näkemykseen keskeisistä henkilöistä, sekä löytämiimme uusimpiin tutkimuksiin, joissa on tutkittu Dewey'n ja Gardnerin antia kasvatuksen arkeen Reggio Emiliassa.

4 TEEMME TIEDETTÄ PLANEETASTA

Löytöretken tehtävät

Tulossa oli suuri kokemus. Siihen oli valmistauduttava. Löytöretkellä on oltava päämäärä, tehtävä. Marile ja minä keskustelimme paljon keskenämme. Nujertaako peruskoulu lapsen luovuutta? Jokainen lapsi on luova; leikkii, liikkuu, laulaa, tanssii, maalaa ja hakkaa kattilankansilla rytmiä elämäänsä. Jos opettaja vangitsee lapselta hänen oman persoonallisen tyylinsä kuvata metsän puita ja kadun ihmisiä, tukahtuu lapsen oma ilmaisuvoima. Avaruus, jossa lapset elävät kuvitelmineen, unineen ja satuineen, missä he leikkivät ja tekevät taideteoksiaan, on hyvin merkillinen (Bergström 1997, 98).

Olimme Marilen kanssa yhtä mieltä siitä, että peruskoulun tärkein tavoite on kasvattaa tasapainoisia, elämässään selviytyviä kansalaisia. Perinteisesti koululuokassa on usein muutama alisuoriutuja tai jollakin tavalla luokkaa häiritsevä oppilas. On oppilaita, jotka eivät ole kotoa saaneet riittävästi rakennustarpeita oman minänsä kehittämiseen. Löytöretkemme aikana tutkimusongelmamme täsmentyi, pyrimme etsimään vastauksia kysymykseen:

Miten reggiolaiseen ajatusmalliin pohjautuva kasvatus tukee oppilaiden minäkäsitystä?

Lähestymistapa on hyvin kokonaisvaltaista. Jotta voisimme löytää vastauksia pääongelmaamme, lähestymme sitä useasta eri näkökulmasta. Reggio Emiliassa ja myös Keuruulla lapsella on kolme kasvattajaa: opettaja, fyysinen, sosiaalinen ja historiallinen ympäristö sekä vanhemmat.

Miten opettaja tukee oppilaan minäkäsitystä?

Miten ympäristö tukee oppilaan minäkäsitystä?

Miten koulun ja kodin yhteistyö tukee oppilaan minäkäsitystä?

Tapa ratkaista tehtävä

Olimme rajanneet aiheemme ja päässeet yksimielisyyteen siitä, mihin kysymyksiin etsimme vastauksia. Nyt kerron, millä tavoin ratkaisimme tehtävämme. Luonnolliselta tuntuva valinta ratkaista tehtävä oli narratiivinen tapaustutkimus. Käytimme laadullisia tiedonhankintamenetelmiä, tutkittavana oli yksi tapaus, Planeetta. Raportin retkestämme kirjoitimme persoonallisella narratiivisella tyylillä.

- Nyt meidän on aika paneutua laadullisesta tutkimuksesta kertovaan kirjallisuuteen, Marile patistaa minua. Meidän on otettava selvää, mitä viisaat sanovat tutkimuksesta. Hän huitaisee hiukset kasvoiltaan ja heittäytyy paksu englanninkielinen kirja edessään sängylleni lukemaan.

- Patton (1990, 37) jakaa tutkimukset kahteen rakennusaineiltaan täysin erilaiseen kilpailevaan tutkimusparadigmaan: loogis-positivistiseen ja fenomenologiseen. Loogis-positivistinen suuntaus käyttää numeraalisia ja kokeellisia tutkimusmenetelmiä ja niiden avulla testaa ennalta asetettuja oletuksia, kun taas fenomenologinen suuntaus käyttää laadullisia ja luonnollisia tapoja tutkimiseen ja pyrkii niiden avulla sisältäpäin, kokonaisvaltaisesti ymmärtämään ihmistä. Löytöretkestämme tulee fenomenologinen, eikö vain?

- Joo, jos löytöretkemme tarkoitus on etsiä kultakimpaleita omaa elämäämme ajatellen, niin eiköhän lapsen tunteminen ja ymmärtäminen ole tärkeämpää, kuin

matemaattisten testauksien laatiminen. Haluan löytää jotain sellaista, mistä on hyötyä tulevassa työssäni. Eisner (1992, 464) kertoi artikkelissaan Chicagon yliopiston kasvatustieteen professorin Joseph Schwabin ajatuksia käytännön työtä tekevien tarvitsemasta tiedosta. Hän korosti, että käytäntö tulee tuntea läheisesti ja siitä tulee olla omia kokemuksia. Pelkällä kirjatiehdolla ei pärjää.

Fenomenologiaa, etnografiaa ja heuristisuutta

Patton (1990, 65 - 89) kertoo, kuinka tutkimukset voidaan jakaa laadullisiin ja määrällisiin tutkimuksiin, mutta näistäkin voidaan edelleen löytää erilaisia lähestymistapoja. Tutkimusten luokittelu seuraaviin lähestymistapoihin tapahtuu niiden kysymyksenasettelun ja tutkijan roolin perusteella. Lähestymistavan valinnasta riippuu, millaisia korostuksia ja tuloksia tutkimuksella saadaan.

- Marile, oletko miettinyt millaisia linssejä valitsisimme kaukoputkeemme, jotta löytäisimme sen, mitä etsimme? Sinäkin luit näistä erilaisista laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista. Minkälainen kaukoputki sopisi parhaiten löytöretkeilijälle, joka haluaa päästä selville, millaiset ravintoaineet kasvattavat lapsesta tasapainoisen aikuisen?

- Tutkimuksen taustallahan voi olla aineksia useammastakin lähestymistavasta ja se onkin aika yleistä ihmistutkimuksissa, sillä ihmisen ymmärtäminen on niin moniselitteistä. Mielestäni meidän tulisi katsella asioita fenomenologisesta, etnograafisesta ja heuristisesta näkökulmasta.

- Patton kertoo, että fenomenologia voi olla tutkimusparadigma, filosofia tai näkökulma ilmiöstä. Joskus sitä on käytetty jopa synonyymina luonnolliselle tutkimukselle. Mitä se fenomenologia meidän tutkimusta ajatellen oikein tarkoittaa?

- Fenomenologia lähestymistapana etsii vastausta kysymykseen: miten ihmiset kokevat tämän ilmiön? Ilmiö voi herättää erilaisia tunteita, kuten vihaa, kateutta, rakkautta tai yksinäisyyttä. Tutkimamme ilmiö on nyt Planeetta toimintoineen ja vuorovaikutussuhteineen. Me haluamme saada tietoa siitä, mitä oppilaat kokevat ja kuinka he tulkitsevat maailmaa. Ainut tapa todella saada selville, mitä toinen ihminen kokee, on kokea se itse. Sen tähden tärkein tutkimusmetodi fenomenologisessa lähestymistavassa on osallistuva havainnointi.

- Tutkimuksessamme haluamme selvittää, miten lapset kokevat reggiolaisuudesta

vaikutteita saaneen kouluympäristön, opettajan ja luokan vuorovaikutussuhteet. Kokevatko he sen turvallisena heitä varten valmistettuna maailmana vai onko se aikuisten maailma? Saavatko lapset sellaisia kokemuksia koulusta, jotka tukevat heidän itsetuntoaan ja minäkäsitystään? Fenomenologin kaukoputki täytyy olla mukana tutkimusta tehdessämme. Mutta mitä hyötyä meille olisi heuristisesta linssistä kaukoputkessamme?

- Heuristinen tutkimus on oikeastaan yksi fenomenologisen tutkimuksen muoto, jossa tutkijan persoonallinen kokemus ja näkemykset ilmiöstä ovat etualalla. Heuristisena tutkijana kysyn itseltäni: miten minä koen tämän luokan moninaisuudessaan ja miten muut kokevat saman ilmiön? Heuristinen lähestymistapa siis painottaa enemmän tutkijan henkilökohtaista kokemista, kuin perinteinen fenomenologinen lähestymistapa. Heuristisella tutkimuksella on kaksi peruselementtiä. Tutkijan täytyy henkilökohtaisesti kokea ja olla kiinnostunut tutkittavastaan ilmiöstä ja toiseksi muiden tutkimukseen osallistuvien kokemusten tulee olla voimakkaasti samanlaisia.

- Mutta heuristisen tutkijan linssihän on tehty juuri meidän tutkimustamme varten! Löytöretkemme tuloksethan pohjautuvat pääasiassa omiin kokemuksiimme ja havaitsemiimme ilmiöihin. Mutta miten voimme tietää, koemme ilmiön yhtä vahvasti ja samalla tavalla?

- Mielestäni ihminen ei koskaan voi tuntea juuri samalla tavalla kuin toinen. Meidän täytyy löytöretkellä ollessamme yhdessä pohdiskella kokemuksiamme, vertailla niitä ja etsiä yhdessä vastauksia kysymyksiimme. Onhan meillä vielä Astronomi vierellä refleктоimassa luokan toiminnan, ilmapiirin, vuorovaikutussuhteiden ja kasvattajien merkitystä lapsen minäkäsitykselle.

Marillelle ei riitä kaksi linssiä kaukoputkeen, vaan löytöretkellä tarvittaisiin vielä etnografin taitoja.

- Etnograafisen tutkimuksen lähtökohdaksi Patton asettaa kysymyksen: Minkälainen kulttuuri tällä ryhmällä on? Jotta ymmärtäisimme tutkittavan luokkamme kulttuuria, niin meidän tulee olla intensiivisesti kentällä. Päättötutkimusmetodi etnografilla on osallistuva havainnointi.

Laadullisen tutkimuksen kriteerejä

Pyydän Marilea lukemaan lisää siitä, miten voimme tutkia luokkaa, ymmärtääksemme käytäntöä paremmin. Ja niin Marile aloittaa:

- Laadullinen tutkimus rakentuu useista toisiinsa yhteydessä olevista aineksista. Patton (1990, 39 - 62) esittelee kymmenen erilaista laadulliselle tutkimukselle tyypillistä piirrettä. Ensimmäisenä hän mainitsee, että laadullisen tutkimuksen tutkimusasetelma on *luonnollinen*, todellisuudenmukainen, eikä tutkija pyri muuttamaan sitä. Myös tutkimusaineistoa pyritään keräämään luonnollisissa tilanteissa ja mahdollisimman huomaamattomalla tavalla.

- Dokumentoimme luokan tapahtumia samalla, kun osallistuimme luokan toimintaan, keskeytän ystäväni. Dokumentointi on hyvin olennainen osa reggiolaisuutta.

Onnistuimmeko dokumentoimaan toimintaa huomaamattomasti?

- Kirjoitimmehan päiväkirjojamme ruokatauolla ja koulupäivän jälkeen. Joskus myös tuntien aikana lasten keskittyessä työskentelyyn, pystyi aivan rauhassa kirjoitella näkemäänsä ja kuulemaansa ylös. Keskustelujen äänittäminen kasetille ja videointi olivat vielä uutta oppilaille ja aito tilanne muuttui välillä epäaidoksi, lasten huomatessa videokameran.

- Toiseksi laadullinen tutkimus on *induktiivista*. Aidoista tilanteista saatua tietoa lajitellaan, etsitään uusia ulottuvuuksia ja suhteita. Tutkimuksen alussa on vain avoimia kysymyksiä, joihin etsitään vastauksia, eikä valmiita oletuksia, jotka pyrittäisiin todistamaan.

- Omat tutkimusongelmamme tarkentuivat vasta löytöretkellä useiden opettajan ja meidän välisten keskustelujen pohjalta. Välillä aivan tuntuu, että hukkuu kysymyksiin, aina on jotain uutta kysyttävää itseltä ja toiselta ja kirjallisuudelta ja todellisuudelta.

Oppimista!

Marile jatkaa Pattonin lukemista.

- Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on *holistisuus*. Tutkittava ilmiö pyritään ymmärtämään kokonaisuutena. Ihmistä koskevaa ilmiötä tutkittaessa tapaus on usein todella monimutkainen systeemi, joka perustuu monenlaisiin riippuvuussuhteisiin. Tutkija pyrkii ottamaan huomioon kaiken, mitä havaitsee. Tutkimusaineistoa

analysoidessamme ja raportoidessamme olimme välillä hukkuu asioiden moniselitteisyyteen. Huomioimmeko tutkimusongelmamme kannalta kaiken oleellisen vai unohtuiko oleellinen kaiken muun sekaan?

- Mielestäni meidän keskustelut siitä, mikä luokassa oli oleellista ja mikä toisarvoista lapsen minäkäsitystä ajatellen, auttaa meitä ymmärtämään Planeettaa kokonaisuutena. Stake (1994, 240) puhui siitä, että tutkijan on itse päätettävä, mitä tapauksesta kertoo ja kuinka siitä kertoo. Aina on enemmän opittu kuin kerrottu, totean.

- Patton jatkaa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijalle muodostuu luonnollisesti persoonallinen näkemys ilmiöstä. Hänellä on *henkilökohtainen* suhde tutkittavaan ilmiöön, ihmisiin ja tilanteisiin kerätessään aineistoa. Tämä on välttämätöntä, jotta tutkija voi ymmärtää, mitä kentällä tapahtuu ja jotta hän voi välittää tiedon aitoina kokemuksina myös muille. Ehdimmekö mielestäsi luoda henkilökohtaisen suhteen kahteenkymmeneen oppilaaseen ja luokan opettajaan?

- Neljä viikkoa oli pisin jakso, jonka pystyimme muiden opintojen ohessa olemaan intensiivisesti kentällä. Harjoittelua aloittaessamme olimme tehneet opettajan kanssa yhteistyötä noin vuoden ajan ja välimme olivat alusta asti luonnolliset ja avoimet. Meille syntyi persoonallinen suhde jokaiseen oppilaaseen, sillä yksi tavoitteistamme oli tutustua lapsen maailmaan. Yhtä hyvin emme lapsia tietenkään oppineet tuntemaan, kuin heidän oma opettajansa. Opettajan kanssa käydyt keskustelut oppilaista syvensivät lapsien tuntemista.

Marile jatkaa lukemistaan:

- Viidenneksi tutkimuksesta pyritään saamaan *laadullista* tietoa. Aineistoa kerätessä pyritään vangitsemaan mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti kaikki se, mitä kentällä tapahtuu. Jotta ihmisten näkökulmat ja kokemukset välittyisivät mahdollisimman aitoina lukijalle, käytetään mahdollisimman paljon suoria lainauksia.

- Päivät kuluivat todella nopeasti lasten kanssa touhuillessa ja kaikkea, mitä kentällä tapahtui olisi ollut mahdoton saada muistiin. On tärkeää olla myös aidossa vuorovaikutussuhteessa lasten kanssa. Videot ja ääninauhat ovat hyödyllinen lisä aidoista lasten lausahduksista.

- Aivan.

- Tutkittaessa ihmistä tai kokonaista kulttuuria, se muuttuu jatkuvasti eli on

dynaaminen. Tutkija pyrkii kuvailemaan ja ymmärtämään tätä muuttuvaa prosessia ja sen vaikutuksia ihmisiin. Hän hankkii tietoa kulttuurista, jotta sitä voitaisiin kehittää. Meidän tutkimuksemme päätarkoituksena ei ollut luokan toiminnan kehittäminen, vaan kasvaminen itse opettajana ja kasvattajana! Huudahtaa Marile.

- Luulen kuitenkin, että Astronomi saa uudenlaista näkökulmaa työhönsä tutkimuksemme pohjalta, vaikka tämä ei varsinainen toimintatutkimus olekaan.

- Patton kertoo seuraavaksi, että nämä tapaukset ovat *ainutlaatuisia*, sillä maailma muuttuu koko ajan ja samanlainen tapaus ei toistu. Tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavaa ilmiötä, koska kyseessä on aito tilanne. Teimme tutkimustamme luokassa, oppilaiden ja opettajan arkipäivästä. Mitä mielestäsi tarkoittaa luokan kunnioittaminen?

- Mielestäni luokan kunnioittamiseen liittyy intimitettisuoja tutkittavia ajatellen. Aivan aluksi hankimme tutkimusluvan. Lähetimme kirjeet lasten koteihin, joissa kerroimme tutkimuksestamme ja kysyimme, saako lapsi osallistua tutkimukseen. Yhden lapsen vanhemmat eivät halunneet lapsensa osallistuvan ja emme ole käyttäneet häntä koskevaa aineistoa. Emme myöskään halua, että lapsia tai vanhempia tunnustettaisiin raportista, joten vaihdoimme lasten nimet, eikä ketään vanhemmista mainita nimeltä. Raportointiluvan hankimme vanhemmilta ja opettajalta. Emme halua kirjoittaa mitään loukkaavaa tai liittää raporttiimme sellaisia valokuvia, joita tutkittavat eivät hyväksy. Annoimme jokaiselle vanhemmalle mahdollisuuden lukea raporttimme esitarkastuksen jälkeen.

- Kahdeksantena Patton esittää, että tapahtumien *konteksti* täytyy kuvailla mahdollisimman *tarkasti*. Tutkija sijoittaa ilmiöstä saaneet löydöksensä niiden sosiaaliseen, historialliseen ja ajalliseen kontekstiin. Tämä antaa syvyyttä raportille, sillä konteksti vaikuttaa ilmiöön. Mitä mielestäsi konteksti tarkoittaa meidän tapauksessamme?

- Mieti, jos eläisimme aivan toisenlaisessa kulttuurissa, esimerkiksi lähestymistavan syntymäpaikassa sodanjälkeisessä Italiassa 40-luvulla. Kyllä yhteiskunnan tarjoamat puitteet vaikuttavat koulun mahdollisuuksiin ja se, millaisia odotuksia koululle asetetaan.

- Niin, sen mukaan muodostuu koulun tarjoamat puitteet, mutta mielestäni suuri

merkitys on ihmisten arvomaailmalla. Arvoihinkin vaikuttaa eri kontekstit.

- Onkin kyseenalaista, voiko tuloksia yleistää muualle tai onko se merkityksellistä.

Laadullisesta tutkimuksesta saatua tietoa ei yleensä voi sellaisenaan siirtää muualle, vaikka se kylläkin usein auttaa ymmärtämään vastaavia tapauksia, totean.

- Yhdeksänneksi tutkijan tulisi olla mahdollisimman *puolueeton*. Luonnollisesti jokaisen persoonallisuus tulee esiin kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja täydellinen objektiivisuus on mahdotonta. Asioita tulisi tarkastella useasta eri näkökulmasta, sillä pelkkä subjektiivisuus vähentää luotettavuutta. Tutkijan päämääränä on ymmärtää maailmaa sen monimutkaisuudessaan. Hän ei halua muuttaa totuutta tai asettua jonkun puolelle. Hän ei myöskään halua ajaa omia etujaan, vaan ymmärtää maailmaa ja välittää tietoa muille.

- Luokassa meitä oli kaksi tutkijaa ja opettaja. Keskustelut lapsista, päivän tapahtumista ja meistä opettajina, syvensivät omia ajatuksiani; kolmen näkökulman yhteen sulattaminen synnytti uusia näkökulmia.

- Kymmenenneksi laadullista tutkimusta tehtäessä tulee olla *joustava* ja valmis muuttamaan suunnitelmia tilanteen mukaan. Näin voi löytää ilmiölle kokonaan uusia ulottuvuuksia. Meidän tarkka tutkimusongelmamme rakentui löytöretkemme aikana Planeetalla ollessamme, mutta löysimmekö uusia ulottuvuuksia?

- Kolme vuotta kestäneen tutkimusprosessin aikana on käsityksemme reggiolaisuudesta, koulun tehtävästä ja lasten itsetunnon tukemisesta muuttunut aika lailla. Ajatuksemme ovat takuulla jo aivan toisenlaiset vuoden kuluttua; tutkivan opettajan työ on loputonta totuuden etsintää.

Narratiivinen tapaustutkimus

Keittiön seinä on kuin mustavalkoisen elämän julistus. Helsingin Sanomista poimitut suuret julisteet teksteineen viestittävät jotain opiskelijasta, joilla ei ole varaa kehystettyihin taidejulisteisiin. Aivan kirkuvan punaisen kellon alla roikkuvassa julisteessa on kierreportaat ilman loppua tekstillä ”Et löydä, ellet kierrä”.

- Mitä luulet Marile, ollaanko me kierretty tarpeeksi?

- Mitä sinä nyt oikein tarkoitat? Olimmehan me reilaamassa viime kesänä, se viikon seikkailu Lontoossa ja ...

- No nyt et ymmärrä. Mietin löytöretkeämme Planeetalle. Pitäisikö meidän tehdä löytöretkiä muihinkin luokkiin ja vertailla niitä. Et löydä, ellet kierrä.

Päätän selittää Marille hiukan julisteen synnyttämiä ajatuksia.

- Minusta tuntuu, että juuri Astronomiin törmääminen oli sen oikean tähtitieteilijän löytyminen meitä ajatellen. Mietin sitä, mitä voi oppia yhden tapauksen tutkimisesta. Staken (1994, 236) mielestä on tärkeämpää ymmärtää syvällisesti yhtä tapausta, kuin yrittää yleistää teorioita koko maailmaan. Tapauksen ei tarvitse olla aina yksi henkilö, vaan se voi olla esimerkiksi luokkahuone monimutkaisuudessaan.

- Sinä siis uskot, että löysimme juuri sen oikean planeetan paljoakaan kiertämättä.

Meidän ikioma tapaus! Tapaustutkimushan voi olla joko kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen, mutta jos se on laadullinen, niin silloinhan se luonnollisesti mukailee laadullisen tutkimuksen kriteerejä. Syrjälä ym. (1994, 12 - 15) kuvailevat tapaustutkimusta seitsemän eri ominaisuuden avulla, jotka muistuttavat Pattonin laadulliselle tutkimukselle asettamia kriteerejä. Tapaustutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen alalaji ja siten on luonnollista, että niillä on yhteisiä piirteitä.

- Aivan. Tapaustutkimushan ei sinänsä aseta minkäänlaisia ehtoja käytettäville metodeille. Stake (1994, 242) kertoo laadullisen tapaustutkimuksen metodeista ja korostaa reflektoinnin merkitystä. Laadullisen tutkimuksen työtavoista merkittävä rooli on observoinnilla. Mitä observointi oikeastaan on? Onko siitä mitään hyötyä, jos se jää vaan pinnalliseksi tarkkailuksi? Kyselee Marile.

Uppoudun omaan maailmaani. Joskus opetusharjoittelussa, kun on täytynyt tarkkailla luokkaa ennen oman opettamisen aloittamista, ovat ajatukset leijuneet vain edellisen illan rullaluisteluretkessä ja korvat ovat auenneet luokan observointiin vasta opettajan lopetettua yksinpuhelunsa. Observointi Planeetalla oli antoisaa. Reggiolaiset nimittäisivät observointiamme pedagogisena dokumentointina. Kirjoitimme ylös lasten puheita, videoimme ja valokuvasimme. Olimme itse mukana toiminnassa ja päivän päätteeksi pohdiskelimme yhdessä havaintojamme, mikä kyllä lisäsi mielenkiintoa. Antoisia keskusteluja.

Marile herättää minut ajatuksistani.

- Oletko muuten miettinyt onko tutkimuksemme sisäinen tapaustutkimus vai välineellinen tapaustutkimus? Mitä ne oikeastaan tarkoittaa?
- Sisäisessä tapaustutkimuksessa tutkitaan tapausta sinänsä. Mielestäni löytöretkemme oli välineellinen tapaustutkimus. Stakesin (1994, 237 - 238) mukaan tapauksella on silloin merkittävä rooli tutkimusta ajatellen, mutta se on tavallaan väline jonkin asian syvällisempään ymmärtämiseen. Löytöretkellämme Planeetta oli siis väline siihen, että ymmärtäisimme, kuinka lapsen itsetuntemusta ja minäkäsitystä voi tukea.
- Stake puhuu myös siitä, kuinka perustoimintojen erottelu auttaa käsittelemään tutkimuskohdetta monipuolisemmin. Mehän lähestyimme löytöretkellämme Planeettaa eri suunnista, jotta osaisimme erottaa mahdollisimman paljon sellaista, mikä voi vaikuttaa lapsen itsetuntemukseen ja minäkäsitykseen. Tutkiskelimme Astronomian toimintaa, yhteistyön merkitystä, ympäristön vaikutusta ja eri työskentelymuotoja. Reggiolainen kuva lapsesta sadan kielen taitajana oli tietysti yksi mielenkiintoisimmista ilmiöistä

Mietin aktiivista rooliamme luokassa, joka ei sopisi perinteiseen tutkijan kuvaan. Myös narratiivisuus termin käyttö tieteellisen tutkimuksen yhteydessä on suhteellisen uutta, sillä perinteisesti narratiivisuus on tarkoittanut satujen kertomista ja sepittämistä (McEwan, 1995, 166). Taiteen piirissä se on vanha termi, mutta mitä se tarkoittaa meidän tutkimuksessamme?

Narratiivinen metodi tarjoaa uudenlaisen tavan selittää luokkahuonetta ja koulua ilmiönä (Goodson & Walker, 1995, 185). McEwan (1995, 173) kertoo, kuinka kasvatustieteen muuttuessa, muuttuu myös tapa kertoa kasvatuksesta. Tutkijan tehtävä ei ole kertoa, mitä joku opettaa tai ei opeta, vaan heidän pitäisi kertoa, mitä opettajat tekevät. Kirjoittamalla narratiivisesti tutkija voi välittää elämänläheisiä tutkimuslöydöksiä rikkaammalla tavalla, kuin pelkästään listana faktatietoa (Zeller, 1995, 217). Narratiivinen kieli ei kuitenkaan ainoastaan kerro käytännöstä, vaan se on osa käytäntöä, josta se koostuu. Kun löydämme paremman kielen kertoa kasvattamisesta, niin löydämme myös paremman tavan kasvattaa. (McEwan 1995, 180, 182).

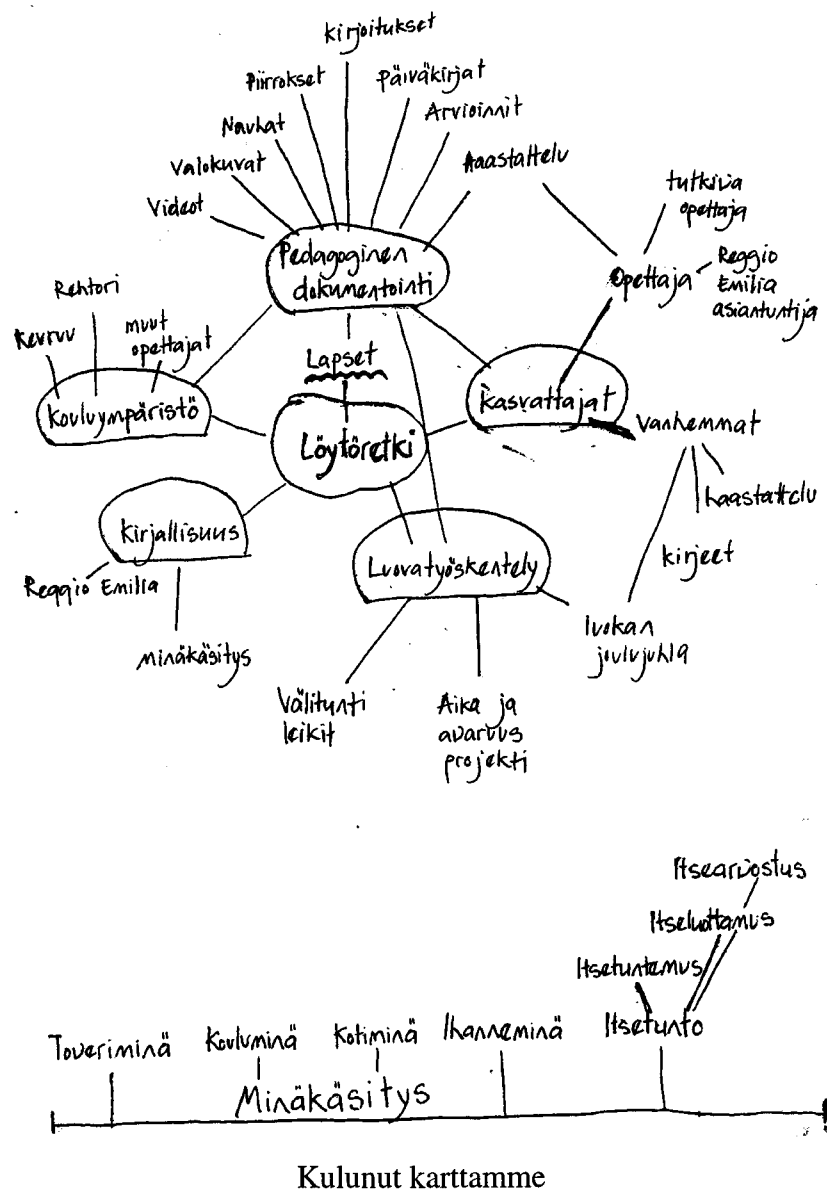
Narratiivisuus ei kuitenkaan tutkimuksessamme tarkoita ainoastaan kirjoitustyyliä vaan myös tapaa tehdä tutkimusta. Connelly ja Clandinin (1990, 4) kirjoittavat narratiivisen tutkimuksen yhteistyöllisestä luonteesta, jolloin tutkijat ovat osa tutkittavaa kulttuuria ja tekevät yhteistyötä tutkittavien kanssa. Narratiivisella tutkimuksella on merkitystä niin teoriaa kuin käytäntöäkin ajatellen. Planeetalla tutkimme sitä, millä tavalla reggiolaisten ajatusten mukaan tuetaan lapsen minäkäsitystä. Saimme uutta teorian tietoa ja samalla olimme muuttamassa luokan käytäntöä. Myös McEwan (1995, 166) kritisoi kasvatustieteellistä tutkimusta siitä, kuinka kaukana opetuksen tutkiminen ja kasvatusteoriat ovat käytännöstä. Narratiivisen lähestymistavan avulla ne koskettavat toisiaan.

