

1539.

Lapsen sata kieltä

Reggio emilialainen kokonaisvaltainen kasvatus
taidekasvatuksen näkökulmasta

Tiina Teijonsalo
Jyväskylän yliopisto
Taidekasvatuksen laitos
1999

Jyväskylän yliopisto
Humanistinen tiedekunta
Taidekasvatus
Tiina Teijonsalo

Lapsen sata kieltä - Reggio emilialainen kokonaisvaltainen kasvatus taidekasvatuksen näkökulmasta.

Pro gradu -tutkielma
Kevät 1999
124 sivua

TIIVISTELMÄ - ABSTRACT

Reggio emilialainen päiväkotijärjestelmä pohjaa kokonaisvaltaiseen kasvatusnäkökäsitykseen. Reggiolaisille on tärkeää yhdistää toiminnassaan sekä tieto ja tunne, että kokemus ja mielikuvitus, eli kaikki ihmiselämän puolet. Reggiolaisuutta määrittävät myös lapsikeskeisyys, konstruktivismi, tutkiva ja kokemuksellinen projektityöskentely sekä yhteisöllisyys. Tutkimusongelmanani oli hahmottaa reggiolaisen kasvatusnäkökäsityksen ominaispiirteitä ja taidekasvatuksellisesti kiinnostavia elementtejä.

Kasvatusnäkemystä lähestyin kuvaamalla reggiolaisten ihmis-, oppimis-, ja tiedonkäsitystä. Näissä kaikissa korostuivat kokonaisvaltaisuus ja konstruktivistisuus. Ihmiskäsitys vaikutti suuntaavan myös oppimis- ja tiedonkäsitystä. Reggiolaiset ajattelevat lasta aktiivisena omaan elämäänsä vaikuttavana päähenkilönä, joten on loogista, että myös oppimisessa korostetaan oppijan omaa panosta, aktiivista tutkimista ja ongelmanratkaisua. Lapsen elämä mielletään yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, joten ei ole ihme, että opetussuunnitelmakin pohjaa integrointiin ja oppisisältöjen yhdistymiseen projektitoiminnan kautta. Projektitoiminnan vaiheista muodostin oman mallin, jossa korostuivat syklisyys ja dokumentaation rooli toiminnan kehittämisen ja arvioinnin keinona.

Työn toisessa osassa tutkin reggiolaisuuden taidekasvatuksellisesti kiinnostavia piirteitä, kuten oppimisympäristön, ateljeetoiminnan ja *lapsen sadan kielen* metaforan merkitystä. Ateljeetoiminta on ollut reggiolaisille keino rikkoa traditionaalisen kieleen perustuvan pedagogiikan rajoja, ei niinkään opettaa lapsille taidetta. Sanojen sijaan ateljee painottaa toimintaa, aistien käyttöä, silmän ja käden yhteistyötä. Taiteellinen toiminta on valjastettu oppimisen keinoksi. Myös *sadan kielen* metafora osoittautui oppimiseen ja kommunikaatioon liittyväksi ilmiöksi: symbolis-metaforinen esittäminen toimii sekä oppimisen eri muotoina että opitun ilmaisuna. Erilaiset kielet mahdollistavat erilaisia ajattelun ja ilmaisun tapoja.

ASIASANAT: Reggio Emilia -pedagogiikka, lapsen sata kieltä, lasten taidekasvatus, kokonaisvaltaisuus, konstruktivismi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	Tutkimusaihe ja -ongelma	4
1.2	Aineisto, sen luonne ja analysointi	7
2	REGGIO EMILIA - PEDAGOGIIKKA	10
2.1	Lähtökohdat ja suhde kasvatuksen teoriaan	10
2.2	Ihmiskäsitys	15
	Lapsikäsitys	16
	Opettajan rooli	19
2.3	Oppimis- ja tiedonkäsitys	23
	Tiedonkäsitys	23
	Oppimiskäsitys	25
	Dialogi oppijayhteisössä	27
2.4	Projektit	28
	Kehittyvä opetussuunnitelma	30
	Projektin vaiheet	31
	Dokumentointi	36
3	LAPSEN SATA KIELTÄ	40
	Taidekouluja ja taidekasvatustako ?	40
3.1	Tilan ja oppimisympäristön merkitys	42
3.2	Ateljee ja atelierista	45
	Atelieristan rooli	47
	Ateljeetoiminta	49
3.3	Lapsen sadan kielen metafora	51
	Näkemisen pedagogiikka	58
	Prosessi vai tuotos ?	62
4	LOPUKSI	67
	LÄHTEET JA KIRJALLISUUS	87