Hermeneuttisen tutkijan tarkoituksena ei ole rakentaa totuutta, vaan yrittää ymmärtää paremmin ihmismaailmaa. Päämääränämme ei ollut tutkia, mitä kasvattaminen on, vaan oppia ymmärtämään sitä ja sen yhteyksiä lapsen itsetunnon tukemiseen. Laadullista tutkimusta tehtäessä yksi ainoa totuus on mahdoton maali, jos tapauksesta tehdään kertomus, voi jokainen muodostaa oman maalinsa. Narratiivisen raportin tarkoitus on oppia ymmärtämään käytäntöä ja luoda uusia merkityksiä. Kertova raportti tapauksesta on pitkäaikaisen prosessin tuotos, ei tutkimustulos. (Zeller, 1995, 211 - 212, McEwan, 1995, 175 - 176.)

Ajatukseni palaavat vielä aikaan juuri ennen löytöretken alkamista. Muistan, kuinka etsimme tietoa kartan piirtämisestä ja löytöretkeilijöiden elämästä oudolla planeetalla. Näen silmissäni sen alkuperäisen kartan löytöretkellemme, jonka taakse kirjoitimme toimintasuunnitelman. Meillä oli aluksi lapsellisen tarkat suunnitelmat siitä, mitä tehdään ja milloin tehdään, mutta Planeetalle päästyämme kartan mittakaava teki kärrynpyörän, ja maaston muodot muuttuivat päivittäin. Onkohan se vielä jossain mapissa?

Näin opimme tuntemaan sinut

Otimme löytöretkelle mukaan kuluneen kartan, jonka avulla toivoimme löytävämme etsimämme, oppisimme tuntemaan lapsen, pääsisimme selville minäkäsityksen salaisuuksista. Observoimme oppilaita, opettajaa ja luokan normaalia elämää, haastattelimme oppilaita ja kyselimme vanhempien mielipidettä kyselylomakkeilla. Kirjoitimme Planeetan tapahtumia päiväkirjaan, äänitimme nauhoja, valokuvasimme ja videoimme luokan toimintaa. Lisäksi saimme käyttööme kodin ja koulun välillä seilaavaa kirjeenvaihtoa, lasten syysarvioinnit, nauhoitetut arviointikeskustelut, lasten tekemiä piirustuksia ja kirjoituksia sekä valokuvia lukuvuoden tapahtumista. Näin kertyi aineisto työhömmme.



Selaan läpi kartan alkuperäistä suunnitelmaa siitä, kuinka opimme tuntemaan lapset ja luokan toiminnan sekä kuinka pääsemme selville siitä, minkälaiset asiat tukevat lapsen minäkäsitystä. Suunnitelmat muuttuivat löytöretkemme aikana, mutta se on ihan luonnollista. Eisner (1991, 169) puhuu siitä, kuinka suunnitelmat useasti muuttuvat käytännössä laadullista tutkimusta tehtäessä, sillä tilanteet tulevat ja menevät. Tutkijan täytyy osata toimia tilanteen tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Jotain suunnitelmia on kuitenkin hyvä olla, pitää vain olla valmis joustamaan niissä. Syrjälä ym. (1994, 21) puhuvat, kuinka tapaustutkimusta tehtäessä tutkija ei lähde täysin avoimena kentälle, vaan hänellä on mielessään useita kysymyksiä ja ongelmia, joihin hän etsii vastauksia. Ongelmat täsmentyvät tutkimuksen edetessä ja lähestymistapa onkin yhtä aikaa deduktiivinen ja induktiivinen.

Connelly ja Clandinin (1994, 5 - 6) korostavat osallistuvan havainnoinnin tärkeyttä tiedonhankintamenetelmänä narratiivista tutkimusta tehtäessä. Erilaiset muistilaput ja päiväkirjamerkinnot takaavat havaintojen säilymisen muistissa. Muita narratiivisen tutkimuksen tiedonhankintamenetelmiä ovat strukturoimattomat haastattelut, kirjeet, tutkittavien elämäkertatutkimukset sekä luokan toimintasuunnitelmat, tiedotuskirjeet ja valokuvat. Mietin vielä sitä, milloin arkipäiväinen havainnointi muuttuu osallistuvaksi havainnoinniksi, tiedonhankintamenetelmäksi.

- Minua huvittaa, kuinka eri asioita ihmiset tarkkailevat. Löytöretkellämmekin me huomasimme aina vähän eri asioita. Mutta miten observointi löytöretkellämme erosi jokapäiväisestä tarkkailusta?

- Tavallaan nyt kumpikin meistä havaitsee ympäristöstä, mitä silmään sattuu ja jokaiselle ihmiselle sattuu silmään tietysti vähän eri asioita. Planeetalle lähtiessä meillä oli päämääränä oppia tuntemaan lapsi ja lapsen maailma ja miettiä, mikä kaikki koulussa voisi tukea lapsen minäkäsitystä. Adlerin (1994, 377) mukaan tieteellisen observoinnin erottaa jokapäiväisestä tarkkailusta sen systemaattinen ja päämäärällinen luonne. Päämäärä meillä siis oli lapsen minäkäsityksen salaisuuksiin tutustuminen, mutta oliko tarkkailumme mielestäsi systemaattista, kyselee Marile.

- Välillä tuntui, että observointimme oli täysin satunnaista, kumpikin kirjoitti ylös, mikä itsestä tuntui tärkeältä. Vaikka kyllähän me aina aamulla ennen koulupäivän alkua pohdimme sitä, mitä asioita meidän tulisi kirjoittaa päiväkirjoihimme.

Päätimme, mitä eri päivinä erityisesti tarkkailisimme, esimerkiksi opettajan toimintaa ja eri oppilaiden reaktioita siihen, oppilaiden sosiaalista kanssakäymistä, yksittäisten oppilaiden minäkäsitystä tai reggiolaisuudelle olennaisia asioita. Oli se kyllä vaikea siinä vaiheessa tietää, millaista tietoa sitä loppujen lopuksi tulee tarvitsemaan. Mutta Ely (1991, 48) kirjoittaa siitä, että useasti kentällä ollessa ei tiedä, mikä aistien kautta tulevasta tietotulvasta on tyhjänpäiväistä ja mikä tärkeää. Hän kehottaa tutkijaa kuuntelemaan, katselemaan ja kirjoittamaan mahdollisimman paljon muistiin; Tutkijan tehtävä on kuvailla näkemäänsä, ei pyrkiä korjaamaan tai arvostelemaan sitä.

- Eisnerkin (1991, 187) korostaa muistilappujen tekemisen ja nauhoittamisen tärkeyttä, sillä ihmisen muisti on aika rajallinen ja valikoiva. Kyllä videoista, nauhoitetuista keskusteluista ja meidän omista muistiinpanoista on nyt todella paljon hyötyä, kun analysoi löytöretkemme tuloksia. Observointihan koostuu ympäristöstä tehdyistä havainnoista, mutta se voi tapahtua myös valokuvaamalla, nauhoittamalla ja videoimalla (Adler 1994, 378). Valokuvia ei voi muuttaa sanoiksi, ne puhuvatkin toisella tavalla kuin sanat, joskus tehokkaammin, totean.

- Mietin vielä rooliamme observoijana. Olimme luokassa harjoittelijan roolissa, tutkimisen lisäksi olimme mukana opetus- ja kasvatustyössä. Adlerin (1994, 380) mukaan observoija voi olla joko passiivinen sivustaseuraaaja tai aktiivinen osallistuja, joka on enemmän yhteisön jäsen kuin tutkija. Ely (1991, 45) esitteli kolme erilaista observoijan roolia: ”the active participant”, ”the privileged observer” ja ”the limited observer”. ”The active participant” tarkoittaa aktiivista osallistujaa. Hänellä on jokin tehtävä tarkkailun lisäksi. Tutkijan rooli määräytyy sen perusteella, mitä käytäntö tarjoaa. Saimme järjestettyä kummankin harjoittelut yhtä aikaa intensiiviseksi jaksoksi. Mitä mieltä olit siitä, että olimme yhtä aikaa harjoittelijoita ja tutkijoita?

- Oli todella luonnollista tehdä tutkimusta, kun oli osallisena luokan toiminnassa. Koko koulutoimintaan pääsi sisälle luonnollisella tavalla ja lapsiin tutustui helposti. Vaikka toisaalta, jos olisi ollut ainoastaan tutkija, niin olisi voinut keskittyä kokonaan tutkimiseen. Olisihan se ollut todella puuduttavaa istua neljä viikkoa luokan takaosassa ja ainoastaan kirjata havaintoja ylös.

- Aivan. Ja meitä oli kuitenkin kaksi tarkkailijaa. Kun toinen työskenteli lasten kanssa, niin toinen saattoi kuvata tuokiota videokameralla tai muuten vain observoida. Kahden tarkkailijan näkemys asiasta on luotettavampi kuin yhden. Tutkimuksen validisuuteen

vaikuttaa tietysti myös se, kuinka tarkkoja muistiinpanoja tarkkailijat ovat tehneet (Adler 1994, 381), Marile toteaa.

- Eihän joka sanaa voi kirjoittaa ylös, mitä kuulee, mutta kyllä me joka päivä kirjoitimme päiväkirjoihimme joitain päivän tapahtumia, lasten keskusteluja ja omia tuntemuksia. Ja videonauhat, äänitetyt keskustelut sekä valokuvat ovat tarkentamassa muistiinpanojamme. Observointi ei kuitenkaan koskaan voi olla täysin objektiivista, sillä jokainen tarkkailija näkee asiat omasta näkökulmastaan ja kirjoittaa näkemästään. Tutkijan tulisi kuitenkin pyrkiä olemaan mahdollisimman tietoinen toiminnastaan. (Ely 1991, 53.)

- Olit kyllä aina tarjoamassa toisenlaista näkökantaa, kun esitin omia mielipiteitä. Tuhannenkin kriitikko!

Observoinnin ohessa haastattelimme opettajaa ja oppilaita. Haastattelu voi tapahtua missä tahansa, vaikka ruokapöydässä tai välitunnilla. Hyvä keskustelu on hyvä haastattelu. Ihmiset haluavat yleensä kertoa itselle tärkeistä asioista, jos vain tutkija malttaa kuunnella. Haastattelun ei tarvitse olla muodollinen, kunhan haastattelijalla itse tietää, mihin pyrkii. (Eisner 1991, 183.) Hyviä keskusteluja syntyi Planeetalla niin hiihtostadionilla hyppyriä rakentaessa kuin tonttuleikkiä suunniteltaessakin.

Haastattelimme neljää oppilasta erikseen kirjastossa minäkäsitykseen liittyvistä asioista. Intimiteettisuojaan vuoksi emme kerro lasten haastatteluun valitsemisperusteita. Meillä oli valmiita kysymyksiä paperilla, mutta emme olleet sitoutuneet käyttämään niitä. Ne olivat ainoastaan apuna ja tukena, jotta saavuttaisimme keskustelussa päämäärämme, saisimme selville, mitä lapset ajattelevat itsestään. Miksi sitten haastattelimme näitä neljää oppilasta? Ely (1991, 56) kertoo siitä, kuinka muodollinen, suunniteltu ja toiminnan ulkopuolella oleva haastattelu mahdollistaa rauhassa syvällisemmän keskustelemisen. Kovin syvällisiä keskusteluista ei järjestetyssä tilanteessa syntynyt, vaikka olimme lasten kanssa jo tuttuja ja normaalien arkirutiinien lomassa lapset kertoivat meille spontaanisti ajatuksistaan. Lasten haastattelemisen ei ollut helppo tehtävä, sillä järjestetty tilanne, kirjastoympäristö, nauhuri ja yksinolo kahden aikuisen kanssa oli varmasti aika jännittävää. Vaikka pyrimmekin keskustelemaan lapsen kielellä ja esittämään kysymyksiä jotka lapset ymmärtävät, vastaukset olivat aika lyhyitä. Minää koskeviin

kysymyksiin on kyllä aikuisenakin useasti vaikea vastata.

Keskustelut lasten kanssa päivittäisten rutiinien lomassa kertoivat meille enemmän lapsen ajatuksista kuin järjestetyt haastattelut. Astronomilta saadut kodin ja koulun väliset kirjeet sekä oppilaiden joulutodistukset osoittautuivat rikkaaksi aineistoksi päiväkirjamaistiinpanojemme lisäksi. Eisner (1991, 184) kertoo, kuinka dokumentit usein paljastavat, mitä ihmiset todella ajattelevat. Astronomin kirjeet vanhemmille kertoivat hänen suhtautumisestaan vanhempiin ja joulutodistukset puolestaan viestittivät jotain hänen lapsikuvasta.

Voitko luottaa sanaamme?

Mietin tutkimuksemme luotettavuutta. Raporttimme muoto poikkeaa tavanomaisesta tieteellisestä tekstistä, mutta se on narratiiviseen tyyliin kirjoitettu tieteellinen tutkimus. Voitko sinä lukijamme luottaa tutkimukseemme? Eisner (1991, 48) pohtii tutkimuksen luotettavuutta ja persoonallisia valintoja tutkimusta tehdessä. Hänen mukaansa on paljon vapaampaa asua maailmassa, missä on useita eri lähestymistapoja, kuin jos olisi vain yksi virallinen tapa löytää totuus ja käyttää sitä. Jos kaikki tutkijat olisivat samanlaisia, kaikki kirjoittaisivat saman tarinan samasta ilmiöstä. Persoonalliset ratkaisut mahdollistavat maailman kokemisen tuhannella eri tavalla. Kuinka voimme tietää kenen näkemys todellisuudesta vastaa eniten todellisuutta? Raporttimme kertoo sinulle, millaisena minä ja Marile näimme tutkittavan luokkamme todellisuuden.

Olemme pyrkineet raportoimaan mahdollisimman tarkasti kaiken tutkimuskohteeseen liittyvän, jotta lukija näkee, etteivät tulokset perustu ainoastaan meidän henkilökohtaisiin intuitioihin. Olemme raportoineet kaikkein oleellisimman löytöretkestämme, sillä jos olisimme kertoneet tarkasti kaiken, mitä Planeetalla tapahtui, raportistamme olisi tullut sarja paksuja kirjoja. Olemme kertoneet paljon luokan toiminnasta ja todellisuudesta, jotta voisit muodostaa siitä oman kuvasi ja tulkintasi. Raportissa on myös meidän omia ajatuksiamme ja tunteitamme, joita Grönfors (1982, 182) pitää tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeinä.

Connelly ja Clandinin (1990, 7) puhuvat narratiivisen tutkimuksen siirrettävyydestä. Meidän löytöretkemme tarkoitus oli enemmän oppia ymmärtämään tutkimaamme Planeettaa, kuin siirtää tulkintojamme lapsen minäkäsityksen tukemisesta jonnekin muualle. Tuskin missään muualla on juuri samanlaisia oppilaita, opettajaa, vanhempia, koulua ja tilanteita. Sen vuoksi tutkimustuloksemme eivät ole siirrettävissä, mutta niiden avulla voit kurkistaa erääseen tapaan tukea lapsen minäkäsitystä ja ehkä saat siitä jotain omaa kasvuasi ajatellen.

Margot Ely (1991, 93 - 99) ei puhu tutkimuksen reliabiliteetista eikä validiteetista, vaan tutkimuksen luotettavuudesta ja uskottavuudesta. Jotta tutkimus olisi uskottava, tulee tutkijan olla tarpeeksi kauan aikaa kentällä ja observoida mahdollisimman tarkasti. Olimmeko tarpeeksi kauan aikaa löytöretkellämme? Kuinka pitkän ajan elämästämme annamme tutkimuksellemme? Tällaisia kysymyksiä pohdiskelimme, mutta emme löytäneet niihin yhtä oikeata vastausta. Olemme miettineet reggiolaisten suhdetta lapseen yli kahden vuoden ajan; Olemme peilanneet heidän näkemyksiään kasvatukseen kasvatustieteen luennoilla istuessamme ja Jyväskylän Normaalikoululla erilaisten opettajien työtä seurattessamme. Tietoinen reggiolaisen lähestymistavan tutkiminen sai alkunsa kaksi vuotta sitten, kun kaivoimme kaiken materiaalin, mitä aiheesta löysimme pro seminaari- työtä tehdessämme. Kirjallisuuteen ja uusimpiin tutkimuksiin perehtyminen on jatkunut pro gradu- tutkimuksen merkeissä yli vuoden ajan. Tutkijan on päätettävä myös se, milloin hänellä on tarpeeksi teoretietoa asiasta, jotta tutkimuksen tuloksiin voi luottaa (Ely 1991, 96). Olemme pyrkineet kuvaamaan oleellisen tutkimuksemme kulusta ja sinä lukija saat itse päättää, luotatko tuloksiimme.

Observoimmeko tarpeeksi hyvin ja tarpeeksi paljon luokan toimintaa? Meillä ei ollut löytöretkellämme minkäänlaisia mittareita tai asteikkoja mukana. Voiko minäkäsityksen tukemista yleensäkin mitata? Minä ja Marile tarkkailimme luokan toimintaa ja elimme lasten kanssa. Meidän mittareita olivat silmäme, korvamme, päiväkirjamme ja yhteiset dialogimme. Me havainnoimme luokan toimintaa kokonaisuutena. Kirjoitimme ylös kaiken sen lapsen minäkäsityksen tukemisesta, minkä havaitsimme.

Elyn (1991, 96 - 97) mukaan triangulaatio vaikuttaa tutkimuksen uskottavuuteen. Löytöretkellämme käytimme eri tiedonhankintamenetelmiä, jotka ovat tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle. Haastattelut, videot, ääninauhat, valokuvat, kirjeet, lasten piirustukset ja vanhempien kyselyt ovat tukena päiväkirja muistiinpanoillemme. Olimme löytöretkellämme yhdessä. Kumpikin havaitsi hiukan eri asioita, sillä jokainen meistä näkee maailman hiukan erillä lailla. Mielestämme näiden kahden eri näkökulman yhteen sulattaminen aukaisi usein aivan uusia näköaloja. Se, että aina emme olleet samaa mieltä asioista rikastutti löytöretkeämme ja lisää tutkimuksemme luotettavuutta.

Jotta tutkimus olisi uskottava, tulisi tutkijan olla valmis vaihtamaan tuloksia, jos aineistosta löytyy negatiivisia tapauksia tai ristiriitaisuutta. (Ely 1991, 98, 159 - 161.) Olemmeko sulkeneet silmämme sille mahdollisuudelle, että luokassa on jotain sellaista, joka ei tue lapsen minäkäsitystä? Connelly ja Clandinin (1990, 9 - 10) kirjoittavat narratiivisen tutkimuksen vaaroista. Tutkija voi kirjoittaa valetta yhtä helposti kuin totta. Hän voi kaunistella todellisuutta. Voiko yleensä sanoa suoraan, minkälainen toiminta tukee lapsen minäkäsitystä? Jokainen lapsi on yksilö ja jokainen opettaja on oma persoonansa. Jokaiseen lapseen koulu, työskentelytavat, ympäristö ja opettaja vaikuttavat eri tavalla. Olemme pyrkineet kertomaan sinulle myös Planeetalla kohtaamistamme ristiriitaisuuksista mahdollisimman totuudenmukaisesti, kuitenkin niin, ettemme loukkaa ketään, sekä olemaan kriittisiä itsellemme kentällä observoitaessa, aineistoa analysoidessa ja raporttia kirjoittaessa. Haluamme kertoa siitä, mikä tukee lapsen minäkäsitystä, emmekä puuttua mahdollisesti siellä havaitsemiimme puutteisiin.

Ely (1991, 161 - 164) puhuu myös tukiryhmän merkityksestä tutkimuksen uskottavuudelle. Oman tutkimusprosessimme alussa taustatukena tutkimussuunnitelmaa laatiessa oli yleismetodikurssin ryhmä ja myöhemmässä tutkimuksen analysointi ja viimeistelyvaiheessa olemme saaneet kriittistä palautetta projektiryhmältämme, jonka opiskelijoista suurin osa on seurannut tutkimuksemme etenemistä alusta asti. Myös Connelly ja Clandinin (1991, 9 - 10) korostavat raportista saadun kritiikin merkitystä. Esitellessämme työtämme projekti-istunnoissa saimme raporttimme muotoa ja tutkimuksemme uskottavuutta koskevaa palautetta muilta

opiskelijoilta sekä ryhmän ohjaajalta. Muutimme raporttiamme kritiikin pohjalta niiltä osin, mikä mielestämme oli oleellista.

Elyn (1991, 165 - 167) mukaan uskottavuuden kannalta on tärkeää tarkistuttaa tietojen paikkansapitävyys tärkeimmiltä tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä. Tutkimamme luokan opettaja ja koulun rehtori ovat lukeneet raporttimme ja tarkastaneet tutkimusaineistomme luotettavuuden. Myös oppilaiden vanhemmille tarjosimme mahdollisuuden lukea raportin.

Ely (1991, 93, 156) korostaa sitä, että luonnollista tutkimusta tehdessä tutkija kiinnittää jatkuvasti huomiota tutkimuksen luotettavuuteen. Kaikki riippuu tutkijan eettisyydestä hänen kerätessään tietoja ja analysoidessa niitä. Tutkijan tulisi tarkastaa omat oletuksensa ja johtopäätöksensä ja oltava rehellinen itselle ja muille tuloksia kertoessaan. Pyrimme valitsemaan mahdollisimman luotettavat tutkimusmenetelmät ja havainnoimaan tutkittavia mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimusta tehdessämme olemme pyrkineet siihen, että voit luottaa tutkimusraporttimme ensimmäisestä sanasta viimeiseen pisteeseen asti.

5 KAKSIKYMMENTÄ PIENTÄ MINÄÄ

Me pohdimme, mitä minä tarkoittaa

Kävelemme Kampus alueella. Kellastuneet vaahteranlehdet kahisevat paksupohjaisten kengänpohjien alla ja vanhat akateemiset rakennukset, jotka ovat nähneet ja kuulleet paljon, hymähtelevät kahdelle miittelialle opiskelijalle. Olemme juuri istuneet pitkän tovin pienessä tutkijankomerossa ja käyneet akateemisia keskusteluja ohjaajamme kanssa. Puhuimme Planeetasta ja tutkimuksestamme. Puheissamme vilahtelivat erilaiset termit: minä, minäkäsitys, minäkuva, itsetuntemus ja niin edelleen. Maistelen yhä suussani näitä termejä.

Jo 1800-luvulla kirjoitti sosiaalipsykologi James (Korpinen 1997) määritelmän minälle:

Laajimmillaan ihmisen minän muodostaa kaikki se, mitä hän voi sanoa omakseen, ei ainoastaan hänen ruumiinsa ja fyysinen voimansa, vaan myös hänen vaatteensa, talonsa, vaimonsa ja lapsensa, hänen esi-isänsä ja ystävänsä, hänen maineensa ja työnsä, hänen maansa ja hevosensa, huvipurtensa ja pankkitilinsä.

Minä ja käsitys itsestä eli minäkäsitys eivät kuitenkaan ole sama asia. Haradi ja McDavid kirjoittavat, että minään kuuluu aina ns. kieltämisalueita eli tiedostamattomia osia. Niitä yksilö ei joko havaitse itsessään tai sitten hän torjuu ne. Ne ovat alueita, joita ei minäkäsityksessä ole. Minäkäsitykseen taas kuuluu ns. väärennysalueita, jotka yksilö kuvittelee itsessään olevan, mutta joita hänellä ei oikeasti olekaan. Useiden tutkijoiden mukaan väärennösalueet voivat johtua siitä, että vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa on saatu epärehellistä palautetta. Ihmisen kehityksen kannalta olisi tärkeää, että todellinen minä ja minäkäsitys olisivat mahdollisimman päällekkäisiä. (Aho 1996, 13 - 14; Taipale & Taipale 1995, 14 - 15). Sehän tarkoittaisi realistista minäkäsitystä. Planeetalla pyrimme antamaan lapselle mahdollisimman todellisen kuva itsestään, emme turhia kehuja, mutta kannustavaa palautetta.

Olet iloinen pieni koululainen ja olet vähitellen löytämässä lisää itseluottamusta. Teet mielelläsi töitä toisten lasten kanssa, mutta et aina muista antaa heille työrauhaa. Olet aktiivisesti mukana keskusteluissa.
(B18)

Korpinen (1989b, 9 - 10; 1990, 11 - 12; 1993, 7 - 8; 1996, 20) mainitsee, että minäkäsitys sisältää kaiken sen, mitä tiedämme ja uskomme itsestämme. Hän rakentaa minäkäsityksen muodostumisesta prosessin. Itsetuntemuksen lisääntyminen, itsearvostuksen kehittyminen, ja itseluottamuksen vahvistuminen vaikuttavat siihen, millainen minäkäsitys ihmiselle muodostuu. *Itsetuntemuksella* tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestään ja siitä mitä hän osaa. *Itsearvostus* on yksilön asennoitumista itseensä liittämiin ominaisuuksiin ja omaksumiinsa tietoihin ja taitoihin. Jos ihmisellä on myönteinen itsearvostus, niin hän hyväksyy itsensä ja on tyytyväinen itseensä. Hän ei pidä itseään parempana kuin muut, eikä myöskään huonompana. *Itseluottamus* eli

pätevyyden tunne, syntyy itsetuntemuksen ja itsearvostuksen perusteella. Se on oppilaan käsitys siitä, miten hän selviää tehtävistään ja onnistuu.

- No mitä *minäkuvalla* tarkoitetaan, kysyn Marilelta. Olen vähän ymmällä, kun jotkut puhuvat minäkuvasta ja minäkäsityksestä samana asiana ja toiset taas erottavat ne eri käsitteiksi.

- Niitä käytetään usein synonyymeinä ja useat tutkijat, mm. Aho (1996) ajattelevat, että minäkäsitys eli minäkuva on yksilön kokonaiskuva itsestä. Se on yksilön eräänlaista asennoitumista itseensä. Minäkuvaan kuuluvat sekä ihmisen tiedot itsestään, että hänen affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä. Laajimmillaan minäkäsitys on niiden käsitysten, asenteiden ja tuntemusten joukko, jotka yksilöllä on ominaisuuksistaan, kyvyistään ja suhteistaan ympäristöönsä (Scheinin 1990, 86, Taipale & Taipale, 1995).

Vaivun jälleen ajatuksiini.

Korpinen (1989b, 193; 1990, 10 - 11) jakaa minäkuvan kolmeen ulottuvuuteen.

Aktuaaliseen minäkäsitykseen, eli millaiseksi yksilö itse kokee itsensä, sosiaaliseen minään, eli millainen hän on toisten kokemana sekä ihanneminäkuvaan. Korpisella ja Rauste von Wrightillä näyttää olevan yksi yhteinen käsite, ihanneminä! Rauste von Wright (1973, 12 - 14) jakaa vielä ihanneminäkuvan omaan käsitykseen ihanneminästä ja muiden odotuksiin eli normatiiviseen minäkuvaan. Kyllä jokaisella ihmisellä varmasti onkin jokin ihanne, millaiseksi haluaisi muuttua. Jotkut haluaisivat muuttua enemmän ja toiset ovat melko tyytyväisiä itseensä, mutta jotain pientä voisi muuttaa. Oikeastaan se on hyvä asia, pieni muutoksen halu, sehän on edellytys oppimiseen ja kehittymiseen!

Ihanneminä siis vaikuttaa itsearvostukseen (Rauste von Wright 1979, 16), sillä jos ihanneminä on kaukana todellisesta minästä, niin ihminen ei arvosta itseään sellaisena kuin on. Ihanneminäkuvan ja todellisen minäkuvan ollessa yhdenmukaisia, ja ihmisen hyväksyessä itsensä, helpottuu myös sopeutuminen erilaisiin tilanteisiin (Aho 1987, 16 - 17). Korpisen (1987, 19) mielestä ihminen oppiikin ensin millainen hän on, eli todellisen minänsä ja vasta sen jälkeen vuorovaikutuksen kautta, millainen hänen tulisi olla ja millainen hän haluaisi olla, eli ihanneminäkuvansa, johon hän pyrkii. Koulu on

yksi kenttä, missä lapsi saa tietoa itsestään, omista vahvuuksista ja heikkouksista. Opettajalla on suuri vaikutus siihen, millainen ihanneminäkuva ja todellinen minäkuva lapselle muodostuu ja onko lapsi tyytyväinen itseensä.

Korpisen (1998a, 7) mukaan terve itsetunto on peruskoulun ydintehtävä:

Terve itsetunto ja minäkäsitys on ihmisellä, joka tuntee itsensä: omat vahvat ja heikot puolet. Hän osaa arvioida toimintaansa realistisesti ja tarkasti. Hän suoriutuu kykyjensä mukaan. Hän on luova, rohkea ja käyttää omia ideoitaan. Terve itsetunto on ihmisellä, joka ilmaisee mielipiteensä pelkäämättä. Hän tulee toimeen muiden kanssa, haluaa toimia ryhmässä; osaa iloita sekä omasta että toisten onnistumisesta ja hän ei masennu epäonnistumisesta. Hän kunnioittaa rajoja. Hän on optimistinen ja luottaa itseensä.

Katz (1996a, 62 - 66) puolestaan pohdiskelee sitä, että milloin itsetunto on tarpeeksi hyvä. Hän kehottaa kasvattajaa miettimään, tukeeko hän lapsen itsetuntemusta vai edistääkö itsekkyyttä. Hän korostaa, että lasten itsetuntemusta ei pidä tukea tyhjiällä ylistyksillä vaan suhtautumalla heihin kunnioittavasti, ottamalla heidän mielipiteensä huomioon (Katz 1993b; 1994a).

Mitä merkitystä minäkäsityksellä on

Kirjapinot vuoraavat alleen työpöydän ja tuolit, muistiinpanoja on lattialla sikin sokin. Olemme uppoutuneet tieteen kiemuraiseen kieleen ja tuskin erotumme paperipinojen keskeltä.

- Useat tutkijat pitävät minäkäsitystä ihmisen tärkeimpänä ominaisuutena, sanon kuin itselleni. Aho (1996) löytää minäkäsitykselle neljä päätehtävää. Ensinnäkin minäkuva määrää ihmisen käyttäytymistä. Ihminen toimii sen mukaan millainen käsitys hänellä on itsestään, eikä sen mukaan millaiset hänen todelliset taitonsa ovat. Ihminen pystyy ratkaisemaan ongelmia ja ottamaan vastuuta toiminnastaan vain, jos hän hyväksyy itsensä. Sopeutumisvaikeudet, lyhytjänteisyys, ongelmien pakeneminen tai ylireagointi ongelmiin voivat olla seurausta heikosta minäkäsityksestä (Opetusministeriö 1997, 2). Miten tämä näkyy planeetan lapsissa?

- Minulla tulee mieleeni Sami, joka ei ollut kognitiivisesti erityisen lahjakas, mutta hän luotti itseensä ja selvisi tilanteesta kuin tilanteesta. Hänen äitinsä kuvasi poikaa näin:

Sami on iloinen, temperamenttinen ja avoin. Sosiaalinen kaikenlaisten olosuhteiden muovaamana. Hän on luonnonlapsi ja toivon, että hän sellaisena säilyisi, ei tarvitse jotain roolia esittää. Hän on itse huomannut, mitä osaa hyvin, mutta joissakin asioissa on epävarmuutta. Paljon on puhuttu Samin kanssa, että hän on rakastettu ja arvostettu, vaikka kaikkea ei osaakaan. (B17)

- Samin äiti luottaa lapsensa taitoihin ja se näkyy lapsessa. Hän varmasti tulee selviytymään elämässään paremmin kuin kognitiivisesti lahjakas lapsi, joka ei luota itseensä ja johon ei luoteta. Samin positiivinen asenne ja hyvä itseluottamus vaikuttavat myös oppimiseen.

- Toiseksi minäkäsityksen avulla ihminen pysyy *psykkisesti tasapainossa*. Minäkäsitys on se, joka pyrkii pitämään tasapainoa tunteiden, havaintojen ja ajatusten välillä. Opetusministeriön mietinnön (1997, 8) mukaan joka viides nuori tarvitsee psyykkistä hoitoa. Koulun käytöshäiriöt, kiusaaminen ja mielenterveysongelmat ovat seurausta huonosta itsetunnosta. Jukka, jota opettaja kuvaa tasapainoiseksi ja sosiaalisesti koululaiseksi kirjoittaa:

Moi Riku! Mukin mielestä on meillä kiva ope ja on mukava aloittaa koulu. On kivaa kun vielä saa uusia ystäviä eikä olekin sunkin mielestä koulussa kivaa ja vielä kun sinä pääset minun synttäreille. Ja on kivaa kun saatiin tollaset koulupakit monella ei varmaan ole samalaisia koulupakkeja. T: Jukka (B27)

- Kolmanneksi ihminen *tulkitsee maailmaa* minäkäsityksen avulla. Jos oppilaalla on heikko itsetunto, hän käsittää opettajan käyttäytymisen sen mukaan. Hän voi esimerkiksi lannistua saamastaan palautteesta, kun taas vahvan itsetunnon omaava se vaan kannustaa eteenpäin. Sitten on vielä yksi juttu; Minäkäsitys määrää ihmisen *odotuksia tulevaisuudelta*. Ja kun ihmisillä on taipumus käyttäytyä odotustensa mukaan, niin minäkäsityksellä voidaan jossain määrin ennustaakin ihmisen toimintaa. (Aho 1996.) Opetusministeriön mietinnön (1997, 2) mukaan suomalaisten heikon itsetunnon seurauksia ovat muun muassa itsemurhat, alkoholismi ja väkivaltainen käyttäytyminen. Jos yksilöllä on riittävän hyvä elämänhallinta, hän osaa käsitellä eteen tulevia vaikeuksia, epäonnistumisia ja kriisejä joustavasti uusilla mahdollisuuksilla löytäen.

Pienen ensiluokkalaisen minän maailma

Ajatukseni siirtyvät pieneen ensiluokkalaiseen 6 - 7 vuotiaaseen lapseen, joka on juuri aloittanut oman koulutiensä. Jokainen saapuu omasta, erilaisesta kodistaan. Kaikilla on erilainen tausta ja historia. Toinen odottaa koulun alkua, toiselle se saattaa olla jännittävää, jollekin jopa pelottavaakin. Lapsi kulkee todennäköisesti itsenäisesti koulumatkansa ja tutustuu kotipihaansa laajempaan ympäristöön. Lapset ovat kouluun tullessaan melko vahvoja itsetunnoiltaan, mutta jo ensimmäisten vuosien aikana itsetunto usein heikkenee voimakkaasti. Minäkäsitys on suhteellisen pysyvä sen jälkeen kun se on n. 10 - 11 -vuotiaana muodostunut, sillä se on osa persoonallisuutta. (Aho 1996, 30, 34 - 35.) Kääriäinen (1988, 24) korosaa kahden ensimmäisen vuoden merkitystä lapsen itsearvostuksen kehittymiselle. Koulu merkitsee kodin turvallisuudesta irtautumista, uusia vaatimuksia, mahdollisuuden itsenäisempiin päätöksiin sekä omien tietojen ja taitojen kehittämiseen. Tiivis yhteistyö kotien kanssa lisää lapsen turvallisuudentunnetta ja vahvistaa itsetuntoa (Korpinen 1998a, 14).

Lapset olivat käyneet tutustumassa viikkoa ennen koulun alkua vanhempiansa kanssa Planeetalle. Luokka oli silloin vielä tyhjä, tulevaa vuotta suunniteltiin yhdessä. Lapsille haluttiin luoda turvallinen tunne aloittaa uusi elämänvaihe. Yhteisten keskustelujen lisäksi kirjeenvaihto välitti planeetalla tunnelmia puolin ja toisin. Pasiin äiti kirjoitti kevätlukukauden alussa palautekirjeen opettajalle:

Olemme olleet tyytyväisiä Pasiin koulunaloitukseen, vaikka aluksi vähän jännitimme, kun hän oli vasta 6-vuotias ja keväällä oli se kolarihomma, joka ei varmasti jäänyt jättämättä jälkeä. (A17)

Kerron Marilelle pohdinnoistani. Siitä, kuinka lapsi siirtyy kotipihaan leikkikentiltä koulun suureen ihmisjoukkoon. Keskustelumme kulkeutuu siihen, kuinka lapsi saa omia kavereita, harrastuksia ja usein omia menoja. Koulussa keskeisiksi asioiksi muodostuvat uusi yhteisö, sosiaaliset suhteet opettajaan ja oppilastovereihin sekä pitkäjänteinen tavoitteellinen työskentely. Oppilastovereista tulee lapsen vanhempien, sisarusten ja opettajan ohella lapselle tärkeitä henkilöitä, jotka muovaavat hänen minäkäsitystään, käyttäytymistään ja arvostuksiaan. Jos lapsi tuntee, ettei häntä hyväksytä muiden joukkoon, hänen itsetuntonsa laskee (Korpinen 1998, 12).

Elina vältteli selvästi tilanteita, jolloin piti muiden nähden tehdä jotain sellaista, mitä hän ei ollut ennen kokeillut, esimerkiksi kuperkeikkaa. Kyselen häneltä:

- *Jännittääkö sinua koskaan koulussa?*
- *Jännittää mua, vaikka se, että koska tulee jotain kauheen vaikeita tehtäviä. Se oikeestaan jännittää.*
- *Onko sellaisia tilanteita täällä koulussa paljon?*
- *Ei oo tullu muuta ku, - ei niitä pysty muistamaan.*
- *Muistatko sää yhtään sellasta tilannetta, missä ois tullu sellanen vaikee tehtävä, että ois jännittänyt?*
- *En niinku... (B15)*

Lapsi pelkäsi epäonnistumista muiden edessä. Yleensä ottaen hän oli taitava oppilas, osasi paljon sellaista, mitä useat ikäisensä vielä harjoittelivat. Myös Kääriäinen (1990, 47) korostaa tovereiden merkitystä kouluviihtyvyyteen ja oppilaaseen kohdistuviin odotuksiin. Jos luokan ilmapiiri on kannustava, eikä toisten virheisiin kiinnitetä huomiota lasten itseluottamus vahvistuu. Scheinin (1990, 43 - 44) kirjoittaa, että lapsi voi tuntea alemmuudentunnetta luokassa, jos hänellä on aikaisempien kehitysvaiheidensa tuloksena heikko itsetunto tai epärealistinen käsitys itsestä. Tällöin hän välttelee vaikeita tilanteita, eikä harjaannu niissä, mikä johtaa kyseisten taitojen kehittymisen hidastumiseen tai jopa pysähtymiseen. Seurauksena voi olla syrjäytyminen. Oppilas sisäistää asemansa ja tuntee mahdollisuutensa vähäisinä. Tämä johtaa noidankehään, jossa lapsi ei koe menestymisen kokemuksia, eikä myöskään kehitä itseään näissä taidoissa ilman apua. Astronomi oli kiinnittänyt huomiota välttääkseen tällaisen noidankehän syntymisen. Lapsilla oli aikaa omille vahvuuksille. He saivat myönteisiä kokemuksia, jolloin omat heikkoudetkin oli helpompi hyväksyä ja kehittää niitä. Astronomi uskoi, että jokainen lapsi oppii silloin kun on valmis oppimaan, pakolla ei voi tapahtua oppimista. Tämä lisää lapsen turvallisuuden tunnetta ja rohkaisee lasta yrittämään vaativiakin tehtäviä.

Pidät lukemisesta ja olet oppinut ihailtavan hyvin lukemaan suomenkielistä tekstiä. Et vielä ymmärrä kaikkia sanoja, mutta joka päivä opit aina vain enemmän. Voisitko sinä opettaa suomenkieltä vaikkapa äidille. (B18)

Lapsen suoritusminäkuva kehittyy koulussa nopeasti. Tässä muutosten pyörteessä lapsi

saattaa kokea erillistymiseen ja yksilöitymiseen liittyviä ongelmia. On tärkeää, että lapsella on silloin vierellään turvallisia aikuissuhteita, sillä he tuntevat usein riittämättömyyden ja alemmuuden tunteita. (Scheinin 1990, 37 - 46.) Ristiriitoja voi syntyä myös, jos lapsen kotona hankkimat valmiudet eivät riitä tai koulu ei tuekaan aikaisempien vaiheiden odotuksia ja lupauksia (Scheinin 1990, 42). Ellan äiti vastasi kirjallisesti kysymykseemme, luottaako lapsenne itseensä ja omiin kykyihinsä:

Ellan itsetunto on mielestäni aika hyvä. Hän osaa paljon asioita ja luottaa yleensä hyvin kykyihinsä. Joskus tulee kausia, jolloin esiintyy epävarmuutta, en tiedä mistä se johtuu. Koulun alettua Ella on joutunut olemaan jonkun verran yksin, etenkin iltapäivisin. Yksinolo aiheuttaa pelkoa ja epävarmuutta, mikä ei mielestäni johdu itsetunnosta, vaan on uutta ja outoa. Esim. osaako lähteä oikeaan aikaan kouluun, saako ulko-oven auki avaimella jne. (B17)

Istumme kolmisin, Manu, minä ja Marile koulun kirjastossa ja nauhoitimme keskustelua. Edessäni on Manun piirustus, jossa kultakala uiskentelee lasikulhossa, kulhon vierellä on Onnin ja Ennin Aapinen.

- *Tässä sä oot piirtänyt ensimmäisestä koulupäivästä. Miltä tuntui tulla kouluun? Muistatko vielä?*
- *En.*
- *Onko sinusta nyt koulussa mukava olla?*
- *Joskus.*
- *Milloin ei ole mukavaa?*
- *En mää tiää.*
- *No mikä on mukavaa koulussa?*
- *Saa pelata jalkapalloa ja saa olla muitten kaa ja saa tehdä kivaa.*
- *Hmm. No tuota, onko koulussa sun mielestä vaikeeta?*
- *No joskus.*
- *Mitkä on vaikeita asioita?*
- *Läksyt jossakin kohti ja sitte on joku hirveen vaikee tehtävä ja semmosia.*
- *Selviydytkö sinä niistä?*
- *Joskus. (B15)*

Pohdiskelemme yhdessä sitä, millainen koulu lapsella pitäisi olla, jotta hänen olisi helpompi sopeutua sinne kotipihan hiekkalaatikolta. Manu kertoi haastattelussa sosiaalisen kanssakäymisen ja liikkumisen olevan mukavaa, kun taas kirjalliset tehtävät voivat olla vaikeita. Reggiolaisten mielestä lapsella on sata kieltä, joista kaikki ovat yhtä tärkeitä, niin liikunta, yhteiset leikit kuin kirjoittaminenkin.

Bergström (1997, 34, 56 - 57) kritisoi voimakkaasti koulua sellaisena tietopainoitteisena informaatiolaitoksena, kuin se nykyisellään on. Hänen mielestään meidän tulisi maksimoida lasten aivojen kaikki resurssit, mikä merkitsee, että lasten on saatava tuottaa omia ideoitaan, olla aktiivisia haluamassaan määrin ja ottaa vastaan sen laatuista tietoa ja siinä määrin, kun itse haluavat. Tuhoisimmillaan ylikuormitamme lasten aivojen tietoresurssia arvokasvatuksen kustannuksella niin, että heistä kasvaa arvoinvalidisukupolvi. He tietävät paljon, mutta heillä ei ole kykyä käyttää tietoa ja energiaa oikealla tavalla.

6 LAPSI - MITÄ SE ON?

Me pohdimme, mitä ihmisyyys on

Ihmiskäsitys ei ole sellainen osa opettajaa, josta hän voisi irtautua samoin kuin jättämällä päällysvaatteensa vaatenaulakkoon. Ihmiskäsitys on pikemminkin kuin opettajan iho, joka paljastuu alimmaistenkin vaatteiden alta. (Perttula 1999, 35)

Ihmistutkijan tulisi aina ensimmäisenä selvittää itselleen, mikä hänen tutkimuksensa ihmiskäsitys on, muistuttaa Rauhala (1991, 32 - 34). Ihmiskäsitys tarkoittaa ajatuksia, olettamuksia ja arvostuksia, joita tutkijalla on ihmisestä. Ihmiskäsitys ei ole koskaan irrallaan sen yhteiskunnan ihmiskäsityksestä, jossa tutkija elää, eikä yhteisön ihmiskäsitys ole irrallaan laajemmasta, kulttuurispesifisestä ihmiskäsityksestä, kirjoittaa Hirsjärvi (1985, 95). Ihmiskäsitys on myös osa yksilön maailmankuvaa, se liittyy siis yhteiskuntakäsitykseen. Kasvattajan ihmiskäsitykseen liittyy usein seuraavia teemoja: ihanteita ja päämääriä koskevia käsityksiä, välttämättömyyskäsityksiä, eli kysymys kasvatuksen ja opettamisen välttämättömyydestä, mahdollisuuskäsityksiä, eli millaisia mahdollisuuksia kasvattajalla on vaikuttaa lapseen, sekä oikeutusta koskeviin kysymyksiin. (Hirsjärvi 1985, 95.)

Ei vaan tutkijan, mutta myös jokaisen opettajan tulee selvittää itselleen toimintansa ja ajattelunsa taustalla vaikuttava ihmiskäsitys. Opettajan ihmiskäsitys ohjaa opettajan toimintaa, miten hän työskentelee ja millaisia tavoitteita työlleen asettaa (Perttula

1999, 34). Halmion (1997, 73) mukaan ihmiskäsitys on osa opettajuutta, minää ja persoonaa. Astronomi (C1) kuvaa ihmiskäsitystään humanistis-sosiaalis-konstruktionistiseksi. Ihminen on aktiivinen elämänrakentaja, toimija ja todellisuuden tulkitsija. Astronomin (Puurula 1997b, 46) ihmiskäsityksen takana vaikuttavat kolme suurta ajattelijaa, Sokrates, Platon ja Aristoteles sekä Jeesus kristinuskon ruumiillistumana. Heidän lisäksi hän mainitsee Malaguzzin.

”Ensimmäiset kolme henkilöä laskivat antiikin aikana perustaa länsimaiselle ihmiskäsitykselle, keskimäinen toi järjen rinnalle rakkauden ihmiskuntaan ja viimeinen aloitti 50 vuotta sitten elämäntyönsä kotiseutunsa lasten oikeuksien puolesta. Suuria ihmisiä, suuria humanisteja.” (Emt.)

Perttulan (1999, 23 - 34) mukaan opettajan ei tarvitse valita itselleen omaksi yhtä ihmiskäsitystä, vaan hän voi sekoittaa useiden valmiiden ihmiskäsitysten aineksia keskenään. Hän puhuu essentialistisesta, naturalistisesta, kulturalistisesta ja eksistentiaalisesta ihmiskäsityksestä. Pysähdyn miettimään omaa ihmiskäsitystäni.

- Marile, mitä sinä ajattelet ihmisestä? Millainen on ihminen?

Marile näyttää ensin hieman hämmentyneeltä kysymykseni johdosta.

- Ainakin ensimmäisenä tulee mieleen Raamatun opettama kristinuskon käsitys ihmisestä Jumalan kuvana (Raamattu 1992, 8). Jokaisella ihmisellä on siis ihmisarvo, mikä oikeuttaa kaikki ihmiset tasa-arvoiseen, toista kunnioittavaan asemaan. Koulua ajatellen tämä tarkoittaa, että jokaisella on oikeus tuntea itsensä arvokkaaksi ja merkitykselliseksi kokonaisvaltaisena olentona kaikkine tunteineen ja kokemuksineen. Jokainen ihminen on erilainen oman ympäristönsä muovaamana, mutta kaikki ovat samanarvoisia. Perttulan (1999, 30 - 32) mukaan kulturalistisen ihmiskäsityksen omaksuneen opettajan työ on kiinteässä yhteydessä ympäröivään kulttuuriin ja sen arvoihin, asenteisiin ja normeihin. Se on jatkuvasti muuttuva prosessi. Hän pitää tärkeänä vuorovaikutustaitoja, itsensä ilmaisemista ja muiden ihmisten ymmärtämistä. Planeetalla ollessani on oma ihmiskäsitykseni muovautunut osittain kulturalistiseksi.

- Aivan, kulturalistisesta ihmiskäsityksestä löytyy piirteitä, joiden mukaan opettajan yksi tehtävä on tukea lapsen minän kehittymistä. Jotta lapsen minäkäsityksen kehittyminen voitaisiin huomioida kasvatustyössä, pitää hänet huomioida kokonaisvaltaisesti (Saarilampi 1996, 17), toteaa Marile.

- Mielestäni jokainen lapsi on myös ainutlaatuinen olento, jolla on omat vahvuudet ja

heikkoudet ja oma tapa ja aika oppia, jatkan. Lapsen pitäisi saada tuntea tämä koulussa ja tuntea olonsa turvalliseksi. Essentialistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on muuttumaton, kun taas eksistentiaalisen ihmiskäsityksen omaksuneelle opettajalle oppilaat ovat ainutkertaisia yksilöitä ja hänen tehtävänsä on tarjota jokaiselle mahdollisuus tehdä itsenäisesti haluamiaan ratkaisuja ja valintoja. Hän on oppilaiden kanssa tasavertainen kanssaeläjä, joka etsii tietoa yhdessä oppilaiden kanssa. Sellainen opettaja haluaisin olla, vaikka oman kouluikäni kokemukset ovat suurilta osin naturalistisen ihmiskäsityksen omaksuneista opettajista, jolloin oppilaat ovat lauma ja opettaja lauman johtaja. (Perttula 1999, 25 - 34.)

- Niin, oma ihmiskäsitys on elänyt aikamoisessa muutoksessa. Mielestäni ihminen on sisältäpäin ohjautuva ja ongelmia ratkaiseva olento (Venkula 1995, 161 - 162). Hänen toiminnallansa on omat syynsä ja seurauksensa. Kasvatuksessa tämä tarkoittaa sitä, että myös lapsi on osaava ja aktiivinen ja luovana yksilönä hänellä on vapaus tehdä valintoja, jotka vaikuttavat hänen kehitykseensä ja tulevaisuuteensa. Tarkoitan sitä, että lapsi tekee valinnat suhteutettuna kehitystasoonsa, pieni lapsi valitsee pienestä ja kasvaessaan vastuu lisääntyy. Aikuisen on annettava rajat, joiden sisällä lapsella on vapaus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1994, 12) löydän katkelman:

”Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. Hänen kasvunsa tukeminen ja opiskelunsa kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiseksi”

Lapsi, pieni ihminen

Rikas lapsi

Reggiolaisen pedagogistan Carlina Rinaldin (1995, 102) mukaan Reggio Emiliassa kaiken pohja ja perusta on heidän lapsikuvansa. Lapsi on rikas, vahva ja vaikutusvaltainen. Hän on ainutkertainen ja hänelle kuuluu oikeuksia. Lapsessa on paljon ainesta: joustavuutta, tahto kasvaa, uteliaisuutta, kyky hämmästyä ja halu liittyä muihin ihmisiin sekä kommunikoida.

- Muistatko, Malaguzzi puhui kolmenlaisista lapsista: nukkuvista köyhistä lapsista, valveilla olevista köyhistä lapsista ja rikkaista lapsista (Wallin 1996, 101 - 102), Marile aloittaa. Nukkuvalla köyhällä lapsella Malaguzzi tarkoittaa passiivista vastaanottajaa, jota aikuiset voivat muokata oman mielensä mukaan. Hän on kuin unessa, muiden ohjailtavissa ja hän on köyhä, koska häneltä ei löydy omia ideoita tai resursseja. Valveilla olevalla köyhällä lapsella sen sijaan on ympärillään aktiivisia hyvää tarkoittavia aikuisia, mutta hän on kuitenkin köyhä, sillä resurssit ovat vanhempien resursseja, eikä lapsen itsensä. Rikkaat lapset sen sijaan haluavat kasvaa, oppia ja tietää yhdessä aikuisten kanssa. Reggio Emiliassa uskotaan rikkaisiin lapsiin.

- Kyllähän lapsissa on tietysti eroja sen mukaan, mitä lapsista ajatellaan kotona. Jos vanhemmat eivät anna lapsen ajatella omilla aivoillaan, niin näkyyhän se koulussa. Lapsi odottaa koko ajan aikuiselta ohjeita ja apua, mutta kyllä hän hitaasti kehittyy oma-aloitteisemmaksi, jos opettaja uskoo häneen. Astronomi ajatteli seuraavasti:

*Kun lasta kunnioitetaan, hän oppii kunnioittamaan itseään ja muita.
Kun lapsesta pidetään huolta, hän oppii huolehtimaan itsestään ja muista.
Kun lapsi oppii itse ajattelemaan ja toimimaan, hän löytää elämisen ja olemisen
mielekkyyden. Tämän päivän lapset tekevät tulevaisuuden.*

(Puurula 1997b, 4)

- Korpinen (1990, 41) näkee lapsen rikkaana, jokaisella oppilaalla on omat resurssit ajatteluun ja oppimiseen. Jos lapsi tuntee itsensä pystyväksi, niin se vaikuttaa myönteisesti hänen itsetuntonsa kehittymiseen. Kuitenkin Ahon (1996, 30) tutkimusten mukaan suomalaisten lasten itsetunto laskee jo muutaman kouluvuoden jälkeen roimasti. Kuinka paljon me olemme pohtineet lapsikuvaa koulutuksemme aikana? Ei meitä ohjata sellaiseen opettajankoulutuksessa. Olisiko aika parantaa koulutusta, epäillä kriittisesti mikä on tärkeää. Pieniä ja hajanaisia opintotehtäviä ja eri aineiden pakollisia demoja on niin paljon, ettei aikaa jää pohdiskeluun ja elämän oppimiseen. Minkälaisia opettajia meistä tulee! Uusikylä (1998, 198) pohtii pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia ja kyselee onko opettajilla aikaa luovalle prosessille, ajattelulle, aikaa vievälle kysyttelylle ja kiireettömälle mietiskelylle?

Reggiolaisten oppimiskäsitys on sosiaalis-konstruktivistinen. Lapsi ei ole mikään irrallinen kohde, vaan hänet nähdään suhteessa muihin lapsiin, opettajiin, vanhempiin, omaan historiaansa ja yhteiskunnalliseen sekä kulttuuriseen ympäristöön. Lapsen

suhteet, kommunikaatio ja muu vuorovaikutus muodostavat kokonaisuuden, jossa lapsi toiminnan avulla ryhmässä kasvaa yhteiskunnan jäseneksi. Ne ovat pohjaelementit, joista lapsen identiteetti muodostuu. (Rinaldi 1995, 104 - 105.)

Rinaldin (emt.) mukaan kaikki tietoisuus syntyy itsensä rakentamisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opettajan täytyy luoda henkilökohtainen suhde jokaiseen oppilaaseen ja tämä suhde on koko koulun sosiaalisen systeemin perusta. Lapsi ei ole passiivinen sivustaseuraaja, vaan on aktiivisesti mukana kehittämässä itseään. Lapsi ei ainoastaan vastaa ympäristön haasteisiin, vaan hänen mentaaliset kykynsä kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen välillä on vahva side, spiraali. Kognitiiviset ristiriidat vahvistavat tätä spiraalia ja muuttavat niin kognitiivista kuin sosiaalistakin systeemiä.

Lapsen tarpeet ja oikeudet

Palaan mietteissäni hetkeen, jolloin me aikuiset, minä, Marile ja Astronomi, istuimme koulupäivän jälkeen lasten jo lähdettyä koteihinsa luokassa keskustelemassa tapamme mukaan.

- Haluaisitteko, että kerron teille millaisia oikeuksia lapset pitävät itselleen tärkeinä Diana-päiväkodissa Reggio Emiliassa, kysyy Astronomi.

- Tottakai, anna kuulua!

Hän aloittaa:

1. *Kun on väsynyt tekemään työtä, voi mennä välillä leikkimään.*
2. *Voi leikkiä joko ulkona tai sisällä.*
3. *Leikin saa leikkiä aina loppuun asti.*
4. *Koulussa täytyy olla niin paljon leluja, ettei niistä tarvitse riidellä.*
5. *Saa väitellä, mutta ei suuttua.*
6. *Ei ole pakko syödä kaikkea.*
7. *Jos ei päivällä nukuta, saa mennä leikkimään.*
8. *Aikuisten ei pitäisi koko ajan komennella lapsia. Aikuisethan pitävät suurempaa melua kuin lapset.*
9. *Ei kaikkien tarvitse lähteä kotiin yhtä aikaa.*
10. *Ei ole pakko leikkiä kaikkien kanssa. Se olisi kiristystä, eikä lapsista silloin tule ystäviä.*
11. *Lapset saavat sanoa omat mielipiteensä.*
12. *Ei aina jaksata tehdä kaikkea niin hienosti. (Puurula 1997b, 56)*

- Aika monet noista kuulostavat siltä, että sellaisia oikeuksia on myös täällä Planeetalla, Marile pohtii. Pääasia kai on, että niiden taustalla on samanlainen lapsikuva. Lapsia ei pakoteta mihinkään ja heitä kohdellaan ihmisinä samoin kuin aikuisiakin, eikä komennella koko ajan.
- Ja kuitenkin puitteena täällä on suomalainen peruskoulu, eikä se ole sama kuin päiväkotit Italiassa. Koulussa on muun muassa ajan asettamia rajoituksia, vaikka täällä ei olekaan neljänkymmenenviiden minuutin oppitunteja vaan oppimistuokio aamupäivällä ja iltapäivällä. Se, että luokassa on vain yksi opettaja, vaikuttaa kyllä siihen, ettei aina voi antaa vaihtoehtoja lapsille. Nythän se onnistuu, kun meitä on kolme ja yksi aikuinen voi vaikka lähteä halukkaiden kanssa ulos. Onhan tässä luokassa kuitenkin lapsella vapautta päätöksiin!
- Keuruun lapsillakin on omat oikeutensa. Lasten Keuruu lapsuuspoliittisesta ohjelmasta löytyy 1.-4. luokkalaisille tehdystä kyselystä yhteenveto, Astronomi kertoo.

1. *Lapset kaipaavat vapaata puuhailua kavereiden seurassa, ei niinkään aikuisten ohjelmoitua toimintaa.*
 2. *Lapset rakastavat eläimiä ja kunnioittavat luontoa.*
 3. *Lapset kaipaavat ystävällistä ja viihtyisää koulurakennusta ja piha-alueita.*
 4. *Lapset haluavat tehdä ja toimia itse sekä vaikuttaa heitä koskeviin päätöksiin.*
 5. *Lapset haluavat rauhaa, ei kiusaavia lapsia tai aikuisia.*
 6. *Lapset odottavat aikuisilta ystävällisyyttä ja ymmärtävää.*
- (Lasten Keuruu 1996, 47)

Lasten toiveet näyttävät olevan samanlaisia kaikkialla! Vapaudesta puhuttaessa on kuitenkin muistettava, että opettajan tulee olla jämäkkä aikuinen, joka asettaa rajat ja joka tuntee vastuunsa ja välittää lapsista todella. Lapsen on annettava olla lapsi ja hänen on saatava elää vahvasti omaa elämäänsä. Hän ei ole kenenkään aikuisen jatke. Lapsen on annettava elää tätä päivää, vaikka häntä onkin varustettava erilaisin asioin tulevaisuuteen.