LIIITEET	102
----------------	-----

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusaihe ja -ongelma

Tutustuminen Pohjois-Italialaisen Reggio Emilian kaupungin kunnalliseen päiväkotijärjestelmään on tarjonnut minulle silmäyksen kokonaisvaltaiseen kasvatustajatteluun. Reggiolaisen¹ kasvatuksen ydinkysymyksiä ovat kasvatuksen yleiset peruskysymykset: mitä ovat lapsi, oppiminen ja tieto? Kokonaisvaltaisuuden lisäksi reggiolaista toimintatapaa luonnehtivat lapsikeskeisyys, projektityöskentely ja yhteisöllisyys.

Reggiolaiset näkemykset ovat kasvatustajatteluun vilkkaan kiinnostuksen kohteena.² Ne ovat osa suuntausta, joka korostaa yksilöllisiä oppimistyyliä, älykkyyden eri lajeja ja oppimiskontekstin merkitystä.³ Nykyinen kasvatustajattelu painottuu konstruktivistisesti. Tähän on vaikuttanut aivotutkimus, joka on nostanut esiin tiedon ja oppimisen uudenlaisen luonteen. Tiedon ajatellaan rakentuvan oppijan mielessä ja olevan luonteeltaan subjektiivista, relativistista ja instrumentalistista. Opetuksessa ollaan siirtymässä opettajakeskeisistä tiedon omaksumis- ja siirto-paradigmoista kohti oppilakeskeisiä osallistumiseen pohjaavia oppimisyhteisöjä ja -ympäristöjä. Oppimisessa pyritään tutkivaan ja yksilöllisen tiedon rakentamiseen.⁴ Reggiolaisuus on jo pitkään edustanut tämänkaltaista lähestymistapaa.

Reggiolaisuutta on usein pidetty taidekasvatustajatteluksi kiinnostavana lähestymistapana. Sitä on nimitetty esimerkiksi taidekasvatustajatteluksi, kuvataidepedagogiikaksi ja luovuuspedagogiikaksi.⁵ Sitä on myös sovellettu ja tutkittu kuvataidekasvatustajatteluun yhteydessä. Päiväkotitoiminnasta kertovia näyttelyitä kiertää jatkuvasti Euroopassa ja

Amerikassa. Nämä näyttelyt, jotka ovat usein esillä taidemuseoissa tai gallerioissa, ja jotka esittelevät runsaasti lasten töitä, ovat herättäneet usein mielikuvan siitä, että kyse on kuvataidetoiminnasta.

Tutkinkin työssäni sitä, mikä reggiolaisessa pedagogiikassa on vaikuttanut näiden käsitysten syntyyn, eli mitkä ovat ne taidekasvatukselliset elementit, joita tämä lähestymistapa sisältää, ja mikä on niiden suhde kasvatustieteen ja -toimintaan. Tämä kysymys jakautuu alakysymyksiin: mitkä ovat reggiolaisen kasvatustieteen ja -toiminnan ominaispiirteet? Mitä taidekasvatuksellisesti kiinnostavia piirteitä reggiolaisuudessa on? Työni punaisena lankana ovat olleet *lapsen sadan kielen* ja *kokonaisvaltaisuuden* käsitteet. Ne toistuvat työssä osoittamassa eri osa-alueiden välisiä yhteyksiä.

Työni aluksi kuvaan reggiolaisen kasvatustieteen taustaa ja suhdetta kasvatustieteen teoriaan.⁶ Tässä osiossa havaitaan, että vaikka reggiolaisuus on eklektistisesti ottanut vaikutteita monilta tahoilta, on kokonaisuus kuitenkin kehittynyt melko johdonmukaisesti. Alkuun vaikutteita saatiin Piaget'ltä ja kehityspsykologiasta, ja myöhemmin on suuntauduttu Piaget'n teorian pohjalta kehittyneeseen konstruktivismiin. Työssäni pyrin tuomaan ilmi reggiolaisuuden suhteen konstruktivismiin ja erityisesti sosiaaliseen konstruktivismiin.

Kasvatustietettä kuvaan käsittelemällä reggiolaisten ihmis-, oppimis-, ja tiedonkäsityksiä. Näissä kaikissa korostuvat johdonmukaisesti kokonaisvaltaisuus ja konstruktivisuus. Etenkin ihmiskäsitys vaikuttaa suuntaavan myös oppimis- ja tiedonkäsityksiä. Jos lasta ajatellaan reggiolaiseen tapaan aktiivisena omaan elämäänsä vaikuttavana päähenkilönä, on loogista että myös oppimisessa korostetaan oppijan omaa panosta, aktiivista tutkimista ja ongelmanratkaisua opettajakeskeisen tiedon jakamisen sijaan. Ja jos lapsen elämä käsitetään yhtenäisenä kokonaisuutena, ei ole ihme, että opetussuunnitelman pohjaa integrointiin ja oppisisältöjen yhdistymiseen projektitoiminnan kautta. Käytännön toimintaa kuvaan luvussa projekteista, jossa muodostan oman mallin projektityön vaiheista. Reggiolaiset projektit ovat syklisiä: vaiheet toistuvat ja syvenevät kehämäisesti. Projektien dokumentointi toimii keinona arvioida ja kehittää toimintaa. Se on varsin visuaalinen arviointikeino, johtuen ehkä reggiolaisten atelieristojen eli kuvataideopettajien

roolista pedagogiikassa.

Työni toisessa osassa erittelen reggiolaisuuden taidekasvatuksellisesti kiinnostavia piirteitä, kuten oppimisympäristön, ateljeetoiminnan ja *lapsen sadan kielen* metaforan merkitystä. Tutkimusta tehdessä oli kuitenkin yllättävää havaita, että vaikka reggiolaisuudesta puhutaan paljon kuvataidepedagogiikkana ja kuvataideopetuksen yhteydessä, niin he itse ovat puhuneet kirjoituksissaan hyvin vähän taiteesta, taidekehityksestä, ateljeesta tai atelieristasta. Tietoa atelieristan toimintaan vaikuttavista teorioista löytyi vielä vähemmän kuin kasvatusnäkömyksen taustoista. Ongelmana on se, etteivät reggiolaiset ole kirjoittaneet toiminnastaan teoreettista teosta. Kuitenkin on selvää, että käytännön työnkin taustalla on aina jokin teoria vaikuttamassa, joko tiedostettuna tai tiedostamattomana. Tutkimukseni perustui tekstiaineistoon, joten olin sen varassa, mitä aiheesta oli kirjallisuudessa sanottu tai jätetty sanomatta.

Aiheen tarkastelu eri osa-alueita käsittelevissä luvuissa on tuntunut vaikealta, koska reggiolaisuus on kokonaisvaltainen järjestelmä, jossa kaikki liittyy kaikkeen. Tätä verkostomaista kokonaisuutta kuvaakin kansikuvana oleva reggiolaisen lapsen piirros. Ilmiön kokonaisvaltaisuuden vuoksi myös työn luonne on verkostomainen: jokainen luku liittyy monellakin tapaa muihin. Olen käyttänyt tekstin sisäisiä viitteitä osoittamassa näitä yhteyksiä. Työssäni kuvastuu myös reggiolaisen tiedonkäsityksen kehämäisyys: asioihin palataan uudelleen tiedon ja kokemuksen syventyessä.

Reggiolaisuutta käsiteltäessä nousee esiin määrittelyn ja termistön ongelma, sillä reggiolaiset itse eivät käytä *Reggio Emilia -pedagogiikka* termiä, eivätkä ole muodostaneet toiminnalleen mitään kiinteää mallia tai teoriajärjestelmää. He ilmoittavat haluavansa jatkuvasti kehittää ja muuttaa ajattelu- ja toimintatapojaan, eivätkä muodostaa mallia, jota voitaisiin suoraan soveltaa, kuten Steiner- tai Montessori-pedagogiikka.⁷ Korostaakseen käytäntölähtöisyyttä ja jatkuvaa muutosta, he käyttävät toiminnastaan nimityksiä "*meidän kokemuksemme*" tai "*kasvatuksellinen projekti*".⁸ Reggioa käsittelevässä kirjallisuudessa vallitseekin määrittelyjen moninaisuus. On käytetty nimitystä Reggio Emilia -lähestymistapa (*Reggio Emilia Approach*⁹), mutta on puhuttu myös oppisuunnasta, liikkeestä, -kasvatusseikkailusta, pedagogisesta kokeilusta, kasvatuslaboratoriosta ja kasvatusyh-

teisöstä.¹⁰ Nimitysten lukuisuus kertoo, että selkeän teoreettisen mallin puuttuessa reggiolaisuutta voidaan tulkita monista lähtökohdista käsin. Nimityksissä tiivistyy se, mitä seikkoja pedagogiikasta nousee esiin tai halutaan painottaa: luovuutta ja taidetta, kokemuksellisuutta ja kokeilua tai yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta.