Reggiolaisten (Wallin 1990, 69) mukaan lapsen oikeudet nousevat lapsen tarpeista.

Lapsella on:

- leikkimisen tarve

Mitä on leikki? Saako koulussa leikkiä? Mustat ja valkeat leikit.

- *kuvittelemisen tarve*
Mitä on mielikuvitus? Mitä on luovuus? Onko koululla aikaa lapsen mielikuvitukseen?
- *motorisia tarpeita*
Mitä liikuntamuotoja koulussa harjoitetaan? Mitä tunnetiloja motoriikka ilmaisee?
- *kommunikoinnin tarve*
Mitkä ilmaisun kielet ovat 'koulun kieliä'?
- *rytmin tarve*
Onko koulussa aikaa elämisen luonnolliseen rytmiin?
- *tilan jäsentämisen tarve*
Onko koulu lapsen kokoinen? Onko maailma lapsen kokoinen?
- *toistamisen tarve*
Saman sadun lukemisen merkitys?
- *mieleenpalauttamisen tarve*
Miten koulu todella mahdollistaa konstruktivistisen/ konstruktionistisen oppimisen? Onko pedagoginen dokumentointi mahdollista koulussa?
- *toteuttamisen tarve*
Kenen ehdoilla oppiminen toteutuu?
- *esteettinen tarve*
Onko koulun arki lapsen harmoniaa?
- *symboliikan tarve*
Miten lapsen oman ajattelun kehittyminen koulussa mahdollistuu?

Kaikki tarpeet toimivat yhdessä keskenään! Jos tietää mihin pyrkii ja miksi, osaa paremmin dokumentoida ja osaa muuttaa suunnitelmia lasten edistymisen mukaan. (C11)

7 NÄIN LAPSI KASVAA PLANEETALLA

Ympärillä maailma

Marile istuu vieressäni, olemme matkalla Planeetalle. Talvelle tuoksuvan harvan mäntymetsän takaa pilkottaa tähän aikaan vielä autio Keuruun koulukeskus. Mietin kaikkea sitä, mikä vaikuttaa lapsen kasvuun: koti, vanhemmat, sisarukset, koulu, opettaja, kaverit, kotipaikkakunta, media ja koko yhteiskunnan taloudellinen, sosiaalinen ja poliittinen tilanne. Nämä kaikki, koti, koulu ja ympäristö, sisältyvät reggiolaisten käsitykseen lapsen kolmesta kasvattajasta. Mieleeni nousee reggiolaisen opettajan Titzianan vertaus puunkasvamisesta.

- Oletko kuullut sen reggiolaisen opettajan, Titzianan, puuvertauksen (Wallin 1996, 110), kysyn Marilelta.

- Tarkoitatko sitä juttua, että juuret vaikuttavat puun elämään, vaikkei niitä voi edes nähdä. Jos puusta karsitaan oksia, niin puu muuttuu aina kokonaisuutena. Oksien karsiminen vaikuttaa puun tulevaisuuteen; Ehkä puu kukkii enemmän seuraavana kesänä tai antaa enemmän hedelmiä. Jos oksia taas karsitaan liian paljon, niin se voi jopa kuolla. Puusta näkyy, millaisissa olosuhteissa se on kasvanut. Voimme nähdä puun koko elämän. Mutta voiko tätä verrata lapsen kehitykseen?

- Tavallaan. Mutta aina kun on kyse ihmisestä, niin kaikki muuttuu paljon monimutkaisemmaksi. Reggio Emiliassa kuitenkin ajatellaan, että molemminpuoliset suhteet kolmen yhtä arvokkaan tekijän, lapsen, aikuisten ja ympäristön välillä vaikuttavat siihen, millainen persoonallisuus lapsesta kasvaa.

- Niin, lapsi ei todellakaan kehittyisi alkuunkaan ilman sosiaalisia kontakteja. Titziana korosti sitä, että jo syntymähetkellä lapsella on tarve ja oikeus dialogiin. Lapsi jo maailmaan putkahtaessaan ilmaisee itsensä niin sydäntä riipaisevalla parahduksella, että tuskin paremmin voisi äidin huomion tarvetta ilmaista. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, niin sitä mutkikkaammiksi suhdeverkostot muodostuvat; Lapsella on suhteita kavereihin, sisaruksiin, äitiin, isään, opettajaan ja ympäröivään yhteiskuntaan. Reggio Emiliassa kaiken keskellä on lapsi, mutta hän ei silti ole ainoa subjekti. Siellä ympäristö ja aikuiset ovat samalla lailla subjekteja.

Saapuessamme koulun pihaan on vielä hämärää ja piha on lähes tyhjä. Vain kaksi reppuselkäistä poikaa potkii palloa lumisella asfaltilla, aamutreenit. Koulu ei näytä ulospäin yhtään viihtyisältä. Harmaa sementtirakennus kalseine ikkunoineen muistuttaa enemmän jotain laitosta, kuin lapsille rakennettua ympäristöä. Myös Marilea kauhistuttaa arkkitehtuuriset ratkaisut.

- Voiko tämän 70-luvulla rakennetun koulun pelkistettyjen seinien sisältä löytyä lapsen oma maailma? Muistatko, kuinka Wallin (1996) kertoo Diana päiväkodista, joka on puistojen ympäröimä? Lapsilla voisi olla toisenlainenkin leikkipaikka välituntisin kuin nämä asfalttikentät.

- Totta. Esteettisen ympäristön merkitystä ei mielestäni saisi unohtaa, sillä se inspiroi lasta ja herättää monenlaisia ideoita.

Oma luokka

Avaamme luokan harmaan rautaoven. Missään ei näy koululuokalle tunnusomaisia pulpetteja. Luokka on jaettu kirjahyllyillä kolmeen osaan. Ensimmäisen osan muodostaa miniateljee, jossa on suuria työskentelypöytiä ja lapsille sopivia maalaustelineitä. Pöydillä on erilaisia värejä ja pensseleitä siistissä järjestyksessä. Kirjahyllystä löytyy pelejä, satukirjoja, lasten tietokirjoja, reggiolaisuutta koskevaa kirjallisuutta ja lasten töitä. Luokan perällä on oma tilansa perinteiselle opiskelulle, sieltä löytyvät liitutaulu, työpöytiä sekä tietokone. Keskellä huonetta on pieni kauppaleikki tavaroineen, kassoineen ja vaakoineen. Kauppaa vastapäätä on vapaata tilaa, mihin lapset ovat kokoontuneet lattialle piiriin istumaan. Seinillä on esillä lasten töitä ja valokuvia erilaisista tapahtumista.



Lapset miniateljeessa kukin omaan työhönsä keskittyneinä.

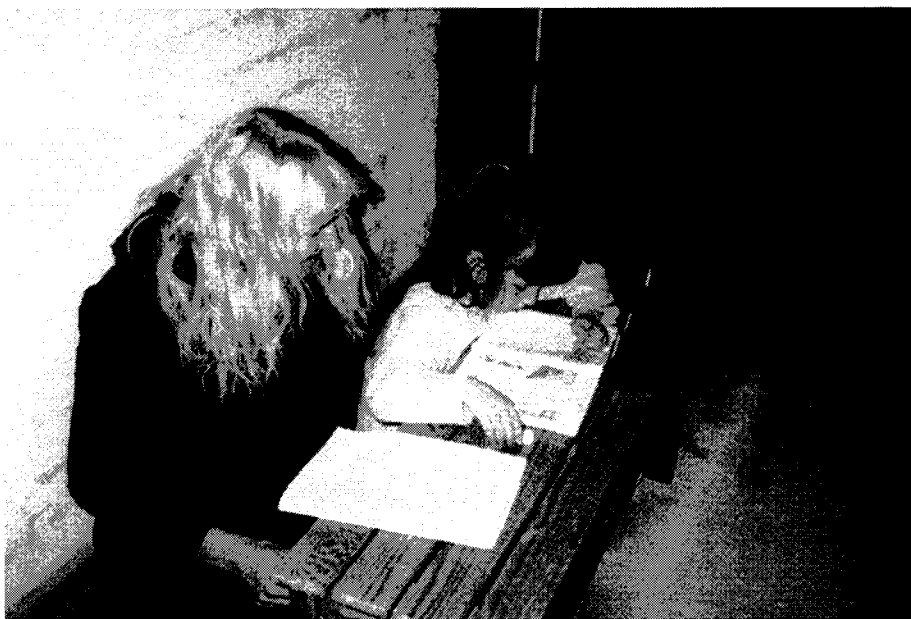
- Kyllä tällainen ympäristö on kuin luotu leikkivälle ja liikkuvalla lapselle, jos vertaa suoria pulpettirivejä täynnä olevaan luokkaan.

- Wallin (1996, 22) korostaa sitä, että ympäristö toimii kasvattajana vanhempien ja opettajan ohella. Se inspiroi ja innostaa lasta leikkimään ja kokeilemaan, herättää erilaisia fantasioita ja tarjoaa lapselle erilaisia mahdollisuuksia kehittää taitojaan leikkimällä. Koulu voi olla muutakin kuin vain kirjojen ääressä istumista; oppimista ihan oikean leikin lomassa.

- Muistatko, kun Wallin (1996, 18) kirjoittaa pedagogisesta ympäristöstä.

Arcobalenossa, siinä pienten lasten päiväkodissa Reggio Emiliassa, arkkitehtoniset ratkaisut on tehty juuri lasta ja lapsen kasvua ajatellen. Ympäristöstä löytyvät esineet ja arkkitehtoniset yksityiskohdat kertovat todella paljon reggiolaisten kasvatuskäsityksistä ja samalla niitä voi hyödyntää kasvatustyössä.

Ympäristön tulisi olla esteettisesti puhutteleva, pedagogisesti harkittu ja hyvin hoidettu (Wallin 1990, 39). Liimola ja Voutilainen (1991) kuvaavat päiväkotija matkaraportissaan Reggio Emiliaan. Päiväkodit on rakennettu siten, että se mahdollistaa lapselle valinnan yhdessäoloon ja eristäytymiseen. Myös Planeetalla lapsilla oli mahdollisuus yhteisiin leikkeihin tai kirjojen lukemiseen leposohvalla.



Lapsi saa halutessaan ja tarvittaessaan työskennellä omassa rauhassa. Aikuinen dokumentoi työskentelyä vierellä.

Mietin löytöretkemme tehtävää.

- Onko ympäristöllä jokin merkitys lapsen minäkäsityksen kehittymiselle? Jos ajattelee, että lapsen minäkäsitys kehittyy kun itsetuntemus, itsearvostus ja itseluottamus lisääntyy, niin kyllähän tämä vaikuttaa lapsen itsetuntemuksen kasvuun?
- Korpinen (1990, 15) mielestä minäkäsitys kehittyy sosiaalisesta vuorovaikutuksesta saadun palautteen avulla, joka lisää ja täsmentää lapsen itsetuntemusta. Kauppaleikit ja erilaiset matemaattiset kuutiot innostaa lasta leikkimään yhdessä kavereiden kanssa. Siinä samalla oppii tuntemaan itseään ja pluslaskujen kymmenylityksen.
- Vaikuttaako ympäristö sinun mielestäsi jotenkin itsearvostuksen lisääntymiseen?
- Jos lapsella on huono itsearvostus, silloin hän mieluummin kuuntelee sivussa, kuin menee leikkiin mukaan (Korpinen 1993, 10). Kyllä tämä luokka on jo ympäristönä opettajan vaikutuksen ohella luomassa sellaista lämmintä ja rohkaisevaa ilmapiiriä. Eskesen (1995) puhuu luokkahuoneen merkityksestä sellaisena ympäristönä, joka tukee oppilasta aktiiviseen toimintaan, osallistumaan ja kommunikoimaan.
- Erilaiset pelit, ateljee, askarteluvälineet ja kirjahyllyt takaavat sen, että jokainen lapsi löytää jotain sellaista tekemistä, missä tietää olevansa hyvä. Lapsen itseluottamus kasvaa, kun hän kokee onnistuneensa (Korpinen 1993, 10).



Planeetalla perusajatuksena on erilaisuus eikä samanlaisuus, joten jokaisen yksilöllisyys otetaan huomioon. Kun lapsen annetaan olla oma itsensä, hän tuntee itsensä hyväksytyksi.

Kouluympäristön viihtyvyyden parantaminen oli yhtenä tekijänä Howardin (Korpinen 1993, 23 - 24) projektissa, jossa kouluun oltiin luomassa humaania ilmapiiriä.

Sellainen turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri on omiaan kehittämään lapsen itsearvostusta ja laajentamassa myönteistä minäkäsitystä. Salminen (1995, 115) kirjoittaa, että fyysinen ympäristö on ihmisen olemisen osa, eikä hänestä irrallinen olemismuoto. Jos se on osa olemista, niin tottakai se vaikuttaa lapsen kuvaan maailmasta ja itsestä. Tuovinen (1992) taas puhui ympäristön symbolimerkityksistä. Fyysinen ympäristö, jossa ihminen elää, on osa henkilökohtaista identiteettisymboliikkaa. Ihminen tuntee omakseen sen, missä on kasvanut ja elänyt. Koulu on lapselle kodin jälkeen seuraavaksi tärkein rakennus lähiympäristössä, johon keskeisimmät elämykset on sidottavissa (Korpinen 1998, 10).

- Ympäristö vaikuttaa tietysti myös opettajan motivaatioon. Jos luokasta ei löydy muuta kuin kuluneet vanhat verhot ja kalpean valkeat seinät, niin kyllä se vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Luokan ilmapiirillä on merkittävä vaikutus minäkäsityksen ja itsearvostuksen myönteiseen kehitykseen (emt. 11), Marile muistuttaa.

- Tuli muuten niistä kalpeista valkeista seinistä mieleen päiväkotia Dianan puhuvat seinät (Wallin 1996, 64). Samoin täällä kuin Diana-päiväkodissa, seinät kertovat aika paljon siitä, mitä syksyn kuluessa on tehty. Nuo lasten lukukauden alkaessa piirtämät omakuvat kertovat paljon lapsen persoonasta. Valokuvat lapsista museovierailulla tai maalaustelineen ääressä kertovat myös vanhemmille, mitä päivät ovat pitäneet sisällään. Mutta kyllä nuo seinät kuiskivat koko ajan lapsen korvaan viestiä: töitäsi arvostetaan ja juuri sinä pieni ihmeiden etsijä olet tärkeä ja rakas ihminen!

Tarkoituksenmukaiset työtilat ovat reggiolaisten mielestä oppimisen kannalta tärkeitä. Lasten työskentelyä tuetaan rakentamalla tiloja, joissa on luonnollinen valo, harmonisia värejä ja riittävästi tilaa työskentelyyn (Edwards & Spingate 1995). Firlikin (1994) tutkimustulosten mukaan reggiolaisten ajatukset lapsia varten rakennetuista työtiloista ovat samankaltaisia kuin Susan Isaacsin. Kalustuksen tulisi olla lapsille mitoitettua ja helposti liikuteltavaa.

Keskustelemme Astronomin kanssa työtiloista:

- Työpöydät ovat liian korkeita lapsille. Olen käynyt rehtorin kanssa monet keskustelut matalampien pöytien puolesta, mutta rahaa ei kuulemma ole.

- Voisiko pöytien jalkoja lyhentää?

- Minulle sanottiin, että se on mahdotonta. En tiedä miksi. Voisihan siitä vielä jutella talonmiehen kanssa.

Muutaman viikon kuluttua pöytien jalkoja oli lyhennetty 20 senttimetriä ja ne olivat lapsille juuri oikealla korkeudella.

- Onhan täällä muitakin epäkohtia, huomautan, kuten esimerkiksi tämä tila. Täällä on vain pienet ikkunat tuolla korkealla, lapset eivät näe ulos. Luin juuri Wallinin kirjan *Reggio Emilia och de hundra språken* (1996), jossa kerrottiin kuinka Reggio Emiliassa korostetaan koulun ja ympäristön yhteyttä muunmuassa suurilla ikkunoilla ja lasiseinillä.

- Jos saisın mieleiseni tilan, se olisi suurempi kuin tämä. Mutta tämä oli suurin tila, mikä koulussa oli tarjolla. Onhan se hieman ikävä, että tämä on kuin bunkkeri kiviseinineen. Täällä kaikuu hirvittävästi.

- Ja tuo lattia on aika kylmä näin talvella, Marile on jo huomannut.

- Niin, kaikki on resursseista kiinni. Koululla ja kunnalla ei ole tarjota parempaa. Mutta olemme me taistelleetkin näistä lasten eduista. Mitään ei saa, jos ei vaadi!

Ajatukseni viipyvät vielä luokassa, jossa tarjotaan lapsille vapautta valita. Aikuisen on oltava jämäkkänä seuraamassa työskentelyä, ettei se mene hulinaksi. Hänen on tiedettävä mitä lapset tekevät. Luokassa on oltava työrauha kaikille. Rajaton vapaus ei enää ole kasvattamassa lasta, vaan tuo turvattomuutta. Vaikka työskentely olisikin lapsilähtöistä sen on oltava aikuisjohtoista.

Tutkiessani luokkaa paremmin huomaan, että seinän takana on verstaas, vanha autotalli. Sieltä löytyvät koulun savenpoltouuni ja työväenopiston keramiikkauuni. Hienoa, että lapsilla on mahdollisuus työskennellä myös savien kanssa. Savi on koettu yhdeksi parhaista materiaaleista lasten kanssa työskenneltäessä (Furness 1995, 11).

Kotikaupunki Keuruu

Marile katselee luokan pienistä ikkunoista ulos ja näyttää mielteliäältä.

- Kyllähän ympäristöön kuuluu toki paljon muutakin kuin fyysinen kouluympäristö, esimerkiksi kotiympäristö. Opettajan ja vanhempien yhteistyö on liittämässä näitä toisiinsa, mutta oletko ajatellut millainen Keuruu on kasvuympäristönä?

- Keuruu vaikuttaa tyypilliseltä pieneltä keskisuomalaiselta kaupungilta, asukkaita on vain noin 12 500. Maatalous on perinteisesti ollut pääelinkeino, mutta nykyään taitavat varuskunta, lastulevytehdas ja kirjapaino olla suurimmat työllistäjät. Poliittiselta kannalta se on vahvasti keskustalainen. Keuruulla on paljon työttömyyttä, eikä vanhempien työttömyys voi olla koskettamatta myös lasta. Rikkinäiset kodit, joissa sosiaaliset suhteet eivät ole kunnossa, taloudellinen epävarmuus ja lasten runsas yksinolo aiheuttavat turvattomuutta. Vastuu lasten kasvatuksesta on siirtynyt yhä enemmän kodeilta koululle. Useimpien lasten ja vanhempien yhteinen vapaa-aika on vähäistä. Vapaa-aika kuluu aikuisten ohjaamissa ja suunnittelemisissa harrastuksissa. Vaikka lapsella onkin paljon ihmissuhteita, koulu- ja harrastuspiireistä, hän voi olla hyvinkin juureton ja yksinäinen. (Puurula 1997b, 83 - 84.)



Keuruun poliittiset päättäjät ovat laatineet Keuruun lapsuuspoliittisen ohjelman, jossa lapsen oikeudet otetaan huomioon.

Reggiolaisten mukaan opettajan tehtävä on ottaa osaa politiikkaan ja ajaa lapsen etuja (Edwards 1995, 152). Poliitikot aika useasti unohtavat lapsen, joten tämä opettajan tehtävä kunnallisena vaikuttajana ei varmasti ole turha. Astronomin (Puurula 1997b, 6) mielestä se on suorastaan opettajan velvollisuus. Koko ympäröivä yhteiskunta on osa ympäristöä. Koko yhteiskunnan saaminen mukaan koulun arkipäivään on Suomessa ehkä vaikeampaa kuin Italiassa. Reggio Emiliassa lapset elävät kontekstissa, jossa perhekäsitys on erilainen. Äidit ovat yleensä kotiäitejä ja isovanhemmatkin ovat mukana lasten kasvatuksessa.

1990-luvun Suomi

Mietin vielä nyky-yhteiskuntaamme. Miten Suomen historiallinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tilanne vaikuttavat pienen ensiluokkalaisen elämään?

Yhteiskunta on muuttunut todella nopeasti viimeisten vuosikymmenten aikana. ”Suo, kuokka ja Jussi”-yhteiskunnassa ihminen eli samassa ympäristössä koko elämänsä, mutta teollistuneessa ”media, hi-tech ja raha”- yhteiskunnassa jopa läheisimmätkin ihmiset tulevat ja menevät. Ihmisen on pystyttävä sopeutumaan nopeasti uusiin tilanteisiin. Tämä asettaa uudenlaisia haasteita kasvatustyölle, jotta lapsi selviytyisi elämästä. Erityisasiantuntija Sirkka Rousu (1998) Kuntaliitosta on huolestunut lasten lisääntyneestä pahoinvoinnista. Lapsiperheille tarkoitetut tukiverkot ovat vähentyneet 1990-luvulla. Samaan aikaan perinteiset arvot ovat kokeneet myllerryksen.

Pahoinvointi purkautuu monin tavoin, hurjimpina esimerkkeinä lapsimurhat.

Tilanteeseen on hänen mukaan reagoitava nopeasti ja ennaltaehkäisevästi, lapsista on otettava yhteistä kasvatustuuta.

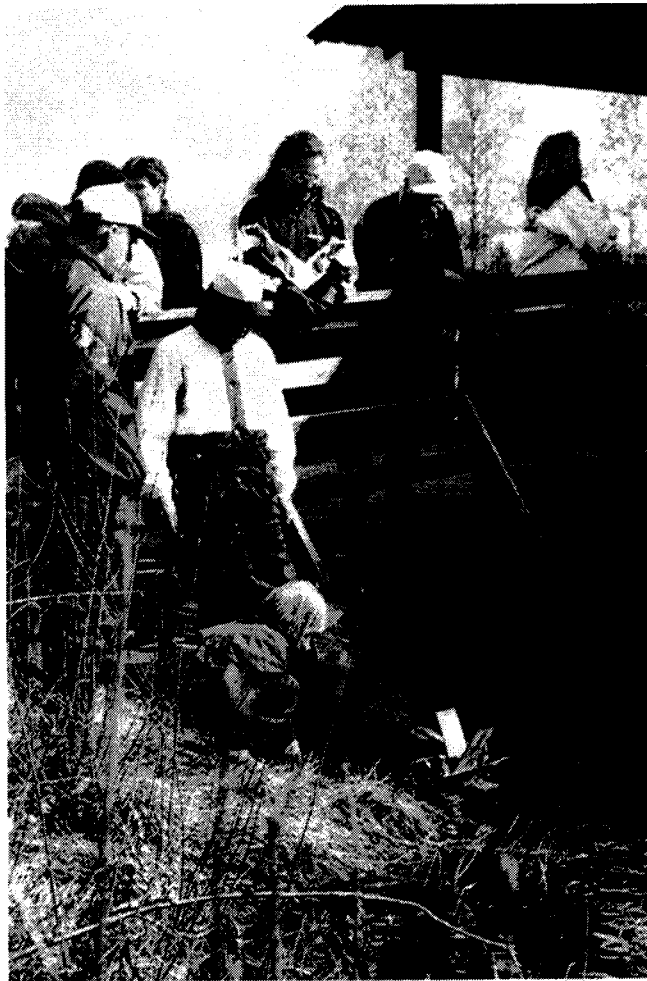
Laukaassa on tartuttu lasten huolenpitoon Yhdessä elämään -kasvatusprojektilla (Helsingin Sanomat 1996), joka palkittiin Euroopan vanhempain- järjestön kasvatuskonferenssissa Kööpenhaminassa vuonna 1996. Opettajat, harrastusten ohjaajat, kauppiat ja poliisi ryhtyivät vanhempien tueksi lasten kasvatukseen; opettamaan yhteiskunnan pelisääntöjä ja puuttamaan suoraan epäsuotaviin tekoihin. Tavoitteena on, että jokaisella lapsella on ainakin kaksi turvallista aikuissuhdetta; vanhempaan, opettajaan, naapuriin, isovanhempaan tai johonkin muuhun hänestä

välittävään aikuiseen.

Keuruulla vanhemmat ovat olleet mukana keväällä 1998 toteutetussa projektissa Kivasti Yhdessä, jonka idea tuli vanhempien taholta. Kampanjan tarkoitus oli lisätä kodin ja koulun yhteistyötä ja tehdä kaikki osapuolet tutuiksi keskenään. Lapset ja aikuiset liikkuvat yhdessä ja tekivät muun muassa yhteisen telttaretken luontoon.

Puurula (Liimatainen 1998) toteaa kampanjasta kertovassa lehtiartikkelissa:

Yhteisöllisyys on nykyisin vähenemässä ja monet koululaiset tuntuvat kovin yksinäisiltä. Lapset toivovat usein, että äideillä, isillä, mummoilla ja papoilla ja vaikkapa naapurin mummoillakin olisi aikaa tehdä jotakin yhdessä - vaikkapa vain siivota ja käydä kaupassa. Yhdessäolo ei saa olla vain sitä, että lapsi vietään harrastuksiin ja haetaan pois.



Planeetan vanhempia ja lapsia tutkimassa vesivoiman ihmettä.

Rahalla on suuri merkitys tämän ajan elämässä. Päätäjät arvottavat koulutusta, kuinka paljon sille annetaan varoja valtion ja kunnan rahoista. Paljon keskustelua herättäneet opettajien pakkolomat kertovat jotain yhteiskunnassamme vallitsevista arvoista. Lasten mielipidettä ei useinkaan kuunnella edes heitä koskevissa päätöksissä.

Koulutuspolitiikalla luodaan yhteiskunnallisen ja taloudellisen kehityksen edellytykset. Kansalaisyhteiskunnasta puhutaan oppivana yhteiskuntana. Demokratia on elämisen tapa, jossa ihmiset itse ovat osallisia elämäänsä ja toimintaansa koskevissa päätöksissä (Korpinen 1998, 7). Tämä edellyttää aktiivisuutta ja yhteistyötaitoja. Oppimista koskevia arvoja muotoillaan julkisessa keskustelussa ja käytännössä. Tästä seuraa kasvattajille haaste kasvattaa lapsia joilla on terve minäkäsitys, itsevarmuutta ja sosiaalisia taitoja tuoda mielipiteensä esiin.

Opettaja luokan ilmapiirin luoja

Luokka on himmeästi valaistu, taustalla soivat hiljaa tutut joululaulut. ”On jouluyö, sen hiljaisuutta yksin kuuntelen, ja sanaton on sydämeni kieli...” Kaksikymmentä punaposkista lasta istuu lattialla piirissä hieroen vielä unihiekkaa silmistään. Opettaja lukee rauhallisella äänellään kertomusta Betlehemin joulusta kysellen välillä lapsilta kysymyksiä, joilla hän haluaa varmistaa, että lapset ymmärtävät vieraalta kuulostavien sanojen merkitykset. Luokkaan on rakennettu oma seimi Marioineen, paimenineen ja Jeesus-lapsineen. Koulupäivä alkaa turvallisesti, koko joukko hiljentyy yhdessä niin, että jokainen näkee toisensa. Puuttuuko kukaan? Lasketaanpas, kuinka monta meitä on! Jos on tapahtunut jotain mieltä erityisesti askarruttavaa, se voidaan käydä tässä aamupiirissä läpi, niin että voi keskittyä muuhun. Aamupiirin jälkeen lapset alkavat työskennellä matematiikan ja äidinkielen tehtävien parissa. Työskentelylle on varattu aamupäivä yhteentoista asti, jolloin lapset menevät ulos ja syömään. Kahdeltatoista kokoonnutaan jälleen piiriin, luetaan satu ja kukin vuorollaan avaa joulukalenterin. Iltapäivä työskennellään projektin parissa.



Lapset auttavat toisiaan. Tässä etsitään yhteistä kieltä ja tärkeää asiaa tulkitaan suomenkielestä venäjäksi.

Mieleeni nousee Korpisen (1993, 23; 1998a, 11) kuvailema luokan humaani ilmapiiri, joka on turvallinen ja hyväksyvä. Ilmapiiri voisi olla myös valvova, jolle on tunnusomaista sääntöjen ylläpitäminen, opettajajohtoisuus, autoritaarisuus, oppilaiden kaavamainen käyttäytyminen, rangaistukset, moralisointi, persoonattomuus, oppilaiden luokittelu ja tottelemisen korostaminen. Humaani ilmapiiri puolestaan on demokraattinen, yksilön arvoa kunnioittava, itseuria korostava, joustava ja opettajan ja oppilaiden välillä on paljon vuorovaikutusta. Opettajan luoma lämmin ilmapiiri ja jokaisen lapsen hyväksyvä, kunnioittava suhtautuminen voi turvata myönteisen persoonallisuuden kehityksen. Sellaisessa luokassa oppilaan itsearvostus voi kehittyä ja minäkäsitys laajentua.

Mietin, voiko luokan ilmapiiri olla liian vapaamielinen. Opettajalla täytyy olla vahva ammattitaito ja selkeä lapsikuva, jotta hän hyväksyy lapset ihmisinä, muttei kuitenkaan kaikkea sitä, mitä he tekevät. Jos opettajalla on terve itsetuntemus ja minäkäsitys, luokan ilmapiiristä kehittyy sosiaalinen. Silloin oppilaiden ja opettajan välillä sekä oppilaiden kesken on enemmän vuorovaikutusta ja oppilaat saavat enemmän yksilöllistä ohjausta. Opettajan ja lapsen välinen suhde onkin oppilaan minäkäsityksen kehittymiselle tärkein ihmissuhde koulussa. (Korpinen 1989c, 30 - 33.)