Reggiolaisuutta voidaan mielestäni kuitenkin analysoida pedagogisena järjestelmänä, koska pedagogiset näkemykset ovat olennainen osa sen luonnetta. Liisa Piironen onkin todennut:

*Eikö kuvan valitseminen tiedon prosessoinnin välineeksi ole kasvatuksellinen kannanotto, joka pitää voida kyseenalaistaa ja perustella. Eikö luottamus lapsen kykyihin ilmaista itseään sadalla kielellä ole oppimisenäkemyks.. Eikö kasvatusvastuun antaminen koko henkilökunnalle ole oleellinen ohjelmanjulistus. Ei tiettyjen toimintaperiaatteiden ja oppimisenäkömyksen hyväksymisen lähtökohdaksi sulje pois jatkuvasti muuttuvaa, ajan hermolla elävää suhtautumistapaa, joka reggiolaisille tuntuu olevan niin tärkeä.*¹¹

Myös Wallin toteaa reggiolaisilla olevan tietty lapsikuva, tieto- ja oppimiskäsitys sekä yhteiskuntanäkemyks.¹² Selkeydenkin vuoksi aion käyttää reggiolaisesta lähestymistavasta jatkossa nimitystä pedagogiikka, sillä termi on yksiselitteinen ja kattava. On syytä silti muistaa, että kyse on jatkuvassa muutosprosessissa olevasta kasvatusyhteisöstä, elämäntarkastuksesta ja asennoitumistavasta.

Tutustuminen Reggio emilialaiseen päiväkotijärjestelmään on tarjonnut minulle silmäyksen kokonaisvaltaiseen kasvatustajatteluun. Esitän lämpimät kiitokseni kaikille minua gradumatkallani eteenpäin auttaneille: Tarja Pääjoelle hyvistä kysymyksistä ja kriittisistä näkökulmista, Anneli Sarjalle metodisesta avusta, lukuisista lähteistä ja tuesta, Elisse Heinimaalle kiitokset näkemyksistä, lähteistä ja kontaktitiedoista, Liisa Puurulalle sekä materiaaleista, näkemyksestä että inspiraatiosta oman tien kulkemiseen ja perheelleni tuesta ja vankasta uskosta työn valmistumiseen.

1.2 Aineisto, sen luonne ja analysointi

Tieteellistä tietoa Reggiosta on edelleen varsin vähän. Jyväskylän yliopistossa on kuitenkin hiljattain ilmestynyt kaksi tutkimusta aiheesta: Liisa Puurulan *Mieleni matka* opettajankoulutuslaitokselta ja Lea Pailamon ja Jaana Valkosen työ *Asuuko puussa dryadi?* varhaiskasvatuksen yksiköstä. Mahdollisuus keskustella kirjoittajien kanssa on avartanut ja selkeyttänyt näkemyksiäni.

Tutkimusaineistoni koostuu Reggiosta julkaistusta aineistosta, lähinnä suomen, ruotsin ja englanninkielisestä kirjallisuudesta ja artikkeleista, sekä muutamasta haastattelusta. Aineistona on sekä reggiolaisten omia että muiden tekemiä tutkimuksia ja kirjoituksia. Käyttäessäni käännöksiä olen vertaillut eri kielisiä versioita luotettavuuden parantamiseksi. Päälähteitani ovat olleet reggiolaisten omat kirjoitukset ja Edwardsin, Gandinin ja Formanin toimittama teos *The hundred languages of children; the Reggio Emilia approach to early childhood education* ja Katzin ja Cesaronen toimittama kokoelmateos *Reflections on the Reggio Emilia approach*. Myös internetin ERIC -tietokannasta on alkanut löytyä hyviä tutkimusartikkeleita ja keskustelupalsta, jota olen aktiivisesti seurannut. Sähköpostikeskustelut alan tutkijoiden kanssa ovat mahdollistaneet uusimman tiedon saamisen aiheesta. Reggioa käsittelevän kirjallisuuden löytäminen on ollut varsinaista salapoliisityötä, koska suurin osa aineistosta on löytynyt erilaisten yhteydenottojen kautta, eikä kirjastojen hakuohjelmista. Jotta aihetta jatkossa tutkivien tilanne helpottuisi, olen koonnut työn loppuun mahdollisimman kattavan kirjallisuusluettelon aihetta käsittelevästä aineistosta (liite 2).¹³

Reggiolaisten tapa puhua ja kirjoittaa pedagogiikastaan ei ole tieteellinen, vaan retorinen, tunteenomainen ja täynnä metaforisia kielikuvia. Asiat esitetään arvolutautuneina väitteinä, joiden perustelu jää yleensä vähemmälle. On siis kyse pedagogisesta retoriikasta, jonka tutkiminen ja tulkitseminen ei ole vaivatonta. Reggiolaisilta ei myöskään ole ilmestynyt teosta, joka kuvaisi heidän kasvatusteoriaansa, vaan lähinnä kuvauksia eri projekteista. He määrittelevät toimintansa esimerkkien kautta. Tutkimuksessa on siis edettävä yksittäisestä yleiseen, eli koottava esimerkkien ja tapauskuvausten joukosta olennainen aines, joka kiteyttää pedagogiikan olemuksen. Tutkimukset ja muu kirjallisuus käsittelevät enimmäkseen reggiolaisuuden soveltamisnäkökohtia, ja ne ovat usein syntyneet Reggio Emiliaan

tehtyjen vierailujen pohjalta.

Runo *Niitä on sata*¹⁴, joka kertoo *lapsen sadasta kielestä*, kuvaa hyvin reggiolaisen pedagogiikan esittäytymistä kuvakielen ja metaforien tasolla. Näitä metaforia ja iskulauseita ei voi jäännöksittä palauttaa mihinkään yksittäiseen merkitykseen tai käsitteeseen. Se tekee niiden tutkimisesta varsin haastavaa. Taidekasvatuksen kentällä kiinnostus suuntautuu tällä hetkellä *taide- ja taidekasvatuspuheen* tutkimiseen. Sen piirteitä ovat usein kokonaisvaltaisuus, epäteoreettisuus ja pedagoginen vaikuttamis-, vakuuttamis- ja suostuttelupyrkimys, persuatiivisuus.¹⁵ Reggiolaista tapaa vaikuttaa retoriikan kautta voisikin vastaavassa mielessä kutsua *kasvatuspuheeksi*.

Pyrin työssäni kuvaamaan ja avaamaan reggiolaista retoriikkaa ja ilmauksia, ja sitä mitä on kielenkäytön takana: mihin esimerkiksi pyritään puhumalla oikeuksista ja tarpeista, miten puheella perustellaan ja oikeutetaan toimintaa ja millaisia taustavaikutteita voidaan havaita. Reggiolaisen kielen suostuttelevuuden ja ohjelmallisuuden tarkoituksena lienee käytännön kasvattajien motivointi. Mutta retoriikka voi myös sokaista huomaamasta mitä tarkoitetaan, tai millaista pedagogiikkaa harjoitetaan.¹⁶ Yhtä tärkeää kuin sanottu, on se mitä tekstissä ei sanota. Tutkimukseni on luonteeltaan intertekstuaalista: siinä tekstit vertautuvat ja keskustelevat keskenään. Siksi myös lainauksia on runsaasti. Olen tutkinut tekstejä silmälläpitäen kasvatusajattelusta ja toiminnasta esitettyjä näkemyksiä ja etsinyt niistä ydinkäsitteitä, ristiriitaisuuksia ja päällekkäisyyksiä moniäänisyyden joukosta. Tekstejä vertaillessani havaitsin, että vaikka reggiolaisuus on yli 30 päiväkodin henkilöstön 'aate', eikä yhden henkilön näkemys tai teoria, ovat kasvatusnäkemykset varsin yhteneviä.