Wallin (1990, 17, 49) kertoo, kuinka Reggio Emiliassa henkilökohtaisuutta vahvistetaan, kontakteihin ja yhteisyyteen tarjotaan virikkeitä. Aikuiset rohkaisevat kasvavia ystävyysuhteita. Lapset oppivat yhdessä ollessaan sosiaalisen kanssakäymisen perustaitoja, kuten hienotunteisuutta ja herkkyyttä toisen kuuntelemiseen. Tämä sosiaalisuuteen kasvattaminen ei kuitenkaan pois sulje yksilötyötä, joka myöskin on tärkeää.

Opettaja ja pieni oppilas kulkevat käsikädessä

Mietin Meadin (Törmä 1996, 65 - 66, 69) kritisointia koulun suhteiden jäykkyydestä. Hänen mukaansa kasvattajan on tärkeää tunkea oppilaansa, osata asettua toisen paikalle. Kasvattajan ja oppilaan emotionaalinen suhde on tärkeä. Kommunikaatio on minän rakentumisen ja kasvun keskeinen väline ja siksi palautteen tulisi olla kannustavaa ja rohkaisevaa.

Reggio Emiliassa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voisi kuvailla lapsikeskeiseksi, mutta kuitenkin opettajan ohjaamaksi (New 1995, 221). Katz (1995, 29) kirjoittaa artikkelissaan, kuinka oppilaat eivät Reggio Emiliassa ole mitään kohteita, joille annetaan ohjeita ja sitten myönteistä tai negatiivista palautetta siitä, miten he onnistuvat. Sen sijaan oppilaat ja aikuiset työskentelevät yhdessä projektien parissa, asettavat ongelmia ja ratkaisevat niitä.

- Mielestäni Katzin kuvaama suhde on parempi kuin sellainen, missä opettaja pitää ohjat tiukasti omissa käsissään, totean. Kun lapset työskentelevät projektinsa parissa ja miettivät, mistä saisivat tietoa, mitä materiaaleja käyttäisivät ja kuinka kertoisivat asiasta muille, niin silloinhan kaiken keskellä on lapsi. Lapsi on suunnittelemassa ja päättämässä itse omista asioistaan. Jos oppilaalle annetaan vastuu, hän tuntee itsensä pystyväksi ja saa asettaa itse tavoitteensa, se vaikuttaa myönteisen minäkäsityksen kehittymiseen (Korpinen 1990, 41).

- Lapsi vaistoa Katzin (1995, 29 - 30) mukaan sen, mitä opettaja hänestä ajattelee ja ottaako opettaja hänen työnsä vakavasti. Jos opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa todellisten tilanteiden ja ongelmien parissa, on myös opettaja oikeasti kiinnostunut siitä, miten lapsi aikoo ongelmansa ratkaista.

Keskustelemme päivän ohjelmasta lasten kanssa. Lasten mielipiteet eivät ole toisarvoisia. Heitä kuunnellaan. Jokainen kuuntelee puhujaa, joka saa puheenvuoronsa viittaamalla ja puheenvuoroja riittää kaikille. Jos opettajalla on korkea minäkäsitys, ovat opetusmenetelmät joustavia, oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta on paljon, oppilaat ilmaisevat vapaasti ajatuksiaan ja saavat yksilöllistä tukea. Silloin myös ilmenee enemmän luovaa ja divergenttiä ajattelua. (Korpinen 1990, 37.)

- *Mitä lumi on?*
- *Se on oikeesti vettä.*
- *Se on kesällä tuolla pilvessä ja talvella leijuu lumihiihtäleina alas.*
- *Lumi on kuin lunta ja kun se peittää maan se on kuin jäätyneitä hiusta.*(B2)

Lapsilla on omia käsityksiä ja teorioita asioista. Opettaja ei korjaa niitä, hänen mukaansa se on lapsen tämän hetkistä tietoa. Projektien ja tutkimisen kautta lapset voivat oivaltaa jotain uutta maailman ihmeellisyyksistä.

Lapset tuntevat vastuunsa siitä, että viikkosuunnitelma, johon he maanantaisin kirjaavat ylös omat tavoitteensa matematiikalle ja äidinkielelle, tulee toteutettua perjantaihin mennessä. Silloin jokainen käy opettajan kanssa yhdessä läpi viikon aikaansaannokset. Oppilaat osallistuvat itse suunnitteluun ja päätöksen tekoon, oppivat näin toimimaan itsenäisesti ja ottamaan vastuuta omista tehtävistään ja käyttäytymisestään. Epäonnistumisen riskejä voidaan näin vähentää. Onnistuminen puolestaan vahvistaa itseluottamusta, mikä johtaa siihen, että tavoitteet voidaan vähitellen asettaa korkeammalle. Myönteiselle minäkäsitykselle on ominaista tunne siitä, että hallitsee omaa elämäänsä (Korpinen 1996, 23; 1998a, 12).

Kun viikkosuunnitelman mukaiset tehtävät aamupäivällä on tehty, lapset alkavat leikkiä, pelata ja lukea kukin omien intressien mukaan. Luokan koirafanien Annan ja Ullan koirienkoulutus on täydessä vauhdissa pöydän alla. Jussi on uppoutunut pluslaskujen ihmeelliseen maailmaan ja Mikaeli miettii seuraavaa siirtoa shakkinappula kädessä. Korpinen (1996, 23) mukaan oppilaan minäkäsitystä vahvistaa se, että koulu on juuri lasta varten, eikä asia- ja tietopainotteinen aikuistenmaailma. Merille ei aukea umpisolmu, kuinka yhdeksän plus luku x voi olla seitsemäntoista. Ella jättää hetkeksi askartelunsa ja isonsiskon ottein auttaa ystävää visaisessa on-

gelmassa. Jokainen meistä on hyvä jossain ja silloin kun ei osaa, niin kaveri auttaa. Kyllä aikuisetkin auttavat, mutta ensin kysytään vierustoverilta. Myönteinen yhteistyö, joka perustuu oppilaan tukemiselle, ihailulle ja hyväksynnälle sekä vuorovaikutus oppilastovereiden kesken kehittävät oppilaan minäkäsitystä (Korpinen 1996, 24; 1998a, 13).

Kaksi pientä hylkeiden ystävää pelaa lattialla eläinkorttipeliä. Miika kerää tällä kertaa itselleen suuremman pinon pareja ja voittaa pelin. Toni ei löydä selviytymiskeinoja tilanteeseen ja räjähtää. Kortit lentävät komeassa kaaressa ympäri luokkaa ja pieni mies purskahtaa itkuun.

Jutustelen myöhemmin Tonin kanssa kahden.

*- Haluaisitko sinä muuttaa itsessäsi jotain?
- No tietysti sen kiireisen räyhäämisen, mä oon aika tiukka hermostumaan aika nopeestikin, sen haluaisin muuttaa. (B15)*

Ajattelen niitä ristiriitatilanteita, jossa opettaja aikuisena tulee apuun. Kyyneleet pyyhittää rakastavassa sylissä ja lapsi saa tuntea, ettei se koko maailmaa kaada. Tilanteista keskustellaan. Mikä on pelissä tärkeintä? Voittoko? Sinä voitit nyt, onnea! Minä voitan ehkä ensi kerralla. Siitäkin on keskusteltu useaan kertaan, että jokaisella on hyvät ja huonot puolensa. On asioita, joita jo osataan ja asioita, joita vasta opetellaan.

- Mä oon aika ärhäkkä, ja on muitakin huonoja piirteitä ja hyviä piirteitä, molempia tasavertaisesti, Toni jatkaa. (B15)

Koulupäivän jälkeen mietin sitä, kuinka Planeetalla myös lapsen tunteet otettiin huomioon. Opettaja voi kehittää lasten interpersoonallisia ja intrapersoonallisia kykyjä keskustelemalla lasten kanssa päivän tapahtumista ja siitä miksi lapsi toimi kuten toimi. Gardnerin (Goleman 1997, 59 - 61) mukaan ihmisellä on rajattomasti lahjoja. Hän korostaa intrapersoonallisen ja interpersoonallisen älykkyyden tärkeyttä. Intrapersonallisella älykkyydellä tarkoitetaan omien tunteiden ymmärtämistä, niiden erittelyä sekä kykyä käyttäytyä niitä kuunnellen. Interpersoonallinen älykkyys taas tarkoittaa kykyä havaita muiden mielialoja sekä motivaatioita ja vastata niihin tilanteen mukaan. Nämä kyvyt ovat todella tärkeitä myös opettajan työtä ajatellen. Jos

opettaja arvostaa itseään ja luottaa omiin taitoihinsa, on se edesauttamassa lasten minäkäsityksen kehittymistä.

Voiko opettaja ymmärtää jokaista lasta? Opettajan tulisi olla todella interpersonallisesti lahjakas. Reggio Emiliassa jokaisessa luokassa on ainakin kaksi aikuista. Kun työtä tehdään yhdessä, vastuu on kummallakin ja molemmat joutuvat tarkastelemaan työtään, sekä perustelevaan ajatuksiaan. Keskusteltaessa opettajaparin kanssa tavoitteet selkiytyvät itsellekin. Työtä voidaan näin kehittää ja pedagogisesti huonot ideat sulattuvat pois. (Edwards 1995, 156; Wallin 1989.) Kun lapsilla on samaan aikaan useampia aikuiskontakteja, saavat he luontevasti erilaisia roolimalleja (Korpinen 1998a, 10). Me harjoittelijoina olimme omalta osaltamme vaikuttamassa lasten kasvuun ja terveen minäkäsityksen kehittymiseen. Kaikki aikuiset ja lapset ovat erilaisia ja toinen tarvitsee erilaista persoonaa tuekseen kuin toinen.

Opettajatkin ovat elinikäisiä oppijoita. Vaihtaessa kokemuksia muiden opettajien kanssa löytää aivan uusia näkökulmia käytännön ongelmiin ja jokapäiväiseen suunnitteluun. Yhdessä reflektoidessa huomaa myös lasten kehityksen ja heidän tarpeensa helpommin kuin yksin. (New 1995, 222.) Reggio Emiliassa aikuiset käyvät jatkuvasti täydennyskoulutuksessa ja pysyvät ajassa mukana myös tekemällä tutkimusta. Reggio Emilian kaupungissa on pedagogistat, jotka käyvät keskustelua koulun asioista henkilökunnan, vanhempien, muiden koulujen ja kaupunkilaisten kanssa. Lisäksi kasvatustieteen asiantuntijat käyvät puhumassa kouluissa. (Wallin 1996, 66 - 67, 73 - 75.) Planeetalla Astronomilla ei ollut vakituista työparia.

Tosin nyt minulla on kouluharjoittelija yhtenä tai kahtena päivänä viikossa ja erityisopettaja on mukana kahdella tunnilla viikossa. Onneksi sekä vanhemmat että alan opiskelijat ovat olleet kiinnostuneita ja valmiita tulemaan luokkaan. (Puurula 1997b, 145.)

Vanhemmat mukana

Keskustelemme aamupiirissä luokan yhteisten pikkujoulujen järjestämisestä. Espanjassa lapsuutensa asunut Riikka kertoo, että hänen vanhemmillaan ja sisaruksillaan olisi espanjalaista ohjelmaa. Myös Tanjan monenlaista kuorotoimintaa harrastava äiti on luvannut esittää yksinlaulua. Opettaja on kirjeessä kysellyt

vanhempien mielipidettä ja ideoita juhlan järjestämisestä. Vanhemmat ovat antaneet omia ehdotuksia ajankohdasta, illan ohjelmasta ja lupautuneet kaveriksi leipomaan ja auttamaan järjestelyissä. Lasten repuissa kulkevat kirjeet kodin ja koulun välillä.

Hennan äiti soittaa kesken koulupäivän ja kertoo perheen tulossa olevista lomasuunnitelmista. Jussin isä pistäytyy luokassa lähes päivittäin tuodessaan poikaansa kouluun eikä hänellä ole kiire, vaan hän jää vaihtamaan kuulumisia koulupäivästä. Reissuvihoissa kulkee yksilöllinen tieto kodin ja koulun välillä. Pohdimme Marilen kanssa kodin ja koulun yhteistyötä.

- Vanhemmatkin tuntuvat kuuluvan Planeetan elämään, Marile aloittaa.

- Edwards (1995, 156) kertoo vanhempien roolista Reggio Emiliassa. Opettajat keskustelevat vanhempien kanssa projektien aiheista ja rohkaisevat heitä ottamaan osaa materiaalien hankintaan sekä työskentelemään opettajan ja lasten kanssa.

Vanhemmat oppivat tuntemaan lapsistaan uusia puolia. Langford (1992) ihailee reggiolaista systeemiä, jossa vanhemmat ovat ensisijaisia päätöksentekijöitä koulun johtavissa elimissä. Minua ihmetyttää, kuinka vanhemmat saadaan niin aktiivisesti mukaan?

- Katz (1996b) neuvoo opettajia pitämään ovet auki luokkaansa ja keskustelemaan avoimesti työstään ja ajatuksistaan, jotta vanhemmat pääsisivät mukaan luokan työskentelyyn. Yhteisistä tavoitteista ja suunnitelmista tulisi neuvotella. Opettaja voisi ennen yhteisiä tapaamisia ottaa selvää vanhempien kiinnostuksen kohteista. Korpinen (1998a, 13) korostaa, että koulu voi toimia foorumina, jossa kaikkien minäkuva vahvistuu yhteisten kokemusten myötä.

- Totta, silloin asiat koskettavat myös vanhempia. Yhteistyö ei kuitenkaan ole aina ongelmaton. Syntyy väärinkäsityksiä ja vanhemmat ja opettaja ovat erimieltä asioista. Katz (1996b) kehottaa opettajia olemaan hienovaraisia keskusteluissa lasten ja vanhempien kanssa. Hän tuo esille myös sen, että jos vanhemmat ajattelevat lastensa parasta, niin he eivät kritisoi opettajaa lastensa kuullen, vaan puhuvat ongelmista suoraan opettajalle. On siis tärkeää, ettei lapsi joudu kiistakapulaksi aikuisten välisissä erimielisyyksissä, totean.

- Yhteistyössä kotien kanssa on käytettävä sataa kieltä, Veja Vecchi (Gedin 1997, 7) korostaa. On etsittäviä tapoja, joilla yhteistyö tulee mielekkääksi ja vanhemmat tuntevat itsensä tarpeellisiksi, tällöin myös vanhempien itsetunto vahvistuu. Monipuolinen kommunikointi eri ikäisten ihmisten kanssa laajentaa lapsen

minäkäsitystä menneisyyden ja tulevaisuuden suuntaan; Miten minusta on tullut tällainen ja millainen minusta tulee (Korpinen 1998a, 13). Lasten, vanhempien ja opettajan on rakennettava kehä, jossa kommunikoidaan monipuolisesti. Osapuolet tuntevat uivansa samassa meressä. Kaikkien tulisi ymmärtää toisiaan ja asioita joista puhutaan. Vanhemmille on usein vaikea kuvata tapahtumia totuudenmukaisesti. Reggioissa koulun ovet ovat avoinna vanhemmille ja apuna koulun toiminnasta kertomiseen käytetään tarkkaa dokumentointia, joka kertoo vanhemmille lasten koulu-elämästä (Katz 1996c; Göthson 1995, 4 - 5).



Vanhemmat tuovat omaa erityisosaamistaan kouluun.
Tässä tehdään Halloween -maalauksia.

Tiivis yhteistyö kotien kanssa auttaa myös opettajaa tuntemaan paremmin lapsia. Jokainen lapsi on yksilöllinen, lapsi tuo mukanaan oman historiansa, omat tottumuksensa ja muistonsa, jotka ovat erilaisia kuin muilla (Wallin 1990, 22). Lasten tärkeä ihmissuhdeverkosto on muodostumassa. Yhteistyö vahvistaa lapsen minäkuvaa (emt. 42). Koulu ei ole mikään erillinen paikka, vaan se tukee kodin kasvatusta ja päinvastoin. Aikuisten tulee tiedostaa, että opettaja tuntee lapsen kouluminän ja vanhemmat kotiminän. Opettaja on tietoisempi lapsen kognitiivisesta ja sosiaalisesta kehitysvaiheesta sekä lapsen asemasta ryhmässä. Vanhemmat puolestaan tuntevat lapsen roolin perheessä ja vapaa-ajalla. (New 1995, 222.) Korpinen (1990, 17) kirjoittaa juuri tästä. Alimmilla luokka-asteilla lapsen vanhemmat ja opettaja ovat

tärkeimpiä lapsen itsearvostukseen vaikuttajia. Kodissa ja sen ihmissuhteissa rakentuu pohja lapsen itsearvostukselle ja minäkokemuksille. Koulu voi vahvistaa lapsen minäkäsitystä, jos se on yhteistyössä kodin kanssa ja pyrkii samansuuntaisiin tavoitteisiin (emt. 44). Jos koulu ja koti tekevät yhteistyötä kasvatuksessa, se luo perusturvallisuuden kokemuksia, joita voidaan pitää minän ytimenä.

Opettajan tukiessa vanhempia kasvatustyössä vahvistuu vanhempien itsetunto ja samoin vanhempien antaessa opettajalle palautetta vahvistuu opettajan minäkäsitys (Korpinen 1998, 14). Astronomi pyysi usein palautetta vanhemmilta. Kotikirjeessään hän kirjoittaa:

Toivon, että kirjoittaisitte minulle lasten kertomaa koulusta ja että myös vanhemmat antaisitte palautetta minulle. Palautteen avulla voimme yhdessä kehittää koulua aina vain parempaan suuntaan. Lapset voivat myös piirtää oman palautteensa yhteyteen. (A2)

8 LAPSI TYÖSKENTELEE

Aurinkokuntaa tutkimassa

Minä ja Marile saimme työskennellä Planeetalla aika ja avaruus teeman parissa. Aloitimme työskentelyn pohtimalla lasten kanssa pienissä ryhmissä, mitä on aika?

- *Semmosta, että ei myöhästy mistään taksista tai semmosesta. Pittää tietää aika.*
- *No se on niin ku tärkeitä. Etten myöhästy koulusta.*
- *Mitä muuta tulee mieleen?*
- *No, et sillen niin ku, jos on urheilulaji, esimerkiksi joku joukkuepele, niin tietää siinä, ettei sitä voi ihan minne tahansa saakka pelata..*
- *On kellon aika, juoksuaika ja minuuttiaika.*
- *Ja vuodenaika.*
- *Ja aamu-aika ja päiväaika ja ilta-aika.*
- *Kuka sen ajan on keksinyt?*
- *Taivaan Isä, vai onko?*
- *Jaa, en minä tiedä. Minä kysyn sinulta. Et tiedä, mutta arvelet, että Taivaan Isä.(B14)*

Planeetalla lapset saivat keskustella paljon. Nauhoitimme osan keskusteluista ja

saimme arvokasta pedagogista dokumentaatiota. Lapsen annetaan kehittää omia teorioita, jolloin oppiminen lähtee hänestä itsestään, eikä siitä, että aikuinen tietää oikeat vastaukset. Lapset saavat rakentaa itse maailmaansa.

Lapset tietävät, että heillä on vapaus ilmaista itseään. Kun lapsi löytää uusia ajatuksia, löytää hän samalla laajempia asiayhteyksiä. Toisten lasten kanssa keskustelemalla lapset oppivat huomaamaan, että on olemassa muitakin kuin oma näkökanta. He huomaavat, kuinka tärkeä on tehdä vertailuja ja siten löytää aina uusia vastauksia. Aikuiset nappaavat lasten ajatuksia lasten jatkotutkimuksia varten, jotta lasten oma ajattelu saisi taas lisäpurtavaa. (C13)

Lapset piirtävät pienissä ryhmissä ja keskustelevat samalla toistensa kanssa. Kaiken aikaa kannustetaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja pohtimiseen. Olemme laittaneet pöydälle nauhurin saadaksemme dokumentaatiota lasten puheista. Lopuksi pyydämme jokaista vuorollaan kertomaan myös sanoin kuvastaan. Nämä sanalliset selitykset kirjoitamme piirroksiin, jotta saamme todellista tietoa siitä, miten lapset ajattelevat.



Minä heräsin aamulla, aurinko on iso. Päivällä syön ruokaa, aurinko on pienempi. Illalla soitan kaverille, silloin aurinko on ihan pieni. Yöllä äiti nukkuu, minä teen hommat, aurinkoa ei ole missään. - Tai se on toisella puolella maata: Afrikassa! (B24)

Tutkitaanpa muuttaako aurinko yöksi Afrikkaan vai meneekö se pilven taakse piiloon, kuten useat lapset ehdottivat. Lähdemme muutaman lapsen kanssa kirjastoon mukanaan taskulamppu ja karttapallo. Mietimme yhdessä, mistä ne päivä ja yö oikein johtuvat. Miten sen voisi havainnollistaa?

- Maapallohan pyörii, ootas kerran vuodessa. Eiku kerran päivässä, siis tarkoitan vuorokaudessa!

Otto pyörittää karttapalloa, Riikka valaisee sitä lampulla muuten pimeässä luokassa.

- Laitetaan tänne Suomen kohdalle merkki, näin. Nyt voimme katsoa, milloin täällä on valoa eli päivä.

- Auringosta tulee valoa vain silloin, kun Suomi katsoo aurinkoa!

- Hei, kun Suomessa on päivä niin tuolla Uudessa Seelannissa on yö! (B1)

Huomaamme, että lapset ovat todellisia filosofeja. Aikuisen tulee kuunnella tarkkaavaisesti lasta tämän pohdiskellessa asioita, antaa hänelle aikaa miettiä, sekä auttaa häntä eteenpäin varovaisin lisäkysymyksin. Kun lapsia kuuntelee tarkkaavaisesti ja ennakkoluulottomasti, saa usein hämmästykseseen huomata, kuinka lapset sepittävät vähäisistäkin tiedoistaan uskottavia ajatusrakennelmia! Lapset ajattelevat paljon metafyyysisemmin kuin aikuinen aavistaakaan ja kun lapsen kysymykset saavat ohjata opetusta, alkavat lapset hyvin varhain pohtia sellaisia asioita kuin avaruus, äärettömyys, elämän ihme ja lukujen mahti (Freese 1992, 21 - 39).

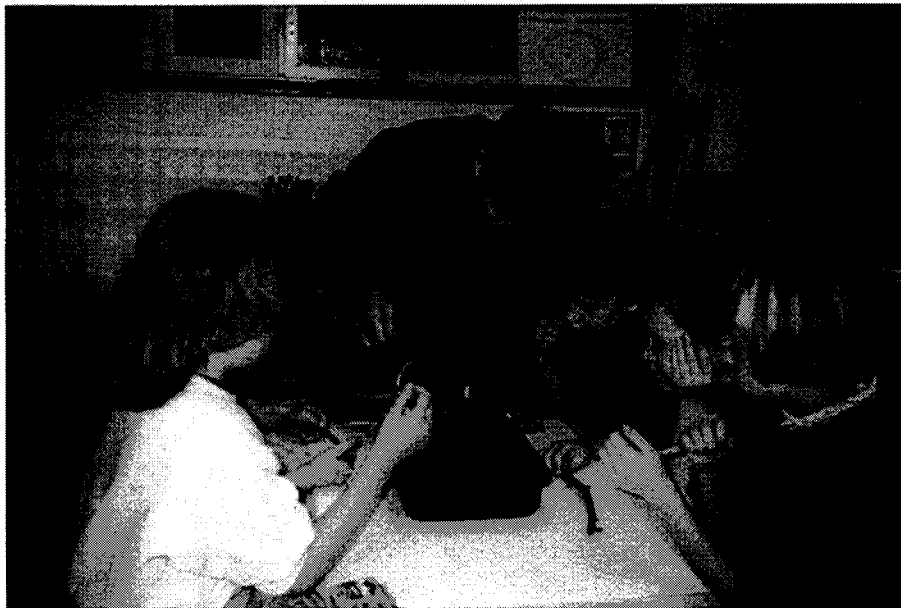
Pian menemme takaisin luokkaan. Neljä pientä opettajaa kertovat tutkimustuloksistaan muille. Kaikki eivät ole vielä valmiita ymmärtämään. Harjoittelemme asiaa niin, että jokainen saa leikkiä maapalloa. Pimeän luokan nurkasta loistaa pöytävalaisin, aurinko.

- Maa pyörii myötäpäivään eli näin. Kasvojesi kohdalla on Suomi, käänny nyt niin, että Suomessa on päivä! Hyvä ja nyt tulee yö! (B1)

Pieni Anna pyörii yksin lampun edessä vielä sitten, kun muut ovat jo menneet muihin hommiinsa. Mutta kyllä Annakin oppii! Jokainen oppii sitten, kun on valmis oppimaan. Mutta sitten kun tehtävä on valmis, niin on uutta luontevaa tekemistä. Koskaan lasten aikaa ei kuluta epämielikkäästi! Miksi lasten aikaa tulisi kuluttaakaan, kun se mieluummin pitäisi saada talteen (Wallin 1990, 13).

Olen järjestänyt ateljeehen pöydät niin, että noin kymmenen lasta sopii saman pöydän ääreen.

- *Ne, joilla on sukset mukana ja haluavat lähteä hiihtämään, voivat mennä ulos. Tulkaa te muut tänne, pyydän. Meidän pitäisi valmistaa liisteriä. Tiedättekö, mitä se on?*
- *Joo, meidän iskä on tapetoinut sillä seiniä.*
- *Niin, liisteriä käytetään tapettien kiinnittämiseen. Mitenkähän sitä liisteriä valmistetaan? Ella, lukisitko tuosta paketin kyljestä meille ohjeen, miten valmistamme liisteriä?*
- *Kaada jauhe kymmeneen litraan vettä. Sekoita kolme minuuttia.*
- *Me emme taida tarvita ihan kymmentä litraa, litra riittää. Kuinka paljon on litra? Otetaan sitä vettä tähän purkkiin. Arvatkaa, kuinka korkealle vesi nousee, kun tähän laitetaan litra vettä?*
- *Se tulee täyteen.*
- *Puoleen väliin.*
- *Tuohon asti.*
- *Tässä mitta-astiassa on merkintä 1l. Mitähän se tarkoittaa?*
- *Sitä litraa.*
- *Joo. Maitopurkillinen on litra.*
- *Tässä mitta-astiassa on merkintä 1dl. Tiedättekö, kuinka monta tällaista mahtuu tuohon isoon astiaan, litraan?*
- *Kaheksan.*
- *No ainaki seittämän.*
- *Kokeillaan ja lasketaan! (B1)*



Tutkiminen ja kokemalla oppiminen on mukaansa tempaavaa.

Luokassa opitaan asioita sitä mukaa, kun ne tulevat eteen luonnollisesti. Opitaan elämällä. Lapset oppivat sosiaalisissa suhteissa paljon. Luokassa tehdään paljon ryhmätyötä. Ryhmittely voi tapahtua usealla eri perusteella. Korpisen (1998, 12) lapsen eri ominaisuuksien huomioon ottaminen ryhmittelyssä takaa mahdollisimman monen minäkäsityksen monipuolisen kehittymisen, lapsi tiedostaa useita eri minän osa-alueita. Lapsen omia toiveita kuunneltaessa eivät oppilaat leimaannu ikävästi.

Astiassa on nyt litra vettä, jonne on kaadettu liisterijauhetta. Otan aikaa kolme minuuttia ja lapset sekoittavat puutikuilla litkua voimakkaasti. Kolme minuuttia. Annan väliaikatietoja. Nyt on kulunut minuutti. Kuinka paljon on jäljellä? Saatuamme liisterin valmiiksi Miika näyttää pohtivan jotain.

- *Mitä ois tapahtunu, jos me ei oiskaa sekotettu?*
- *Niin, mitähän olisi tapahtunut? En tiedä. Kokeillaan!* (B1)

Teemme saman uudelleen, mutta emme sekoita jauhetta ollenkaan, kolmen minuutin kuluttua vertailemme liisterimössöjä.

- *Tuossa on vähä niinku saaria.*
- *Eikö siinä on niitä paukkuja. Se näyttää vähä eri väriseltäki!*
- *Saiskohan siitä vielä samanlaista kuin tuo toinen on, jos sitä sekottais nyt? Kokeillaan!* (Emt.)

Seuraavana päivänä juttelemme väreistä. Pieni ryhmä lapsia istuu jälleen suuren pöydän ympärillä. Tutkimme millaisilta eri värit näyttävät erilaisissa valaistuksissa. Jokainen valitsee värin, jota katsoo normaalissa keinovalossa. Sitten sammutamme valot ja luokka on pimeä. On tullut yö. Miltä väri näyttää nyt, muuttuuko se? Yöllä kaikki näyttää toisenlaiselta.

- *Lattiallakin voi olla mörkö, ja jos sillo panee valot, niin se onkin vain mun vaatemyttyrä!* (Emt.)

Katsomme, kuinka taiteilijat ovat ratkaisseet ongelman. Millaisia sävyjä löydämme van Goghin työstä *Katukahvila yöllä* ja miten Gallen-Kallela on saanut öisen tunnelman tauluunsa *Sammon ryöstö?* Kun taas Gallen-Kallelan *Karhunputki* on selvästi kuvattuna päivänvalossa. Päivää on kuvannut myös Rissanen *Rannalla*

istuvassa naisessa. Sekä yö että päivä -aiheissa on samoja värejä, esimerkiksi sinistä, mutta ne eivät kuitenkaan näytä samanlaiselta. Kuuntelemme Järnefeltin Kehtolaulua.

- Onko tässä päivä vai yö? Entäs tässä pianomusiikissa? Kumman te haluaisitte maalata?