2 REGGIO EMILIA - PEDAGOGIIKKA

2.1 Lähtökohdat ja suhde kasvatuksen teoriaan

Reggiolainen pedagogiikka syntyi käytännön tarpeeseen ja tilanteeseen. Kun päiväkodit perustettiin Toisen maailmansodan jälkeen, ne aloittivat nollapisteestä sekä teorian että käytännön tasolla. Tärkeiksi muodostuivat tuolloin paikalliset lähtökohdat ja arvot, kuten yhteisöllisyys ja demokraattisuus, sekä lapsen, perheen ja yhteistyön arvostus. Reggiolaiset korostavat kulttuuritaustan ja historiallisen tilanteen merkitystä pedagogiikkansa muotoutumiselle.¹⁷ Italialaisista kasvatusteoreetikoista Bruno Ciarin koulukunnalla on ollut suuri vaikutus reggiolaisuuden 'isähahmoon' Loris Malaguzziin¹⁸. Ciarin mukaan kasvatuksen pitää toimia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja muutoksen välineenä. Myös Reggiossa painotetaan yhteiskunnallista muutosta ja demokratiaa. Ciari esitti, että kasvatuksen tehtävänä on saada esiin lapsen kyvyt ja tukea kaikkien osa-alueiden kokonaisvaltaista kehitystä: kommunikaatiota, sosiaalisuutta, tunne-elämää ja kriittis-tieteellistä ajattelua. Myös reggiolaisuuden ydinajatus on kokonaisvaltaisuus ja lapsen kaikkien kykyjen tukeminen. Ciarille oli tärkeää suhde vanhempiin ja hän kehitti idean kuntalaisten, vanhempien ja henkilökunnan yhteistyökomiteasta. Reggiossakin yhteistyö on tiivistä. Sekä Ciari että reggiolaiset korostavat oppimisympäristön merkitystä.¹⁹ Toinen italialainen, kirjailija Gianni Rodari on antanut panoksensa Reggiolle mielikuvituksen, fantasian ja metaforien käytössä, eli luovan kielellisen kehityksen alueella.²⁰

Reggiolaiset ovat vuosikymmeniä jatkuneen pedagogisen kehitystyön aikana tutkineet eri tieteenalojen näkemyksiä kasvatuksesta ja saaneet vaikutteita monilta suunnilta. He ovat kokeilleet teorioita käytännön toiminnassa ja suodattaneet niistä itselleen sopivan aineksen.²¹ Kyse on siis myös nykyiselle postmodernille ajalle tyypillisestä eklektismistä. Heinimaa on verrannut tätä taiteelliseen luomisprosessiin, jossa taiteilija kerää vaikutelmia

eri suunnilta ja syntetisoi kokemansa pohjalta jotain uutta.²² Reggiolaisten ei siis voida ajatella soveltavan jotain tiettyä kasvatusteoriaa tai mallia, vaan vaikutteita ja yhteyksiä löytyy moneen suuntaan. Nykyään myös kasvatustieteessä ajatellaan yhden teorian olevan riittämätön kattamaan koko varhaiskasvatuksen alueen, tarvitaan useampia teorioita ja näkökulmia. Reggiolaisen tausta- ja vaikutehistorian tutkimus olisi kuitenkin laajuudeltaan oman tutkielmansa aihe, joten olen käsitellyt vaikutteita lähinnä pääpiirteissään eri lukujen yhteydessä.

Kasvatusajatteluaan reggiolaiset luonnehtivat behavioristiselle kasvatustieteelle vastakkaiseksi.²³ Monesti huomaakin, että reggiolaisten käyttämät esimerkit kasvatustieteestä koskevat melko vanhoja kasvatustieteellisiä, esimerkiksi behavioristisia. Niiden valossa reggiolaiset saavat oman pedagogiikkansa näyttämään uudelta ja edistykselliseltä. Vertailun syynä voi olla sekin, että kasvatustieteen kentällä vallitsevat vielä usein vanhemmat kasvatustieteelliset kuin kasvatustutkimuksessa. Kasvatustieteessä on tapahtunut kuitenkin paljon behaviorismin jälkeä. Merkittävimpinä taustavaikuttajinaan reggiolaiset mainitsevat *Jean Piaget'n, Lev Vygotskin, Jerome Brunerin ja John Dewey'n*. Nämä teoreetikot ovat yleisemminkin olleet tärkeitä kasvatusteorioiden tiennäyttäjiä. Reggiolainen kasvatustieteen näkemys on lähtenyt liikkeelle näiden klassikoiden ajattelun soveltamisesta, suuntautuen sittemmin konstruktivistisesti.

Kokonaisvaltaisuus: joko - tain sijaan sekä - että

Reggiolainen pedagogiikka pohjaa kokonaisvaltaiseen ihmis- ja lapsikäsitelmään. Yhteiskunnassamme on kauan vallinnut rationalistinen dualismi, joka erottaa tieteen ja taiteen, tunteen ja älyn, prosessin ja tuotoksen, universaalisen ja partikulaarisen, subjektin ja objektin.²⁴ Koulun tiedollisen ja ainekeskeisen lähestymistavan sijaan päiväkotitoiminnassa on usein painotettu kokonaisvaltaisuutta.²⁵ Myös reggiolaisuus pyrkii yhdistämään tai ohittamaan dualistiset jaottelut. Tämä tulee hyvin ilmi *Niitä on sata* -runossa, jossa kiteytyvät Reggion kokonaisvaltaiset ihmis-, lapsi-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Runossa kuvataan lapsi kokonaisuutena, jonka elämää ei pidä kaventaa pilkkomalla sitä osiin. Ihminen on tunteiden, ajattelun ja toiminnan kokonaisuus. Asiat yhdistyvät sekä-että -periaatteella joko-tain sijaan: kasvatuksessa ovat tärkeitä sekä tunne että äly, prosessi että tuotos, taide että tiede, eli kaikki sata tapaa toimia ja hahmottaa maailmaa. Kokonaisval-

taisella pedagogiikalla pyritään kattamaan kaikki elämän osa-alueet.²⁶

Kokonaisvaltaisena systeeminä reggiolaisuudessa kaikki vaikuttaa ja liittyy kaikkeen.²⁷ Heidän mielestään onkin mahdotonta määritellä pedagogista ratkaisua joka pätsi kaikissa tilanteissa. He ajattelevat, että toimintatavat riippuvat aina ihmisten ja tilanteiden erityispiirteistä ja taustasta. *"Tavoitteena on kasvattaa integroitunut lapsi, joka pystyy rakentumaan omin voimin ajattelun ja valintojen, kaikkien ilmaisutapojen, kommunikatiivisten ja kognitiivisten kielten integroinnin kautta."*²⁸ Kokonaisvaltaisuutta on toteutettu päiväkotitoiminnassa usein integroinnilla, ja näin on myös Reggioissa. Esimerkiksi projekteissa oppisisällöt yhdistyvät erillisten oppiaineiden sijaan. Niissä myös lapsen kieli, ajattelu, ilmaisu ja toiminta yhdistyvät luontevasti. Integrointia on myös yhteistyö eri kasvatustahojen.²⁹

Reggiolaisuuden suhde kasvatuksen teoriaan

Reggiolaisuuden nykyisen kasvatusteorian mukaisia piirteitä ovat oppimaan oppiminen, lapsikeskeisyys, kehittyvä ja integroitu opetussuunnitelma, kokemuksellinen oppiminen, projektitoiminta ja yhteistoiminnallisuus. Myös koulujärjestelmässä opettajakeskeisyys on vaihtumassa oppilaskeskeisyyteen ja oppimisympäristöjen ja -tilanteiden luomiseen. Oppilaat tekevät tutkimuksia ja voivat käyttää omaan oppimistyylinsä sopivia menetelmiä. Reggiolaisuus on lähellä esimerkiksi kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimista.³⁰

Frangénin mukaan reggiolaisuus näyttäytyy läheisenä kulttuurihistorialliselle koulukunnalle, systeemiteorialle, humanistiselle, eksistentialistiselle ja emansipatoriselle kasvatusteorialle.³¹ Humanistisia piirteitä Reggioissa ovat lapsen, yksilöllisyyden ja erilaisuuden kunnioitus, sekä mahdollisuuksien korostaminen puutteiden sijaan. Humanistiselle, eksistentialistiselle ja reggiolaiselle ajattelulle yhteisinä piirteinä hän pitää toiminnan ja valinnan vapautta sekä yrityksen ja erehdyksen kautta oppimista. Eksistentialismin kaltaisia piirteitä Reggioissa ovat itsetietoisuuden ja minäkuvan vahvistamispyrkimykset, sekä lasten oma vastuu konfliktien selvittämisessä. Emansipatorisia piirteitä Reggioissa ovat mikrotason toiminnan uudistusten merkitys yhteiskunnallisessa muutoksessa, tottumusten ja kaavamaisten rutiinien kriittinen tarkastelu ja halu havaita kaikessa