- Yön!

- Millaisia sävyjä löysimme yöstä? (Emt.)

Lapsilla on edessään suuri yhteinen pala rullapaperia, joka on kiinnitetty reunoistaan alustaan kiinni. Levitämme siihen liisteriä pohjalle ja värejä päälle, ensin varovasti siveltimillä, mutta pian eivät siveltimet enää riitä, vaan on otettava kädet avuksi! Oppilaiden eristämisestä ja keskenäisestä kilpailusta siirryttäessä oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön, lapset tuntevat sosiaalista hyväksyntää ja minäkäsitys vahvistuu (Korpinen 1996, 24).

- Katso Sofia kuinka ne sekoittuvat! Ihana väri!

- Minä en kyllä soike käsiäni tuossa.

- Minä sekoitin tätä punasta ja keltaista, siitä tuli tuommonen oranssi. Minäpä laitan siihen vielä tätä sinistä.

- Kato mulla on aivan siniset kädet! (B1)



Mahtava värien kirjo! Paperi alkaa täyttyä. Rajoista ei tapella, vaan yhteistyö sujuu ongelmitta.

Aika projektissamme olimme selvittäneet vuorokaudenvaihtelut, seuraavaksi siirryimme pienempiin mittayksiköihin; kuinka päivä jakaantuu?

- *Miten aikaa mitataan? Mistäs sen tietää kuinka paljon aika on?*
- *Kellosta.*
- *Kello on tärkeä. No miten se kello on tehty?*
- *No se on maailman ajasta otettu ja sillee laitettu ja viisarit pyörii ympäri, no en nyt osaa selittää.*
- *Kuka sen on tehnyt?*
- *No joku kone.*
- *No se ajan keksijä on ekaks tehny kellon ja miettiny. Siinä on koneistot ja semmoset rattaat jotka pyörii ja kello menee koko ajan, se menee aika hidasta. Ne rattaat tekee työtä.*
- *Sillon kun kelloa ei ollu, oli tiimalasi.*
- *Papalla on aurinkokello. Se on semmonen pyöree ja siinä on nuoli. Se osottaa aina jotakin numeroon.*
- *Mistä se pappa tietää paljonko se kello on?*
- *Kyllä se jotenkin pyörii sen auringon lämpötilan tai jotenki. (B14)*

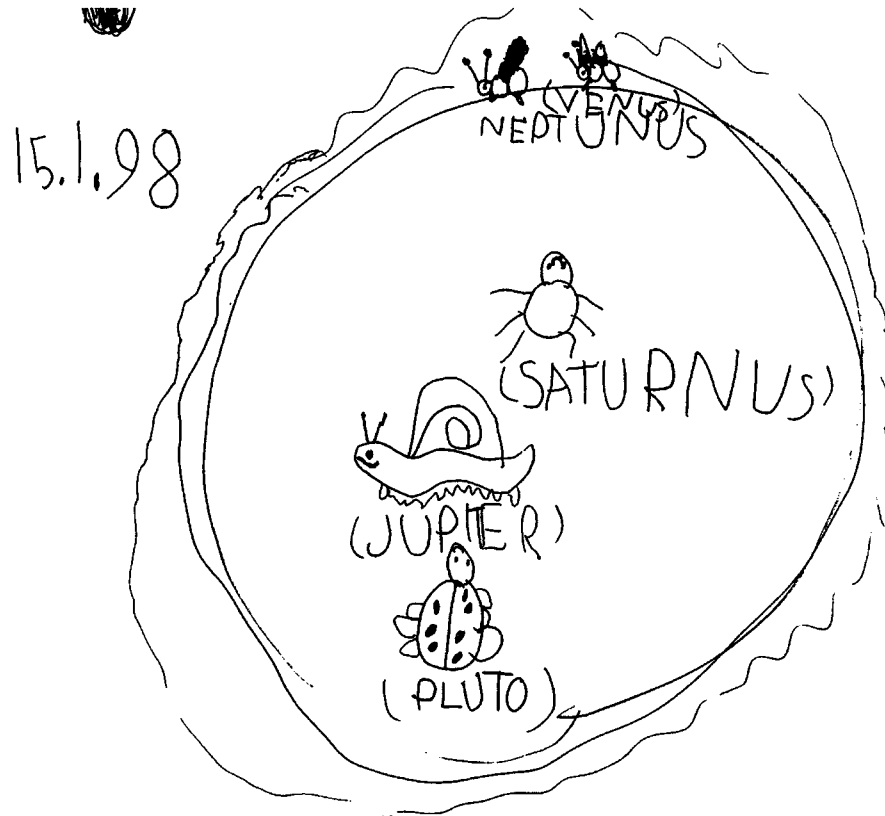
Mutta miten siitä kellosta tietää sen ajan? Luokassa on yksi suuri harjoituskello, josta opettelemme tasa- ja puolia tunteja. Minuuttiviisari ja tuntiviisari. Jokainen saa tehdä itselleen oman harjoituskellon, joka on hyvänä apuna ongelmanratkaisussa. Tiedätkö sen sadun, jossa kerrotaan ajasta? Luetaanko? Olemme asettaneet pöydälle erilaisia kirjoja, joissa kerrotaan planeetoista. On luonnontiedon kirjoja, lasten tietokirjoja ja Mauri Kunnaksen Avaruuskirja. Lapset tutkivat niitä oma-aloitteisesti. Onhan siellä avaruudessa muitakin planeettoja kuin maa, aurinko ja kuu!

Seuraamme videolta Avaruusarkkia, lasten avaruusmatkaa eri planeetoille.

Mielenkiintoista! Jokainen lapsi saa valita oman planeetan. Tutkimme mikä planeetta on suurin, mikä pienin, mikä kauimpana auringosta, missä on kylmintä ja paljon muuta.

- *Mua ainakin kiinnostaa tuo Merkurius, se on niin pieni.*
- *Mutta tuo Saturnus on ihana. Sillä on nuo renkaatkin. (B1)*

On aika lähteä liikkumaan, teemme avaruusmatkan pihalle. Piirrämme maahan paikan auringolle ja jokaiselle planeetalle oman kulkureitin. Ja niin aurinkokunta alkaa kiertää radallaan. Pieni Merkurius juoksee kaukana auringosta ja kuu kipittää maan ympäri.



Jokainen piirtää oman planeetan ja sinne sellaista elämää, kuin uskoo siellä olevan.

Tiivis työskentely projektin parissa herätti meissä monenlaisia ajatuksia.

- Projekti, jonka toteutimme, oli melko laaja. Haastattelimme lapsia, tutkimme avaruutta, aurinkoa, maata ja vuorokautta. Opettelimme kelloa ja maalasimme värejä eri valaistuksissa. Mitä kaikkea tämän työskentelyn takana oli? Miksi teimme näin, emme suinkaan vain siksi, että se oli kivaa, Marile pohdiskelee ääneen.

- Saksalainen lapsifilosofian uranuurtaja Hans-Ludvig Freese (1992, 88) kirjoittaa lapsilähtöisistä projekteista näin:

” Lapset innostuvat herkästi, alkavat mietiskellä, eläytyvät ja ovat suorastaan liikuttavan kiitollisia huomattessaan, että aikuiset ottavat heidät kerrankin älyllisesti vakavasti ja antavat heidän seurata omia ajatuskulkujaan loppuun asti. Lapset eivät inhoa mitään niin kuin pitkäveiteisyyttä, pedanttisuutta ja opettavaista asennetta, joka pakottaa heidät passiivisiksi.”

- Freesehän puhuu kuin reggiolaiset lapsikuvastaan. Reggio Emiliassa työskennellään jatkuvasti projektein ja sama tapa toimii täällä Planeetallakin. Siellä vanhemmat ovat huomanneet lasten itseluottamuksen kasvaneen projektityöskentelyn ansiosta (Staley 1998, 24). Lapsilähtöisissä projekteissa otetaan esille kaikkia elämässä tapahtuvia asioita ja ilmiöitä. Lasten ideoimissa melko pitkissäkin projekteissa tulee esille soveltavaa matematiikkaa, eri tieteen alat, tekniikka, uskonnolliset ja filosofiset kysymykset ja niin edelleen. Projektit ovat leikkiä ja työtä, yhdessä kokeilemista ja tutkimista. Projektien aiheiden valinnassa kuunnellaan lasten ehdotuksia ja pyritään muodostamaan mahdollisimman paljon tilanteita, joissa lapset voivat mitailla kykyjään, lapselle annetaan mahdollisuus käyttää kaikkia sataa kieltään (Staley 1998; Forman 1995; Rankin 1995).

- Koulussa tulisikin pyrkiä oppiainekeskeisyyden sijasta elämänläheisyyteen ja lapsikeskeisyyteen, jotta persoonallisen kehityksen tukeminen ei jäisi taka-alalle. Kun koulu haluaa edistää oppilaan minäkäsityksen kehittymistä, tulisi opetussuunnitelman olla sellainen, että se mahdollistaa jokapäiväisessä elämässä esiin tulevien ongelmien ratkaisemisen lasten tarpeiden pohjalta. Lapsilla tulee olla mahdollisuus tutkia ympäristöään ja itseään koskevia asioita ja tehdä päätöksiä, jotka he suhteuttavat minäkäsitykseensä. Silloin lapsi tuntee olevansa tärkeässä asemassa koulussa ja niin hänen perusmotivaationsa kasvaa, kirjoittaa Korpinen (1996, 23 -25).

- Myös Katz (1993a; 1994c) puhuu projektityöskentelyn vaikutuksesta minäkäsitykseen, Marile jatkaa. Lapsen itseluottamus todennäköisesti kasvaa enemmän silloin, kun hän oppii uusia taitoja ponnistelun ja vaivan kautta kuin vain kehuja saamalla. Jos lapselle annetaan systemaattisia ohjeita taitojen hankkimiseen, häntä ohjaa yleensä ulkoinen motivaatio, mutta sen sijaan työskentelemällä projektein, joiden suunnittelussa hän saa itse olla mukana, lapsi oppii taitoja sisäisen motivaation ohjaamana.

- Planeetalla lapset saavat ajatella, kuunnella, kertoa, nähdä, kokea, ihmetellä, piirtää, juosta ja lukea. Samaa asiaa käsitellään usealla eri tavalla. Korpinen (1989b, 196; 1996, 25) puhuu, että koulu voi viestittää oppilaalle odotuksia siitä, että hän voi menestyä ja oppia. Onnistumisen kokemusten edellytyksenä on, että lasten kehitystaso on huomioitu ja jokainen oppii omalla persoonallisella tavallaan. Koulussa saadut

oppimiskokemukset ovat minäkäsityksen keskeinen sisältö. Koulun tehtävä on tarjota lapselle virikkeitä minän rakentamiseen. Kaiken taustalla on pätevyiden tunteen lisääminen, niiden taitojen hallinnan kehittäminen, joilla yksilö selviytyy elämässään.

Mietin vielä projektityyppistä työskentelyä ja oppikirjakeskeistä opettamista. Lapsi varmasti oppii tietoja kirjoja lukemallakin, eikä se ole ollenkaan huono tapa oppia. Mutta työskennellessään projektin parissa, välillä yksin, välillä ryhmässä, hän oppii tietojen lisäksi myös elämässä selviytymisen taitoja, kuten sosiaalisuutta ja ongelman ratkaisua (Staley 1998, 24).

Lapsella on vahvuuksia

”Olen koko syksyn tehnyt omia muistiinpanojani lapsista. Tällä ja ensiviikolla käyn myös jokaisen lapsen kanssa kahdenkeskeistä keskustelua siitä, mitä he itsestään, oppimisestaan ja koulusta yleensä ajattelevat. Nauhoitan keskustelut, jotta ne voisivat olla pohjana kevään työskentelylle ja arvioinnille. Lähetän ohessa teille kopion arviointilomakkeesta. Siinä ei ole otettu huomioon lasten itsearviointia ja kotien antamaa palautetta opettajalle, mutta koska se on mielestäni ensiarvoisen tärkeää, teen lasten arviointilomakkeen yhteyteen oman lomakkeen teitä vanhempia varten, joka palautetaan sitten joululoman jälkeen minulle.” (A2)

Astronomi käytti sanallista arviointia (liite 6), jossa hän arvioi oppilaan käyttäytymistä ja huolellisuutta, työskentelyä, äidinkieltä ja matematiikkaa dokumenteoinnin ja lasten itsearviointien pohjalta. Hän olisi mielellään yhdistänyt kaksi ensimmäistä kohtaa, sillä ne puhuvat hänen mielestään samoista asioista. Se ei ollut kuitenkaan teknisesti mahdollista (A2). Sanallinen arviointi mahdollistaa yksilöllisesti merkityksellisen ja rikkaan tiedon välittymisen arvioinnissa. Sanat kertovat enemmän kuin numerot. Opettaja halusi kertoa jokaisesta vahvuudesta niin, ettei arviointi aiheuta kilpailutilannetta. Virheitä ja puutteita lapsissa ei hänen mielestään ole, on vain alueita, joita voi seuraavaksi kehittää. Hän korosti vanhemmille, että arvio on vain yhden ihmisen näkemys kustakin lapsesta.

Korpisen (1984, 31) mukaan laajentamalla arviointia pois oppiainekeskeisyydestä ja painottamalla itsearviointitaitoja niin, että oppilas havaitsee itse edistymisensä, sekä tehostamalla koulun ja kodin välistä tiedottamista, voidaan parantaa erityisesti heikosti

ja keskinkertaisesti menestyvien lasten itsearvostusta. Opettaja pyysi kotikirjeessään (A2) vanhempia lukemaan lastensa kanssa arvioinnit läpi ja keskustelemaan niistä, sanoista ja asioista, joita lapsi ei vielä ymmärrä. Arviointi heijastaa yhteiskunnan arvostuksia. Peruskoulun arviontiperusteet määräävät kasvatus- ja minäihanteita. Mitä arvioidaan, sitä arvostetaan, siksi arviointiin tulee kiinnittää erityistä huomiota. Arviointijärjestelmä heijastuu oppilaiden minäkokemuksissa. (Korpinen 1990, 29.)

Reggiolaisuuden keskeinen asia pedagoginen dokumentointi mukailee Korpinen (1998a, 15 - 16, 23) kuvailemaa arviointikäytäntöä kyläkouluissa, vaikka he eivät mielellään käytä siitä arviointi termiä. Korpinen mukaan arvioinnin pohjana tulisi olla oppilaassa tapahtunut kehitys sekä hänen taitonsa. Arvioinnin tehtävähän on tukea lapsen terveen itsetunnon ja realistisen minäkuvan kehittymistä. Arviointi liitetään kiinteästi ja monipuolisesti oppimiseen. Lapsen kasvua tuetaan monipuolisesti, kun hän saa palautetta sekä opettajaltaan että oppilastovereiltaan. Myös koti on luonnollisesti yhteydessä opettajaan lapsen edistymistä seurattaessa. Arviointia suoritetaan yhdessä. Oppilaan persoonallisuus ja sosiaaliset taidot kehittyvät, hänen minäkäsitys selkenee ja syvenee. Henkilökohtainen palaute puolestaan lisää itsetuntemusta, oppilas tietää, mitä hänen tulisi kehittää itsessään. Hän osaa asettaa itselleen realistisia tavoitteita ja saa onnistumisen kokemuksia; hänen itsearvostus kasvaa ja itseluottamus vahvistuu.

Opettaja (Puurula 1997, 98) toteaa arvioinnista:

Itsekään en mielellään puhu arvioinnista saatikka arvostelusta, vaan mielestäni pedagoginen dokumentointi ja sen pohjalta tapahtuva monipuolinen tulkinta palvelevat sekä yhteisöä että yksilön kasvun ja kehittymisen tavoitteita oikeudenmukaisemmin kuin se arvosteluperinne numeroineen, johon minut on kasvatettu ja joka mielestäni on suppea ja summittainen, osin jopa mielivaltainen. Toisaalta en näe mitään estettä, miksi Eisnerin käsitys arvioinnin roolista kohti opetussuunnitelman, opetuksen ja oppimisen laadun kehittämistä (Eisner 1994, 84) ei voi toteutua pedagogisen dokumentaation reflektiivisen tulkinnan kautta.

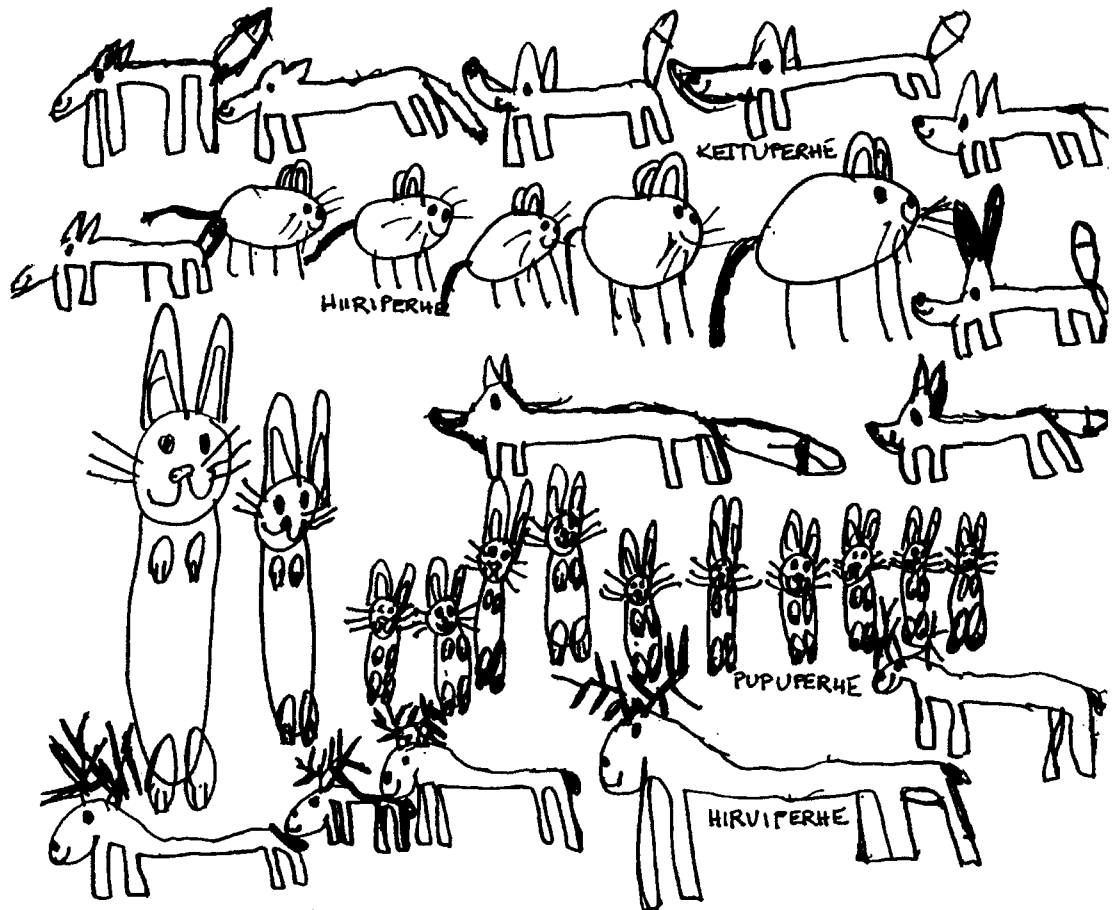
Lasta dokumentoidaan

Vaikka olemme Planeetalla kuin kotonamme, tuntuu joskus kuin olisimme turisteja kameroinemme, nauhureinemme ja muistiinpanolehtiöinemme. Salamavalo räpsähtää, lapsi nostaa päätään, mutta jatkaa touhujaan. Videokamera sen sijaan on oudompi laite ja siihen täytyy vähän tutustua, tulla hyppimään sen eteen ja vilkuttaa. Kuitenkin liikuntasalin tempupaikat vievät voiton ja kamera unohtuu. Lapset juoksevat, heittävät matolla kuperkeikkaa, kärrynpyörää, hyppivät, ja riippuvat köysissä ja renkaissa. Kamera käy ja touhuilut ja puheet tallentuvat nauhalle. Planeetalla pedagoginen dokumentointi oli jokapäiväistä puuhaa.

Pedagoginen dokumentointi on välttämätön osa työtä niin Planeetalla kuin Reggio Emiliassakin. Dokumentointia tehdään useilla eri tavoilla. Valokuvaamisen, nauhoittamisen ja videoinnin lisäksi aikuiset kirjoittavat lasten keskusteluja ja kommentteja ylös, he tallentavat lasten töitä ja kirjoittavat niihin lasten omia selityksiä. Jokaisella lapsella on oma kansio, johon tallennetaan valokuvia, töitä ja hänen kehityksen kannalta tärkeitä päiviä ja tapahtumia. Seinillä on sekä lasten töitä että valokuvia. Pikkujoulujuhlassa vanhemmat voivat katsella juhlasalin seinälle valituista kuvista tapahtumarikkaita päiviä lukukauden varrelta. Lasten itsearvostus kasvaa kun hän huomaa olevansa tärkeä henkilö niin opettajalle kuin vanhemmillekin. Hänen minäkuvansa selkenee:

*Näin minä ajattelen! Näin minä teen! Tämä olen minä!
Noin kaverini ajattelee! Noin kaverini tekee! Tuo on kaverini!
Näin me lapset ajattelemme! Näin me lapset teemme! Tällaisia olemme! (C8)*

Valokuvat ja lasten työt luokan seinillä viestittävät lapselle, että häntä arvostetaan ja lapsi oppii arvostamaan myös itseään. Kun seinillä on myös muiden töitä, kaikki erilaisia mutta saman arvoisia, lapsi oppii arvostamaan erilaisuutta. Valokuvat ja projektien tuotokset luokassa kertovat, mitä on tehty. Lapsi tuntee itsensä pystyväksi, uskoo itseensä ja omiin kykyihinsä. Kaikki työt säilytetään lasten omissa kansioissa. Töillä on merkitystä, ne kertovat tarinaa siitä, mitä minä osaan jo tehdä. Lapsi voi esitellä töitään vanhemmille. Näin vanhemmat ja lapsi itse voivat seurata lapsen kehittymistä.



Aikuinen kirjoittaa lasten ajatuksia heidän töihinsä, silloin kun he eivät vielä osaa itse kirjoittaa. Näin aikuinen saa tietoa lapsen maailmasta.

Videolta lapsi näkee itsensä ulkopuolisen silmin. Lapsen itsetuntemus kasvaa ja lapsen minäkäsitys voi kehittyä näin realistisempaan suuntaan. Kun lapsi kuuntelee omaa puhetta nauhalta, oppii hän äänenkäyttöä ja samalla itsevarmuutta puhumiseen ja esiintymiseen. Hän oppii tuntemaan yhden osan minästään, oman äänen.

Kun aikuinen dokumentoi lasten työtä ja leikkiä, saa hän tietoa lasten erilaisista tavoista tutkia ympäristöä ja näin myös tietoa lapsen oppimisprosesseista. Diana-päiväkodissa Reggio Emiliassa taideopettajana toimivan Veia Veccin (Barsotti 1995, 10) mukaan dokumentoinnilla opitaan tuntemaan moderni tämän päivän lapsi ja saatetaan hänen äänensä kuuluviin yhteiskunnassa. Pedagogisella dokumentoinnilla voidaan saavuttaa ”suuremmat korvat ja silmät”, jotta tiedetään mitä lapsi todellisuudessa sanoo ja tekee. Tämä auttaa opettajaa suhtautumaan oikealla tavalla lapseen. Pedagogisen dokumentoinnin avulla aikuinen oppii ymmärtämään omaakin toimintaansa, muuttumistaan ja ajatteluaan paremmin ja hänen itsetuntonsa ja

aikuiskuvansa kehittyä terveeseen ja realistiseen suuntaan. Aikuinen oppii tuntemaan myös lasten vahvuudet ja heikkoudet ja siten hän osaa tukea kognitiivisten taitojen ohella myös lapsen intra- ja interpersoonallisten kykyjen kehittymistä. Reggiolaisten monipuolinen lapsikuva on yksi tärkeimmistä dokumentoinnin avulla saavutetuista tuloksista.

Pedagogisella dokumentoinnilla on laaja merkitys, sen tarkoitus on saavuttaa lapsi, henkilökunta, vanhemmat, poliitikot ja yleisö. Se on lähtökohta kasvattajien yhteistyölle. Dokumentointi auttaa lasta selventämään minäkuvaansa ja tekee lapselle itselleen näkyväksi hänen työskentelynsä sekä hänen luovan tietonsa. Henkilökunnalle dokumentoinnin merkitys on tutustua lapseen ja tehdä lasten ja henkilökunnan työ näkyväksi. Se auttaa henkilökuntaa kehittämään johdonmukaisesti työtään. Menettelytapoihin tulee harkintaa, ja näin löydetään mahdollisesti parempia tapoja opettaa. Dokumentoiminen antaa perustan kehitellä uusia teorioita lasten oppimisesta, luovuudesta ja yhteistyöstä. Siitä on apua solmittaessa teoriaa ja käytäntöä yhteen juuri näiden lasten kanssa ja saatavilla olevilla resursseilla. Dokumentoitu aineisto on pohjana jatkokoulutukselle ja lähestymistavan esittelylle. Vanhemmille dokumentoinnin merkitys on siinä, että sillä tehdään yhteistyö vanhempien kanssa näkyväksi, se on kodin ja koulun yhteistyön perusta. Vanhemmat oppivat paremmin ymmärtämään omaa lastaan muistaen myös oman lapsuutensa ja ”historialliset” juurensa. Vanhemmat voivat dokumentoidun aineiston avulla vaikuttaa poliitikkoihin ja päättäjiin lastensa etujen puolesta ja toimia opettajan ja koko yhteisön kanssa lapsilähtöisesti. Dokumentoinnin merkitys asioita valmisteleville ja niistä päättävälle henkilölle sekä koko yhteisölle on, että kaikki ymmärtäisivät paremmin lasten oikeudet hoivaan, huolenpitoon ja itsenäiseen toimintaan. Dokumentaatio on apuna keskusteltaessa välineistä ja resursseista sekä työn laadusta. Näin myös ulkomaailma tietää mitä koulussa tapahtuu. (Göthson 1995, 4 - 5; Chard & Katz 1996; 1997, 16 -17; Staley 1998, 21, 24; C8)

Dokumentoitaessa on tärkeää osata tehdä valintoja. On valittava kulloisenkin projektin ja tunnin kohdalla tärkein dokumentoitava alue, esimerkiksi lasten puhe ja sen mukaan väline, eli tässä tapauksessa nauhuri. Mitä lasten puheissa tarkkaillaan; kysymyksiä, oletuksia, ajatuksia? Tarkkaillanko itsenäistä työtä vai ryhmätyötä jne. Usein on vaikea

valita vain pieni osa siitä kaikesta mitä voisi dokumentoida. Jatkuva lasten tarkkaileminen auttaa valintojen tekemisessä. Jotta voisi ensinnäkään valita tällaisia asioita on selvitettävä itselle mitä ajattelee tiedosta ja oppimisesta, mikä tiedonkäsitys itsellä on, millaisia oletuksia itsellä on kyseisestä asiasta, mitä ei itse tiedä ja mitä projektissa käsiteltävistä asioista tulisi tietää. Toisin sanoen on tiedettävä, mikä on sellaista mitä kannattaa tarkkailla ja mistä käydä keskustelua ja viedä projektia eteenpäin. On kuitenkin muistettava, ettei mikään observointi ole neutraalia, vaan suodattuu aina tutkijan suodattimen lävitse, mikä koostuu tutkijan kokemuksista, tiedoista ja tunteista. (Rinaldi & Lenz-Tagucchi 1995, 23.)

Suunnittelimme Planeetalla projektiamme pedagogisen dokumentoinnin pohjalta aamuisin ennen koulun alkua ja työpäivien jälkeen. Keskustelimme päivän tapahtumista sekä päiväkirjamuistiinpanojemme pohjalta lasten kommentteista ja toiminnasta. Suunnittelimme seuraavia askeleita kohti uusia päämääriä.

Työsuunnitelmat olivat yksityiskohtaisia, mutta kuitenkin avoimia muutoksille.

Opimme, että liian tarkkoja suunnitelmia ei voi tehdä, sillä opetus lähtee lasten sen hetkisistä tarpeista. Lapsella on usein kysymyksiä joiden pohjalta projekti saa uuden suunnan.

Leikissämme olen Mercurius

Olen tehnyt uuden havainnon:

- Yksi asia, mihin olen kiinnittänyt täällä huomiotani on se, että lapset leikkivät paljon.

Koulussa on aikaa leikkiin niin kuin lastentarhassa tai kotona.

- Minäkin olen huomionut saman asian, Marile vastaa. Lueskelin opettajan työsuunnitelmaa ja löysin sieltä lauseen: Leikki on lapsen tie tietoon (C1).

Avaruusprojektissakin lapset leikkivät planeettoja. Samalla he oppivat jotain kiertoradoista auringon ympäri. Aili Helenius (1993, 43 - 49), joka on tutkinut leikkiä toiminnan psykologian kannalta kirjoittaa, että työssä toiminnan motiivi on

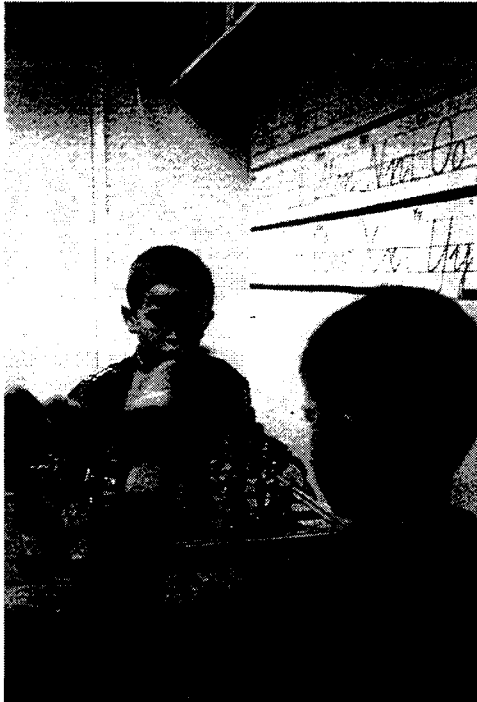
lopputuloksessa, kun taas leikissä toiminnan kohde ja motiivi on itse toiminnassa.

Työtä tehdessä on tiedettävä, mihin pyritään ja miten tulokseen päästään. Leikissä

tavoiteltu asia on henkilökohtaisesti merkityksellinen. Lapsi säätelee leikin

vaikeustasoa niin, että voi toimia koko ajan kykyjensä äärirajoilla.

- Tuohan osoittaa leikin olevan kasvatuksellisesti tärkeää. Miksi sitä ei käytettäisi koulussa? Onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen itsevarmuutta ja tuottavat iloa. Leikki edellyttää kuvittelua ja luo samalla mielikuvituksen harjoituskentän. Se valmistaa lasta työtoimintoihin kehittämällä työssä tarvittavia ominaisuuksia. Lapselle syntyy kyky asettaa itselle tavoite ja kohdentaa kiinnostuksensa sen saavuttamiseen. (Bergström 1997; Helenius 1993, 48 - 49.)



Planeetalla oli paljon erilaisia pelejä, jotka ovat yksi osa leikkiä. Lapset keksivät myös omia sääntöjä perinteisiin peleihin.

Leikki ei kuitenkaan ole vain opetuksen väline, vaan lapset elävät omaa ainutkertaista lapsuuttaan leikissä. Leikissä on helppo käydä läpi erilaisia tunteita ja opetella erilaisia käyttäytymismalleja, sillä kaikki on kestävämpää ja epätodellisempaa kuin todellisuudessa. Lapsi rakentaa omaa minäänsä siinä sosiaalisessa vertaisryhmässä, jossa hän elää. Lapsi kokee voimakkaasti oman leikkiryhmänsä sosiaaliset suhteet. Jos lapsella ei ole hyvä olla ryhmässä, ei oppiminen eikä leikkikään suju. Leikissä sosiaalinen kehitys etenee myönteisten kokemusten mukana. Ensin lapsi leikkii yksin, sitten rinnakkain ja lopulta on valmis yhteisleikkiin. Yhteinen leikki vaatii sosiaalisia taitoja, mutta samalla harjoittaa niitä. (Helenius 1993, 62.)

Bergström (1997, 111) on tutkinut paljon lasten leikkejä aivotoiminnan kannalta ja kirjoittaa, kuinka lapsella on leikissä käytössä korkeampi tajunta, virtuaalitajunta, jonka vain luovimmat aikuiset ovat onnistuneet säilyttämään. Lapset ovat

huippuälykkäitä spontaaneine mielikuvituksineen! Olisiko keinoja säilyttää tätä lasten ihmeellistä älykkyyttä aikuisuuteen? Bergström selventää aivojen rakennetta. Siellä taistelevat kaaos, aivorunko ja järjestys, aivokuori, minuuden, limbuksen, ympärillä. Aivorungossa oleva tajunnan voima on maksimissaan lapsen leikeissä. Lapsella on paljon ideoita ja luovuutta. Aivot ovat kuin luovuuskone, idea, taiteen lähtökohta. (Bergström 1996.)

Merkuriuksella on tuhat kuuta

Mietin, mitä luovuus on. Oma luovuuskäsitykseni on sitä, että synnytetään jotain uutta vanhaa muokaten ja muuntaen. Luovuuden ehtona tai hintana on tuho, sanoo Bergström (1997, 31). Minän taistelukentillä toiminnan lakina on kamppailu. Jotta uusi luova ajatus jäisi elämään, tarvitaan vähintään yhden vanhan ajatuksen tuhotyö. Tajunnan kokonaisvaltainen voima eheyttää minän jälleen holistiseksi kokonaisuudeksi. Bergström puhuu tästä draamana. Minä on draama, joka perustilanteessaan johtaa ristiriitaan ja lopulta ratkaisuun. Sen vuoksi minän normaaliin elämään kuuluvat emootiot eli tunteet, katastrofit ja uudet ratkaisut. Lastenkin elämään. Lapset ovat luonnostaan luovia ja etsivät leikkiessään vaaroja ja jännitystä. Uusikylän (1998, 197 - 198) mukaan luovan lahjakkuuden edistäminen on koulun tärkeimpiä tehtäviä. Hän näkee olennaisena asiana luovuudessa rajojen ylittämisen, kyvyn nähdä ongelmia sekä rohkeuden yrittää ja erehtyä.

Kuulen korvissani puistotädin, opettajan ja äidin sanat lasten leikkipaikalla. Varo ettet putoa! Ei sinne saa mennä, se on vaarallista! Ei sellaisia leikkejä saa olla. Olkaa nyt kiltisti. Tällaisiahan vanhemmat usein ovat. Varoittelevat ja hyssyttelevät. Arvostettu aivotutkija kuitenkin puhuu lasten toiminnan puolesta. Astrid Lindgren ajatteli ehkä samoin kirjoittaessaan Peppi Pitkätossun, kirjan jota lapset yhä rakastavat ja kaihoten kuuntelevat. Reggio Emilian päiväkodeissa on erilaisia telineitä ja huimiltakin näyttäviä leikkipaikkoja. Lapset oppivat luonnostaan varomaan ilman, että sitä tarvitsee heille koko ajan toistaa (Wallin 1996). Koulussa vastuu lasten turvallisuudesta on kuitenkin opettajalla. Opettajan on asetettava turvalliset rajat, jotka lapsi tuntee.

Olen seurailut Planeetalla lasten elämää ja miettinyt miten luovuus ilmenee täällä.

Päätän kysellä asiaa Astronomilta, tähtitieteilijältä.

- Luovuutta on kaikkialla. Huomaatkos?

Hän vie minut lapsiryhmän luokse. Katsele ympärillesi!

Sofia ompelee huovasta tyynyä nukelleen. Maria leikkaa enkelilleen hiuksia kullavärisestä langasta. Nurkassa Miika ja Otto tutkivat karttaa, ehkä he valmistelevat matkaa jonnekin kaukaisuuteen. Jussi seikkailee tietokoneen avulla matemaattisissa maailmoissa. Mikaeli, Aada ja Anna pelaavat. Meri, Riitta, Henna ja Katri näyttävät keskustelevan jostakin heille tärkeästä asiasta. Marile lukee satua ja hänen vierelleen on kokoontunut joukko lapsia kuuntelemaan. Myös kaupassa näkyy olevan asiakkaita. Jokainen on itse valinnut tekemisensä.

- Luovuuttahan on juuri oma tapa ajatella, toimia ja tehdä päätöksiä. Luovuuden saavuttamiseen tarvitaan erilaisia kokemuksia ja mahdollisuuksia. On saatava tutkia!

- Ja myös keskustella, vaihtaa ajatuksia kokemuksista.

- Lasten luovuutta on koulussa rajoittamassa usein liiallinen tuijottaminen tuloksiin.

Prosessi, tekeminen on kuitenkin se tärkein. Ja kun ilmaisu ja tieto kohtaavat, avautuvat lapsille ovet luovuuden satoihiin kieliin. (Malaguzzi 1995, 70 - 71; Puurula 1997b; Wallin 1996.) Uusikylä (1998, 198) kirjoittaa, että tulosvastuullinen suorittaminen, kilpailu ja jatkuva tulosten arviointi tuottavat yhteiskunnalle ahdistuneita ja luovuutensa kuihduttaneita puoli-robotteja itseään toteuttavien luovien ihmisten sijaan.

Muistan Eisnerin (1972, 134 - 152) kirjoituksen taiteen oppimisesta. Bernard Pyron, Frank Barron ja George Welch ovat tutkimuksissaan todenneet luovilla ja joustavilla henkilöillä olevan suurempi erilaisuuden sietokyky kuin vähemmän luovilla. Aho (1987, 16 - 17) puolestaan kirjoittaa, että ihmisen hyväksyessä itsensä, helpottuu myös erilaisuuden hyväksyminen. Vahvistamalla luovuutta voimme auttaa lasta hyväksymään maailmaa ja itseään sekä vahvistamaan hänen minäkuvaansa. Yksi terveen itsetunnon merkki on, että yksilö on luova, rohkea ja käyttää omia ideoitaan (Korpinen 1998, 6).

Maalaan kuun kirikkaaksi

Marile on lopettanut lukemisensa. Lapset ovat lennähtäneet kotimatalle. Me tähtitieteilijät jäämme tapamme mukaan vielä keskustelemaan päivän aikana heränneistä ajatuksista.

- Kyllä nämä lapset ovat sellaisia taiteilijoita, että heitä on ilo katsella, Marile aloittaa.

- Voidaanko oikeastaan puhua taiteilijoista ja taiteesta, puhuttaessa lasten tuotteista, kysyn kriittisesti.

- Mitä tämä sitten on, jos ei taidetta?

- Minä puhuisin luovuudesta ja mielikuvituksesta, lasten töistä ja kuvista. Lapset elävät omaa lastenelämää heidän omassa maailmassaan, jossa on omat lait ja säännöt. Siellähän lapset voivat olla tiedemiehiä, lääkäreitä, muusikkoja, taiteilijoita. Eikä se tarkoita, että he olisivat sitä aikuisten maailmassa, tai että heistä tulisi sitä aikuisena. Lapsethan voivat olla vaikka huippuälykkäitä lapsena, mutta se ei takaa, että heistä tulisi neroja. Vain harvoista lapsineroista on tullut neroja, kuten Picassosta, minä jatkan.

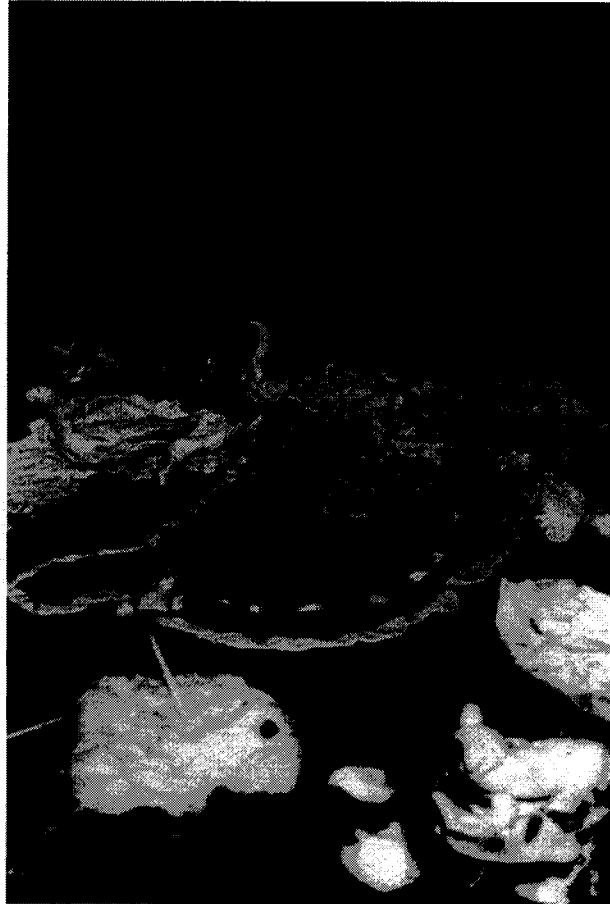
- Mielenkiintoiselta kuulostaa tuo teidän pohdinta, Astronomi puuttuu keskusteluun. Ottakaa huomioon, että vaikka me täällä annammekin lapsille mahdollisuuksia säilyttää luovuutensa, emme pyri kasvattamaan heistä taiteilijoita, vaan ennen kaikkea tahdomme kasvattaa ehyitä ihmisiä (Puurula 1997b, 100).

- Mitä taide sitten reggiolaisten mielestä on? Mikä on lasten ja taiteen suhde, ovatko lapset taiteilijoita heidän mielestään? Astronomi, mitä sinä sanoisit tähän?

- Minun käsitykseni siitä, mitä Reggio Emiliassa ajatellaan taiteesta on tavallaan osa lapsikuvaa. Taidekäsitys on yksilöllinen ja kokonaisvaltainen. Jokainen kokee asioiden kauneuden eri lailla. Jokaisella on myös omat taiteen kielet, joilla he ilmaisevat itseään. Jo syntyessään lapsella on sata kieltä ja koko heidän elämänsä on ”taidetta”.

- Niin, Malaguzzi puhui, että jokainen on omalla tavallaan luova ja luovuutta voi kehittää erilaisten kokemusten kautta. Reggiolaiset haluavat antaa lapselle mahdollisuuden käyttää sataa kieltään, mutta kuinka se onnistuu, jos aikuinen itse pystyy käyttämään ehkä neljää tai viittä sadasta (Gedin 1997, 7)?

- Selvittäessään sitä aikuisen tulee kuunnella lasta. Pedagoginen dokumentointi auttaa opettajaa löytämään lapsen uusia kieliä ja samalla sekä lapsen että opettajan minä laajenee.



Lapset olivat muovailleet Koulutie -projektin yhteydessä oman maailman, joka muuttui päivittäin. Elävää taidetta.

Taide on yksi osa aikaprojektiamme, yksi sadasta kielestä. Vai onko se vain yksi? Miksi yleensäkin opettaa taidetta, mitä taiteen avulla voidaan saavuttaa? Tukeeko taide lapsen kokonaisvaltaista kasvua? Käännyin pohdinnoissani vanhan ystäväni Eisnerin (1972, 1 - 16) puoleen. Millaisia sisältöjä ja tavoitteita hän asettaa taidekasvatukselle?

Eisnerin mukaan taiteen opettamiselle on kaksi perustelua: välineellinen ja olemuksellinen suhtautumistapa. Välineellinen näkemys nojaa lapsen luovien kykyjen kehittämiseen, taiteen arvostamisen oppimiseen ja taiteen tekemisen tekniikoiden oppimiseen. Taiteen on väitetty antavan mm. onnistumisen kokemuksia, sen on sanottu olevan terapeutista, kehittävä luovuutta ja ymmärrystä akateemisissa, erityisesti sosiaalisissa, oppiaineissa, sekä vaikuttavan yleiseen kehitykseen. Olemuksellinen suhtautumistapa painottaa inhimillistä kokemusta ja ajatuksia, jotain sellaista, minkä vain taide voi tarjota kasvatukselle, taiteen ainutlaatuisuutta. Taidekasvatuksen perimmäinen arvo on juuri taiteen ainutlaatuisuuden vaikutuksissa

siihen, miten ihminen kokee ja ymmärtää maailmaa, Eisner painottaa. Taide kasvattaa ihmistä kohti tasapainoista ja ehyttä kokonaisuutta.

Taiteen yksi tarkoitus on tuottaa tunteita ihmellisistä kokemuksista, kuten peloista, unelmista ja muistoista. Sen lisäksi, että se on perimmäisten tunteidemme tulkki, se myös kehittää herkkyyttämme ja aistejamme. Taiteelle on ominaista tuoda aiheen erityispiirteet esille, usein se, mitä tavallinen ihminen ei huomaakaan on taiteilijan mielenkiinnon kohteena. Taideteokset kritisoivat myös aikansa yhteiskuntaa, tuovat esille arvoja ja kommentoivat maailmaa saaden meidät ottamaan kantaa. Taide myös lähentää meitä unen ja fantasian maailmaan, tutut asiat saavat uusia merkityksiä. Taide vahvistaa rituaalisia siteitä, vaikuttaa tunteisiin ja luo näin yhtenäisyyttä ihmisten välille. Kuka voisi väittää, että taide ei vaikuttaisi ihmisen kokonaisuuteen ja olisi ainutlaatuinen ja tärkeä osa kasvatusta!

9 SUUNTAAMME KATSEEMME OMILLE TÄHDILLE

Tutkimusprosessi

Tutkimusprosessi on kestänyt kohta kolme vuotta. Kaikki alkoi siitä, kun pohdiskelimme kahvikuppiemme ääressä, kuinka peruskoulu voi tappaa lapsen luovuuden.

*Kerran pieni poika meni kouluun.
Hän oli hyvin pieni poika ja se oli hyvin suuri koulu.
Mutta pieni poika huomasi, että luokkaan pääsi suoraan ulko-ovesta.
Hän oli onnellinen, eikä koulukaan näyttänyt ihan niin suurelta enää.
Eräänä aamuna, kun pieni poika oli ollut koulussa jonkin aikaa,
opettaja sanoi: ”Tänään piirrämme kuvan.”
”Hyvä”, ajatteli poika.
Hän piti piirtämisestä. Hän osasi piirtää kaikenlaista,
leijonia ja tiikereitä, kanoja ja lemmiä, junia ja veneitä
ja hän otti värikynänsä esille ja alkoi piirtää.*

*Mutta opettaja sanoi. ”Odota! Ei saa alkaa vielä!”
Ja hän odotti, kunnes kaikki olivat valmiit.*

"Nyt", sanoi opettaja. "Me piirrämme kaikki kukkia."
 "Hyvä", ajatteli pieni poika. Hän piti kukkien piirtämisestä
 ja hän alkoi piirtää kauniita kukkia
 keltaisella, oranssilla ja sinisellä kynällään.

Mutta opettaja sanoi. "Odota! Minä näytän sinulle kuinka."
 Se oli punainen kukka vihreällä varrella.
 "Noin", sanoi opettaja. "Nyt saatte aloittaa."

Pieni poika katsoi opettajan kukkaa. Sitten hän katsoi omaa kukkaansa.
 Hän piti omastaan enemmän kuin opettajan, mutta hän ei sanonut mitään.
 Hän vain käänsi paperinsa ympäri ja piirsi kukan.
 Se oli punainen vihreällä varrella.

Toisena päivänä, kun pieni poika oli avannut oven ulkoa ihan itse,
 opettaja sanoi: "Tänään me teemme jotain savesta."
 "Hyvä", ajatteli pieni poika. Hän piti savesta.
 Hän osasi tehdä kaikenlaista savesta:
 käärmeitä ja lumiukkoja, elefanteja ja hiiriä, auroja ja laivoja
 ja hän alkoi taputella ja vaivata savipalloonsa.

Mutta opettaja sanoi. "Odota! Me muovaamme astian."
 "Hyvä", ajatteli pieni poika. Hän piti astioiden muovaamisesta
 ja hän alkoi tehdä muutamia - kaikenkokoisia ja -muotoisia.

Mutta opettaja sanoi. "Odota! Minä näytän sinulle kuinka."
 Ja hän näytti kaikille, kuinka yksi syvä astia muovataan.
 "Noin", sanoi opettaja. "Nyt voitte aloittaa."

Poika katsoi opettajan astiaa. Sitten hän katsoi omaansa.
 Hän piti enemmän omastaan kuin opettajan, mutta hän ei sanonut mitään.
 Hän vain vaivasi savensa yhdeksi isoksi palloksi jälleen ja muovasi astian.
 Se oli syvä astia. Ja hyvin pieni poika oppi odottamaan ja katselemaan
 ja tekemään kaikki juuri niin kuin opettajakin.
 Hyvin pian hän ei tehnyt mitään omintakeisesti.

Sitten tapahtui, että pieni poika ja hänen perheensä muuttivat toiseen
 taloon
 toisessa kaupungissa, ja pienen pojan täytyi mennä toiseen kouluun.
 Tämä koulu oli vieläkin suurempi kuin se toinen,
 eikä ulkoa päässyt suoraan luokkahuoneeseen.
 Hänen täytyi mennä ylös suuria portaita ja kävellä pitkän käytävän
 päähän päästäkseen luokkaansa.

Ihan ensimmäisenä päivänä, kun hän oli siellä,
 opettaja sanoi: "Tänään piirrämme kukan."
 "Hyvä", ajatteli pieni poika
 ja hän odotti opettajan näyttävän hänelle, mitä tehdä.
 Mutta opettaja ei sanonut mitään. Hän vain käveli ympäri luokkahuonetta.

*Kun hän tuli pienen pojan kohdalle, hän sanoi:
 ”Etkö sinä haluakaan piirtää?”
 ”Kyllä”, sanoi pieni poika. ”Mitä me piirrämme?”
 ”En tiedä, ennen kuin olet saanut sen valmiiksi”, sanoi opettaja.
 ”Kuinka piirrän sen?”, kysyi pieni poika.
 ”Ihan niin kuin haluat”, sanoi opettaja.
 ”Ja minkä värisen vain?” kysyi pieni poika.
 ”Minkä värisen vain”, sanoi opettaja.
 ”jos jokainen piirtäisi saman kuvan ja käyttäisi samoja värejä,
 kuinka tietäisin, kuka piirtäisi mitä ja mikä olisi mikä?”
 ”En tiedä”, sanoi pieni poika. Ja hän alkoi piirtää
 - punaista kukkaa vihreällä varrella. (B2)*

Tutkimuksemme aihe on muuttunut useita kertoja pitkän prosessin aikana. Alussa ajatuksenamme oli tutkia lasten luovuutta lähinnä kuvaamataidon tunneilla. Kohta runon *Pieni poika* löytämisen jälkeen, tutustuimme reggiolaisuuteen ja tapasimme Astronomin ja niin uppouduimme pro seminaari -työhömmme.

Meillä on tarkoitus jatkaa pro gradu -työtä reggiolaisuuden parissa, sillä olisi mielenkiintoinen seurata, miten reggiolaisuuden soveltaminen kouluun vaikuttaa oppilaisiin ja heidän vanhempiansa. Ensiarvoisen tärkeää voisi olla tutkia opettajainkoulutusta, sillä tulevaisuuden ala-aste muovautuu meidän koulutuksesta saamien taitojen perusteella. (C14)

Tutkimusmenetelmäksi valitsimme narratiivisen tapaustutkimuksen, joka sopi hyvin aiheeseemme ja tuntui juuri meille sopivalta tavalta tehdä tutkimusta ja kirjoittaa raporttia. Toisaalta tyylivalintana se osoittautui aikaa vieväksi ja vaativaksi tehtäväksi, sillä raportin kirjoittaminen uudelleen ja uudelleen omaa tyyliä etsien vaatii pitkäjänteisyyttä. Tyylivalinta tuntui myös sujuvimmalta keinolta ilmaista omia tunteita ja ajatuksia, joita Grönfors (1982, 182) pitää tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä. Meillä ei ollut valmista mallia, narratiivisuus tutkimusraporteissa on melko uutta. Tutkimuksen tekeminen tuntui usein pelottavalta, mitä jos kirjoitankin kaiken tämän turhaan.

Seuraavan kerran kuin tutkin, niin teen kvantitatiivisen tutkimuksen. Kerään aineiston, perehdyn teoriaan, analysoin ja kirjoitan raportin. Kuitenkin olen saanut itselleni jotain, joka ei ole käytetyissä tunneissa laskettavissa. Olen oppinut jotain sellaista opettajuudesta, ihmisistä, ihmisten kohtaamisesta, työparistani ja tutkimuksenteosta. Tunnen kasvaneeni ihmisenä. (B2, 21.12.1998)

Tutkimusprosessiin on mennyt aikaa odotettua kauemmin. Jaoimme työn eri vaiheisiin; Syksyllä 1997 perehdyimme kirjallisuuteen ja keräsimme aineiston. Keväällä 1998 luokittelimme ja analysoimme aineiston sekä paneuduimme syvemmin pohtimaan minätutkimuksia ja reggiolaisuutta. Kesän syvennyimme intensiiviseen työhön ja pakersimme kirjoittaen raporttia. Syksyllä 1998 kirjoitimme uuteen tyyliin ja viimeistelimme työtä.

Tutkimusta on vaikea saada päätökseen. Aina sitä voisi laajentaa. Joka kerta käydessäni aineistoa läpi löydän jotain lisättävää. Raportin muotokin muuttuu koko ajan. Onko tämä loputon työ? Pitkä prosessi antaa kuitenkin varmasti syvyyttä raporttiin ja omat ajatuksetkin selkiintyvät. (B1, 21.12.1998)

Työparista on ollut suuri etu meidän tutkimuksessamme. Reggio Emilia - lähestymistavan perusfilosofiaan kuuluu yhteistyö ja elinikäinen oppiminen sosiaalisessa kanssakäymisessä. Ajatuksemme ovat selkiytyneet ja syventyneet dialogeissa työparin kanssa. Työpari on mahdollistanut tutkimuksen kriittisemmän tarkastelun ja erilaisten näkökulmien esiin tuomisen.

Tunnen, että olemme oppineet toisiltamme paljon. Näin pitkä ja vaativa yhteistyö opettaa kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä. Toista on huomioitava, omat suunnitelmat saattavat yhteisen työn vuoksi kärsiä. Meillä on erilaisia lahjoja ja vahvuusalueita, kun teemme työtä yhdessä molempien lahjat ovat tarpeellisia ja rikastuttavat työtä. (B1, 1.12.1998)

Myös Astronomin mielestä työpari on niin tärkeä, että hän haluaa ottaa kaksi harjoittelijaa kerrallaan luokkaan. Kahdestaan työskennellessä harjoittelijat saavat itselleen paljon enemmän, hän sanoo. Luokassa työparina olimme näyttämässä lapsille, kuinka aikuiset pystyvät työskentelemään yhdessä. Ja onhan selvä, että kaksi ihmistä pystyy enempiin kuin yksi. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, etteivät ajatukset ole vain subjektiivisia yhden tutkijan ajatuksia. Myös raportin kirjoittamisvaiheessa on yhteistyöllä ollut suuri merkitys. Emme ole jakaneet raporttia osiin, vaan molemmat olemme kirjoittaneet yhdessä läpi työn. Näin uskomme saaneemme yhtenäisemmän raportin, tällainen työskentely on kuitenkin ollut hyvin hidasta ja yhteistä aikaa on ollut usein vaikea löytää.

Tutkimustulokset

Mietin keskeisimpiä tutkimustuloksiamme. Päättökysymysongelmamme oli, miten reggiolainen lähestymistapa tukee lapsen minäkäsitystä? Kysymykseen on vaikea antaa suoraa vastausta, se on todella laaja, minän tutkiminen on moniselitteistä kuten laadulliset ihmistutkimukset yleensä. Yhtä ainoaa totuutta ei ole, jokaisen on löydettävä oma totuus. Minäkäsityksen tukemiseen vaikuttavat useat asiat, minän kehittyminen on kokonaisvaltaista.

Ongelma tuntuu nyt suurelta, tunnen itseni pieneksi tehtävän edessä. Mitä enemmän luen itsetunnosta, minäkäsityksestä ja tutustun uusiin tutkimuksiin, sitä suuremmalta ja vaativammalta tutkimus näyttää ja ennen kaikkea tuleva ammattini. (B2, 20.12.1998)

Reggiolaisesta filosofiasta nousee useita asioita, jotka ovat tukemassa lapsen persoonaa ja minäkäsitystä. Heidän rikas kuvansa lapsesta, luokan humaani ilmapiiri, harmoninen luokkaympäristö, sosiaalisen ja historiallisen ympäristön huomioiminen, dokumentointi, kodin ja koulun yhteistyö, projektityöskentely ja lapsen sadan kielen huomioiminen ovat oikein sisäistettyinä tukemassa lapsen minäkäsitystä. Voimme kuitenkin miettiä voiko minäkäsitystä tukea liikaa ja kasvatammeko lapsista terveen itsetunnon omaavia ihmisiä vai pieniä tyranneja. Toisaalta luokkayhteisössä tulee mieleen onko yhden aikuisen mahdotonta olla tukemassa kahdenkymmenen erilaisen lapsen minän kasvua. Keskityimme tutkimuksessamme pohtimaan reggiolaiseen ajattelumalliin pohjautuvan kasvatuskäytännön positiivisista vaikutuksista lapsen terveen itsetunnon ja sopivan vahvan minäkäsityksen kehittymiselle.

Lapsilähtöinen kasvatustuki tukee lapsen minäkäsitystä. Akatemiaprofessori Lea Pulkkinen (1998) kirjoittaa, että useiden pitkäaikaistutkimusten mukaan lapsikeskeinen kasvatustuki tukee myönteistä kehitystä, itsetuntoa, fyysistä terveyttä ja myöhemmin vakaata työuraa. Se myös suojaaa lasta rikollisuudelta ja ongelmilta. Aikuiskeskeisyys on taas riski lapsen kehitykselle. Artikkelissa hän puhui yleisestä kasvattajien näkemyksestä, ei vain opettajista, mutta ennen kaikkea vanhemmista ja päättäjistä.

Jaoimme tutkimusongelmamme kolmeen osaan. Ensimmäinen tutkimusongelmamme oli, miten opettaja voi tukea lapsen minäkäsitystä. Kaikki lähtee opettajasta ja hänen

lapsikuvastaan. Kun opettaja luottaa lapseen ja uskoo hänen kykyihin, sekä arvostaa jokaista lasta juuri sellaisena kuin hän on sillä hetkellä, on hän omalta osaltaan tukemassa lapsen minäkäsitystä. Opettajan rikas lapsikuva heijastuu kaikkeen hänen toimintaansa; opettaja kommunikoi lasten kanssa, hän kuuntelee ja tutkii lasta sekä omaa opettajuuttaan, ohjaa lapsia elämänläheiseen työskentelyyn ja luo luokkaansa humanin, lämpimän ilmapiirin. Opettajan tehtävä kunnallisena vaikuttajana on saada lapsen ääni kuuluville yhteiskunnassa. Kaikki tämä tukee lapsen minäkäsitystä.