muutoksen mahdollisuus, sekä jatkuva pedagogiikan kehitysprosessi. Systemiteoreettisia piirteitä Reggioissa puolestaan ovat suhteiden ja suhteellisuuden korostuminen ja kokonaisvaltaisuus eli se, että reggiolaisuudessa kaikki vaikuttaa ja liittyy kaikkeen. Systemisen näkökulman mukaisesti reggiolaisille on tärkeää toimiva yhteistyö päiväkotien henkilökunnan, vanhempien ja kunnan hallinnon ja asukkaiden kesken.³²

Reggio, Piaget ja konstruktivismi

Käsittelen seuraavaksi reggiolaista näkemystä suhteessa Piaget'n teoriaan ja konstruktivismiin. 1960-luvulla reggiolaiset tutustuivat Jean Piaget'n teoriaan, jonka pohjalta he alkoivat työskennellä matemaattisten käsitteiden ja havainnon parissa.³³ He huomasivat, että lasten kokemuksiin kuuluivat myös numerot, määrät, suhteet, muodot, mittaaminen, orientaatio, säilyvyys ja muutos, nopeus ja tila. Piaget'n teorioita ei kuitenkaan ollut helppo soveltaa käytännön kasvatustyössä.

Vaikka Reggioissa arvostetaan Piaget'n työtä, he myös kritisoivat tämän teoriaa. Piaget'n vaiheittainen kehitysteoria on kokonaisvaltaiselle reggiolaisuudelle liian jäykkä malli.³⁴ Kehityskaudet eivät reggiolaisten mukaan aina etene tiukan lineaarisesti, vaan yksilöllisesti ja joskus hyppäyksittäinkin. Reggiolaisten mukaan lapset pystyvät myös reflektimaan, muodostamaan hypoteeseja ja käsittämään samanaikaisesti useita näkökulmia ja eläytymään toisen asemaan, mikä on Piaget'n egosentrismien kaudelle 'mahdotonta'. Piaget'n tuloksia on arvosteltu myös muualla siitä, että ne pohjaavat keinotekoisiiin koetilanteisiin, ja että lapset todennäköisesti suoriutuisivat paremmin itselleen mielekkäissä todellisissa tilanteissa.³⁵ Reggiolaisten mielestä Piaget'n näkemys eristää lasta liikaa ja aliarvioi aikuisen roolia lapsen älyllisessä kehityksessä. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja muistiin ei ole teoriassa kiinnitetty tarpeeksi huomiota, ja ajattelun ja kielen kehitys on erotettu toisistaan. Piaget käsittelee emotionaalista, kognitiivista ja moraalista kehitystä erillisinä alueina, eikä huomioi osittaisia valmiuksia. Egosentrismi, luokittelukyvyt, loogis-matemaattinen ajattelu ja kehityskaudet sekä biologinen ja fyysinen paradigma ylikorostuvat.

Reggiolaisten näkemykset ovat muokkautuneet vertailemalla Piaget'n ja Vygotskin kehitys- ja oppimiskäsityksiä. Piaget'n universaalien kehitysvaiheiden rinnalle reggiolaiset

nostavat Vygotskin oivalluksen kasvatusympäristön ja -tekijöiden merkittävydestä.³⁶ Piaget'ltä onkin jäänyt käyttöön Reggioissa vain muutamia valikoituja ajatuksia ja ideoita. Piaget'n mukaan on valittava, opettaako tietorakenteita suoraan vai tarjotako ongelmanratkaisutilanteita, joiden kautta lapsi itse rakentaa tietoaan. Reggiolaiset valitsivat ongelmanratkaisupohjaisen lähestymistavan. He ovat yhtä mieltä Piaget'n kanssa siitä, että opetuksen tarkoitus on tarjota oppimisen olosuhteet ja lisätä lapsen keksimisen ja löytämisen mahdollisuuksia, eivätkä sanat saa olla oikotie tietoon.

Piaget'n ja kognitiivisen psykologian pohjalle rakentuu nykyinen kognitiivis-konstruktii- vinen kasvatusparadigma. Konstruktivismisakin lapsi hahmotetaan aktiivisena tietoraken- teidensa konstruoijana ja oppiminen