Toinen tutkimusongelmaa pohtii, miten ympäristö voi tukea lapsen minäkäsitystä. Ympäristö on sinänsä laaja käsite ja keskityimme pääasiassa fyysisen luokkaympäristön, kotikaupungin Keuruun ja teollistuneen yhteiskuntamme vaikutusten käsittelemiseen. Luokka, joka on sisustettu lapsia varten, harmonisin värein ja lapsille mitoitetuilla huonekaluilla, jossa on järjestetty tilaa yksilölliseen ja ryhmätyöskentelyyn ja josta löytyy lasten ”työkaluja”, on hyvä pohja lapsilähtöiselle työskentelylle. Se on osaltaan tukemassa lapsen minäkäsitystä. Jos kotipaikkakunnalla ja yhteiskunnassa kuunnellaan myös lapsen ääntä, tuntee lapsi itsensä arvostetuksi ihmiseksi.

Kolmantena pohdimme, miten kodin ja koulun yhteistyö tukee lapsen minäkäsitystä. Kun lapselle tärkeät aikuiset ovat yhdessä kiinnostuneita hänen kehittymisestään, lapsi tuntee itsensä tärkeäksi ja olonsa turvalliseksi. Koulun ja kodin yhteinen vastuu lapsesta ja yhteiset kasvatustavoitteet tukevat lapsen minäkäsitystä.

Lisäksi reggiolaisten korostama luovuus, lapsen sata kieltä, tukee lapsen persoonallisuuden kasvua. Kun lapsi saa oppia omalla tavallaan, omilla kielillään, hän kokee onnistumisen elämyksiä ja se kannustaa häntä eteenpäin. Lapset tuntevat itsensä pystyväksi ja heidän itseluottamuksensa kasvaa, jos he saavat olla myös suunnittelussa mukana ja heidän ideansa otetaan vakavasti. Kun aikuinen dokumentoi pedagogisesti lapsen työskentelyä, kuuntelee lasta, tulee lapselle tunne, että häntä arvostetaan ja hänen tuotoksiaan arvostetaan. Tämä tukee lapsen itsearvostusta. Lasten töitä ja valokuvia työskentelystä ripustetaan seinille kertomaan lapselle, että hänen tekemisensä ja tuotoksensa ovat merkityksellisiä. Lapsi uskoo itseensä, hänen itseluottamuksensa kasvaa.

Merkitys

Tutkittavamme tapauksen monipuolinen tarkastelu minäkäsityksen tukemisessa tarjoaa kasvatustyötä tekeväälle sijaiskokemuksia, joiden kautta hän voi peilata omaa työtään ja oppia jotain lapsen minäkäsityksen tukemisesta. Raportissamme on reflektoitu myös reggiolaisuuden soveltamista suomalaiseen peruskouluun, josta lukija saa yhdenlaisen kuvan opettamisesta ja kasvattamisesta. Luokka on kuvaus ehkä tulevaisuuden koulusta, koululaitoksemme kehityssuunnasta ja antaa oman näkökulmansa yhteiskunnassamme käytävään keskusteluun lapsen minäkäsityksen tukemisesta.

Toisen opettajan työhön perehtyminen on selkiyttänyt paljon omaa oppimiskäsitystä, lapsikuvaa ja ihmiskuvaa. Käytännön ja teorian yhteen sulattaminen ja opettajuuden analysointi vaatii kriittistä tarkastelua, jota ei välttämättä tapahdu perinteisessä harjoittelija - opettaja suhteessa. Myös opettaja joutuu refleктоimaan omaa toimintaansa, saa toisenlaista näkökulmaa asioihin noviisiopettajilta.

Jyväskyläläisen koulukuraattori Tuija Mäkinen-Kanervan (1996) mukaan peruskoulun tärkein tehtävä on kasvattaa oppilaista sosiaalisesti päteviä, yhteistyökykyisiä ja emotionaalisesti ehjiä ihmisiä. Hänen mielestään tiedolliset tavoitteet ovat toissijaisia.

Selviääkö ajassamme pelkällä kirjatiedolla, mitkä ovat koulumme tärkeimmät tehtävät tulevaisuutta ajatellen? Tieto muuttuu koko ajan, jatkuva uudelleen kouluttaminen on työelämän arkipäivää. Jokaisella lapsella on omat vahvuutensa, niiden löytäminen ja omien heikkouksien hyväksyminen auttaa lasta tulevaisuudessa hallitsemaan omaa elämäänsä.
(B5)

Stakesin tutkimusprofessori Matti Rimpelän (Pasanen 1998, 20) mukaan numeerisesti ei voida hankkia näyttöä lapsen heikosta itsetunnosta tai sairastelusta, mutta jos laiminlyömme lasten kasvatuksen, sen vaikutukset näkyvät seuraavat seitsemänkymmentä vuotta. Suomen Akatemian vanhempi tutkija kasvatussosiologi Leena Alanen (Pasanen, 1998, 20) on puolestaan huolestunut siitä, että yhteiskunnassamme päätöksentekoa ohjaavat aikuisten intressit. Hänen mukaansa meiltä puuttuu lasten kuuntelemisen kulttuuri. Lasta ei osata edes tutkia, sillä tutkimusmetodiikkaamme on kehitetty tutkimaan aikuisen tarpeita. Reggiolainen

pedagoginen dokumentointi on lapsen tutkimista, lapsen äänen kuuntelemista. Se on heidän rikkaan lapsikuvansa pohja. Miten oma lapsikuva on muuttunut?

Koulutuksessamme painotetaan konstruktivismia, oppilas rakentaa itse tiedonkäsitystään. Tutkimusprosessin aikana on selkeytynyt, miten lapsilähtöistä kasvatusta voi toteuttaa käytännössä. Kaiken perustana on opettajan lapsikuva. Jos opettaja luottaa lapsen kykyihin, niin myös oppilas oppii luottamaan omiin kykyihinsä. Reggiolaiset näkevät lapsen rikkaana, lapsella on runsaasti resursseja, lapsi on aktiivinen oman oppimisensa ja kasvamisensa suhteen. Lapsikuva poikkeaa hurjasti omien kouluvuosieni aikana omaksutusta lapsi- tai oppilaskuvasta, jolloin opettaja asettaa oppilaalle tavoitteet, jokainen oppilas tekee samat tehtävät, lukee kokeisiin ja opettaja arvioi lapsen saavutukset.

Mielestäni reggiolaisen lapsikuvan omaksunut opettaja valmentaa lasta vastaamaan nyky-yhteiskunnan haasteisiin. Vaikka teoriassa olisikin sisäistänyt lapsen näkemisen rikkaana, niin vuosien aikana syntyneen köyhän lapsen muuttaminen rikkaaksi vie aikaa. On tutkittava myös omaa toimintaa opettajana, osattava reflektoida ja muuttaa omaa työskentelyä.
(B5)

Kuntaliiton erityisasiantuntija Sirkka Rousu (Pasanen 1998, 22) on huolestunut lapsen ja lapsiperheiden hyvinvoinnista. Yhteiskunnassamme ei ole selvillä mikä on perheiden, lähiyhteisöjen sekä lapsiammattilaisten työnjako ja kasvatust vastuu. Lapsen vanhempien ja lapsiammattilaisten osaaminen ja voimavarat ovat hajallaan.

Yhteistyö vanhempien kanssa ei ole aina täysin mutkatonta. Kahdenkymmenen erilaisen äitin ja yhtä monen erilaisen isän tai isäpuolen kanssa toimiminen sulassa sovussa vaatii opettajalta suunnattomia interpersoonallisia taitoja. Opettajakin on vain ihminen. Lapsen etuja ajatellen kodin ja koulun toimiva yhteistyö on tukemassa lapsen positiivista minäkuvan kasvua. Nyky-yhteiskunnan muutoksen pyörteessä lapsista on otettava vastuu yhdessä. (B5)

Uusikylän (1998, 198) mukaan hyvällä opettajalla tulisi olla luovuutta, rohkeutta ja aitoa pedagogista rakkautta, höystettynä loogisella älykkyydellä, sosiaalisella intelligenssillä ja erityislahjakkuuksilla. Oman opettajuuden rakentaminen ei lähde ainoastaan filosofisista ajatuksista, vaan ne tulee suhteuttaa omiin lahjoihin, rakennustarpeisiin. Käytännön kokemuksen myötä oma kasvatustilfilosofia syventyy.

Kokeneen opettajan työn tutkiminen ja siitä kirjoittaminen on todella kasvattavaa, mutta olemme vasta noviiseja. Tämä on meidän käsityksemme nyt, vuoden päästä se on jo varmasti erilainen.

Kirjoista lukemalla ei voi sisäistää kasvatustilfilosofiaa ja siirtää omaan luokkaansa, omaan työhönsä. Jotain voi ymmärtää, jos on käytäntö mihin verrata. Jokaisen on itse selvitettävä oma lapsikuva, oma ihmiskuva, oma käsitys oppimisesta, ympäristön vaikutuksesta oppimiseen ja luovuuden merkityksestä.

Tunnen itseni vieläkin aloittelijaksi. Olen lukenut läpi kaiken kirjallisuuden, mitä olen reggiolaisuudesta löytänyt, ollut oppipoikana, tarkastellut tätä kaikkea kriittisesti, mutta kuitenkin kaiken tämän toteuttaminen omassa työssä on jotain muuta. Minun täytyy itse rakentaa oma opettajuuteni omien lahjojeni pohjalta, omista rakennusaineistani.
(B2, 20.12.1998)

Tämä löytöretkemme on saatu päätökseen. Olen onnellinen, että otimme Marilen kanssa rohkeasti haasteen vastaan lähteä Planeetalle. Yksi opettajuutta kasvattava kokemus on takana, useita vieläkin haastavampia varmasti edessä. Tästä on hyvä jatkaa eteenpäin, emme ole koskaan valmiita. Hyvästelen Marilen ja Astronomin ja kiitän heitä ponnisteluista yhteisten päämäärien hyväksi. Sain heiltä jotain sellaista, mitä en osannut edes odottaa. Lähdemme monta kokemusta ja ajatusta rikkaampana suuntaamaan omille teillemme. Tapaamme varmasti vielä.

LÄHTEET

- Adler, P. & P. 1994. Observational Techniques. Teoksessa L. Denzin, 377 - 392.
- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:117.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Arikoski, J., Mäntynen, P., Perttula, J., Räsänen, P. 1999. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus - kohtauspaikkana Emile. Stakes. Tutkimuksia 70.
- Barsotti, A. 1995. Skapande arbete. Modern Barndom (2), 10.
- Berström, M. 1996. Luento luentosarjassa Lasten esteettisen kasvun tukeminen Jyväskylän yliopistossa 15.1.1996.
- Bergstöm, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Helsinki: WSOY.
- Bruhn, K. 1973. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. 3.painos. Helsinki: Otava.
- Chard, S. & Katz, L. 1996. The Contribution of Dokumentation to the Quality of Early Childhood Education. Illinois. ERIC, ED393608.
- Chard, S. & Katz, L. 1997. Dokumentation: The Reggio Emilia Approach. Principal 76 (5), 16 - 17.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1990. Stories of Experience and Narrative Inquiry. Educational Researcher 19 (5), 2 - 14.
- Coopersmith, S. 1967. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.
- Denzin, L. 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Edwards, C. 1995. Partner, Nurturer and Guide: The Roles of the Reggio Teacher in Action. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, 151 - 170.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. 1995. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood N J: Ablex Publishing.
- Edwards, C. & Springate, K. 1995. *Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms*. Illinois. ERIC, ED389474.
- Eisner, E. W. 1972. *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan Publishing.
- Eisner, E. W. 1991. *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Eisner, E. W. 1992. Kasvatustieteellisen tutkimuksen uudet paradigmat ja taidekasvatus. *Kasvatus* (5), 461 - 468.
- Ely, M. 1991. *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*. London: Falmer.
- Erlich, B. & Bhavnagri, N. 1994. *Teacher Change Using Reflective Practise When Attempting to Move toward a Reggio Emilia Approach*. Michigan. ERIC, ED386295.
- Eskelinen, T. 1981. Peruskoulun kuudesluokkalainen: minäkäsitys, asema luokassa ja toiminta koulun vuorovaikutustilanteissa. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteen osaston julkaisuja 21.
- Eskesen, K. 1995. *The Environment Is the Child's Condition*. Denmark. ERIC, ED395665.
- Egan, K. & McEwan, H. (toim.) 1995. *Narrative in Teaching Learning, and Research*. New York: Teacher College.
- Firlik, R. 1994. *Reggio Emilia, Italy preschools: The Synergies of Theory and Practise*. New York. ERIC, ED382313.
- Firlik, R. 1995. *Early Childhood Education and Beyond: Can We Adapt the Practises and Philosophies from the Preschools of Reggio Emilia Italy into Our Elementary Schools in America?* New York. Position paper 120. ERIC, ED381264.

- Forman, G. 1994. Different Media, Different Languages. Massachusetts. ERIC, ED375932.
- Forman, G. 1995. Multiple Symbolization in the Long Jump Project. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, 171 - 188.
- Freese, H.-L. 1992. Lapsen ovat filosofeja. Ajatusmatkoja kasvaville kasvattajille. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Furness, K. 1995. Att hitta det forskande barn. Modern Barndom (2), 16- 17.
- Furness, K. 1995. Lite om lera. Modern Barndom (2), 11.
- Gedin, M. 1997. Vi måste simma i samma hav. Veja Vecci om kommunikation, om att lysna och förundras. Modern Barndom (4), 5 - 7.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Goodson, I. & Walker, R. 1995. Telling Tales. Teoksessa K. Egan & H. McEwan, 184 - 194.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Grönholm, I. (toim.) 1995. Kuvien maailma. Helsinki: Opetushallitus.
- Göthson, H. 1995. Vad är dokumentation? Modern Barndom (2), 4 - 5.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Hawkins, D. 1995. Remarks: Malaguzzis Story, Other Stories, xv - xviii.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Tammer-Paino.
- Helsingin Sanomat 30.11.1996. Pääkirjoitus. Suomalaislapset liian paljon ilman turvaa ja valvontaa.
- Heikkinen, H. L. T. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 167 - 176.
- Helm, J. 1996. The Project Approach Catalog. Illinois. ERIC, ED402068.
- Hinckle, P. 1991. Early Childhood. "A School Must Rest on the Idea That All Children Are Different" Newsweek (2), 26 - 27.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kaisanlahti, A. 1998. Reggio Emiliassa luotetaan lapseen. Artikkelin luonnos Kodin kuvalehteen.

- Katz, L. 1993a. All about Me: Are We Developing Our Children Self-Esteem or their Narcissism? *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers* 17 (2), 18 - 23.
- Katz, L. 1993b. From Our Precident. Are We Confusing Self-Esteem and Narcisism? *Young Children* 49 (1), 2 - 3.
- Katz, L. 1994a. All about Me. *Principal* 73 (5), 9 - 12.
- Katz, L. 1994b. Reflections of the Reggio Emilia Approach. Illinois. ERIC, ED375986.
- Katz, L. 1994c. The Project Approach. Illinois. ERIC, ED368509.
- Katz, L. 1995. What Can We Learn From Reggio Emilia? *Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman*, 19 - 40.
- Katz, L. 1996a. Do You Bolster Children's Self-Esteem or Promote Selfishness? *Instructor* 105 (6), 62 - 66.
- Katz, L. 1996b. Preventing and Resolving Parent - Teacher Differences. Illinois. ERIC, ED401048.
- Katz, L. 1996c. The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education. Illinois. ERIC, ED393608.
- Kessen, W. 1978. Rousseau's Children. *Daedalus*, Summer 1978, 155 - 166.
- Korpinen, E. 1983. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittymisestä I. Minäkäsitysmittarin ominaisuuksien tarkastelua ja alustavia tutkimustuloksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 16.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajiksi opiskelevien minäkäsityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen pätevyys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1989a. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Korpinen, E. 1989b. Minäkäsitys kasvatuksellisena käsitteenä ja koulun merkityksen kehittämisessä. *Kasvatus* 20 (3), 193 - 200.
- Korpinen, E. 1989c. Opettaja oppilaan persoonallisuuden kehityksen tukijana. *Opettaja* 84 (7), 30 - 33.

- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 34.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Lukioppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnankylä & H. Saari (toim.), 5 - 26.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 18. Vammala: Kirjapaino.
- Korpinen, E. 1997. Luento Kasvun ja oppimisen ohjaaminen -luentosarjassa.
- Korpinen, E. 1998a. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämissympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: Tutkiva opettaja 1, 5 - 20.
- Korpinen, E. 1998b. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämässä. Jyväskylä: Tutkiva opettaja 3, 8 - 33.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1 - 4; Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus kahdessa helsinkiläisessä koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Finn Lectura.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Langford, T. 1992. Parent and Community Involvement: Observations of the Reggio Emilia Schools. Columbia. ERIC, ED370675.
- Lasten Keuruu, 1996. Keuruun lapsuuspoliittinen ohjelma vuoteen 2005. Keuruun kaupunki: Yhteispalvelupiste.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.), 213 - 153.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1994. Dialogissa - matkalla mahdollisuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A: 21.

- Liimola, A. & Voutilainen, L. 1991. Matkaraportti Reggio Emilian jatkokoulutuksesta Italiassa 20. - 22. 5. 1991.
- Linnankylä, P. & Saari, H. (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Malaguzzi, L. 1995. History, Ideas, and Basic Philosophy. An Interview with Lella Gandini. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, 41 - 89.
- Malinen P. (toim.) 1984. Mihin oppilasta peruskoulussa tulisi kehittää? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 11.
- McEwan, H. 1995. Narrative understanding in the Study of Teaching. Teoksessa K. Egan & H. McEwan, 166 - 183.
- Mäkinen-Kanerva, T. 1996. Erilaisuus hyväksyttävä. Keski Suomalainen 15.10.1998.
- New, R. 1993. Reggio Emilia: Some Lessons for U.S. Educators. Illinois. ERIC, ED354988.
- New, R. 1995. Cultural Variations on Developmentally Appropriate Practice: Challenges to Theory and Practice. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, 215 - 231.
- Nuba, H. 1994. Research for Early Childhood: A Handbook. New York. ERIC, ED379077.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park. California SAGE.
- Pasanen, T. 1998. Tutkijat kaipaavat kokonaisvaltaista näkemystä lapsiperheiden asemaan. Kuntalehti (19), 20 - 23.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa J. Arikoski, P. Mäntynen, J. Perttula & P. Räsänen, 12 - 61.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, L. 1984. Jatko-opintokelpisuudesta henkiseen kypsytyteen. Teoksessa P. Malinen (toim.), 43 - 53.
- Pulkkinen, L. 1998. Campoyn lasten parasta ei ajateltu. Helsingin Sanomat 11.11.1998.

- Puurula, L. 1997a. Reggio Emilia lähestymistapa/ Sadan kielen varhaiskasvatuspedagogiikka suomalaisopettajan tulkitsemana. Lehdistöiedote 11.6.1997. Tutkiva opettaja -päivät.
- Puurula, L. 1997b. Mieleni matka, tutkiva opettaja omaa elämäntapaansa etsimässä Keuruulla ja Reggio Emiliassa. Jyväskylä: Tutkiva opettaja 3.
- Raamattu, 1992. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos. Pieksämäki: Kirjapaja.
- Rankin, B. 1995. Curriculum Development in Reggio Emilia: A Long-Term Curriculum Project about Dinosaurs. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, 189 - 211.
- Rauhala, L. 1991. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste von Wright, M. 1973. Nuorison ihmis- ja maailmankuva I. Tutkimuksen yleisesittely. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 11.
- Rauste von Wright, M. 1979. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. Nuorison ihmis- ja maailmankuva X. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 36.
- Rauste von Wright, M. 1982. Koulutuksen tutkimukseen ja suunnitteluun liittyvää pohdintaa kognitiivisen psykologian ja Suomen nuorten elämänprosessin valossa. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 57.
- Rechartd, E. 1978. Kliininen psykologia. Porvoo: WSOY.
- Rinaldi, C. 1995. The Emergent Curriculum and Social Constructivism. Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, 101 - 111.
- Rinaldi, C. & Taguchi, H. 1995. Observation och dokumentation. Modern barndom (2), 22 - 23.
- Saarilampi, K. 1996. ”mä oon oppinu silleen ajattelemaan” Tapaustutkimus draaman merkityksestä minäkäsityksen kehitykselle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Salminen, L.-R. 1995. Kulttuurimiljö, asuinympäristömme. Teoksessa I. Grönholm (toim.), 113 - 131.

- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.
- Sjöstrand, W. 1973. Freedom and Equality as fundamental Educational Principles in Westwern Democracies. Malmö: Almqvist et Wiksell.
- Stake, R. 1994. Case Studies. Teoksessa L. Denzin Handbook of Qualitative Research., 236 - 247.
- Staley, L. 1998. Beginning to Implement the Reggio Philosophy. Young Children 53 (5), 20 - 25.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taipale, E. & Taipale, E. 1995. ”Ne varmaan tykkää musta.” Sisaruussuhde lapsen minäkäsityksen muokkaajana perheessä. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa. 1997. Opetusministeriön työryhmän mietintöjä. Muistio 29. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuovinen, P. 1992. Kaupunkirakenteen symbolit. Muoto (4).
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua Georg Herbart Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Acta universitatis Tamperensis. ser A vol. 496.
- Uusikylä, K. 1998. Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. Kasvatus 29 (2), 190 - 200.
- Venkula, J. 1995. Arki ja tieteellinen ajattelu. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia. Osa III. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wallin, K. 1990. Lapsen rajaton luovuus. Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa. Suom. E. Heinimaa & K. Rydman. Espoo: Weilin + Göös.
- Wallin, K. 1996. Reggio Emilia och de hundra språken. Stocholm: Liber Utbilding.

Wright, S. 1997. Learning How to Learn: The Arts as Core in an Emergent Curriculum. *Childhood Education* (6), 361 - 365.

Zeller, N. 1995. Narrative Rationality in Educational Research. Teoksessa K. Egan & H. McEwan, 211 - 225.

LIITTEET

LIITE 1. TUTKIMUSAINEISTON LUOKITUS

A. Kirjeet

1. Opettajalta vanhemmille	14/ 8.12.1997
2. Opettajalta vanhemmille	16/ 19.12.1997
3. Opettajalta vanhemmille	17/ 8.1.1998
4. Opettajalta vanhemmille	18/14.1.1998
5. Opettajalta vanhemmille	9/ 12.11.1998
6. Opettajalta vanhemmille	18.11.1998
7. Opettajalta vanhemmille	10/24.11.1998
8. Opettajalta vanhemmille	12/8.12.1998
9. Opettajalta meille	16.12.1997
10. Opettajalta meille	19.12.1997
11. Opettajalta meille	20.12.1997
12. Opettajalta meille	3.1.1999
13. Meiltä vanhemmille	8.1.1998
14. Meiltä vanhemmille	1.12.1998
15. Meiltä vanhemmille	10.12.1998
16. Meiltä opettajalle	10.12.1998
17. Vanhemmilta opettajalle	6.1.1998
18. Vanhemmilta opettajalle	7.1.1998
19. Vanhemmilta opettajalle	8.1.1998
20. Vanhemmilta opettajalle	14.1.1998

(liite1 jatkuu)

21. Vanhemmilta meille 20.1.1999

B. Tutkijoiden muu dokumentoitu aineisto

1. Hannan päiväkirja

2. Kaisan päiväkirja

3. Hannan harjoitteluraportti OH4 35.1.1998

4. Kaisan harjoitteluraportti OH3 27.1.1998

5. Kaisan harjoitteluraportti OH4 18.2.1999

6. Video: tonttuleikkiharjoitukset 10.12.1997

7. tonttuleikkiharjoitukset 17.12.1997

8. luistelu 13.1.1998

9. luistelu 14.1.1998

10. luokkatilanne 14.1.1998

11. hiihto 15.1.1998

12. Valokuvat

13. Ääninauhat: Arviointikeskustelu 10.-11.12.1997

14. Aika ja avaruus haastattelut 7.1.1998

15. Minäkuva haastattelut 15.1.1998

16. Opettajan haastattelu 18.12.1996

17. Kysely vanhemmille 8.1.1998

18. Oppilaiden välitodistukset 20.12.1997

(liite1 jatkuu)

- | | |
|--|---|
| 19. Oppilaiden itsearvioinnit | 10.- 11. 12.1997 |
| 20. Meidän arvioinnit oppilaista | 20.1.1998 |
| 21. Lasten piirustuksia ja kirjoituksia: | Kerron itsestäni ennen koulun alkua |
| 22. | Ensimmäinen koulupäivä |
| 23. | Omakuvat syyskuussa 1997 |
| 24. | Päivä ja yö- piirrookset tammikuussa 1998 |
| 25. | Planeettapiirrookset tammikuussa 1998 |
| 26. | Kirjoituksia itsestä, kesästä, koulusta |
| 27. | Kirjeitä kavereille |
| 28. | Tonttumaaprojektin parissa joulukuussa 1998 |

C. Muu julkaisematon aineisto

1. Opettajan työsuunnitelma 1997- 1998
2. Keuruun ala-asteen opetussuunnitelma 1995
3. Keuruun ala-asteen opettajakunnan näkemykset koulutoimen kehittämissuunnitelmasta 1998
4. Sosiaalialan oppilaitoksen harjoittelijan ajatuksia luokasta 8.12.1997
5. Sosiaalialan oppilaitoksen harjoittelijan ajatuksia luokasta 10.12.1997
6. Reggio children/ Summer institute, July 8/1996
7. Puurula/ Kriittistä eppäilyä 5.11.1996
8. / Pedagoginen dokumentointi 3.3.1998
9. / taidekasvatus 13.9.1998
10. / Alkuopetus äidinkieli 8.11.1998

(liite1 jatkuu)

11. / lasten tarpeet K. Wallinia mukailten 22.11.1998
12. / ajattelu 22.11.1998
13. / varjo RE 3-4-v. 22.11.1998

LIITE 2. OPETTAJAN HAASTATTELUN RUNKO

Keskustelimme seuraavista teemoista, miten opettaja ottaa kyseisen asian huomioon ja kuinka ne ovat muuttuneet hänen tutustuttuaan Reggio Emilia -lähestymistapaan.

1. Kodin ja koulun yhteistyö
2. Yhteisön ja koulun yhteistyö
3. Oppimisympäristö
4. Yhteistyö muiden opettajien kanssa
5. Oma opettajakuva, lapsikuva, tietokuva, työkuva
6. Työskentely
7. Symbolit
8. Dokumentointi
9. Lapsen sadan kielen huomioiminen
10. Tulevaisuuden suunnitelmat

LIITE 3. LASTEN HAASTATTELUN RUNKO

Haluamme saada tietoa siitä, millainen käsitys lapsella on itsestään. Kysymykset ovat tukena meille haastattelutilanteessa, niitä ei ole kysytty suoraan tässä muodossa. Pohjana lasten ennen koulun aloittamista piirtämät kuvat.

1. Kerro itsestäsi omakuvan perusteella. Millainen olet? Miltä sinusta tuntui piirtäessäsi kuvaa?

2. Kerro perheestäsi ja siitä mitä teet vapaa-ajalla. Apuna ovat piirustuksesi.

3. Millaisena näet itsesi koulussa, kotona ja tovereiden keskellä?

- Onko koulussa vaikeaa?
- Jännitkö kun joudut puhumaan koko luokalle?
- Kysytkö opettajalta kun et ymmärrä jotain?
- Pitääkö opettaja sinua hyvänä oppilaana?
- Tuntuuko sinusta, että vanhempasi haluaisivat sinun olevan parempi kuin olet?
- Tuletko toimeen sisarustesi kanssa?
- Onko sinulla hauskaa vanhempiesi kanssa?
- Pitävätkö kaverisi sinusta?
- Tekevätkö kaverisi niin, kuin sinä haluat?
- Onko sinusta vaikea päättää asioita?
- Haluaisitko olla joku toinen?

4. Piirrä kuva itsestäsi. Kerro siitä.

LIITE 4. KYSELY VANHEMMILLE

1. Kerro millainen lapsesi mielestäsi on.
2. Millainen itsetunto lapsellasi on? Luottaako hän mielestäsi itseensä ja omiin kykyihinsä?
3. Miten opettaja mielestäsi suhtautuu lapsiin?

LIITE 5. KYSELY LAPSILLE ENNEN KOULUN ALKUA

1. Piirrä kuva, jossa sinä olet perheesi kanssa tekemässä jotain oikein mukavaa.
2. Piirrä kuva, jossa sinä leikit kavereittesi kanssa.
3. Piirrä tai kerro, mitä kaikkea sinä osaa jo tehdä hyvin.
4. Kerro, mistä musiikista / sadusta / kirjasta / lehdestä / tv-ohjelmasta sinä pidät.
5. Kerro, mitä kaikkea sinä haluaisit oppia koulussa.
6. Kirjoita kaikki ne kirjaimet, jotka jo osaat.
7. Kirjoita ne numerot, jotka jo osaat.
8. Mitä haluaisit kysyä opettajalta?

LIITE 6. KOULUN ARVIOINTI LOMAKE**KEURUUN KAUPUNKI****VÄLITODISTUS****Keuruun ala-aste**

Luokka ()

20. 12. 1997

(Oppilaan nimi)

*Käyttäytyminen ja huolellisuus**Työskenteleminen**Äidinkieli**Matematiikka*

Lisäksi opetussuunnitelmaan on kuulunut ympäristö- ja luonnontieto, uskonto/ elämäkatsomustieto, musiikki, kuvaamataito, käsityö ja liikunta.

Kevätlukukausi alkaa 7.1.1998 työjärjestyksen mukaan.

Luokanvalvojan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus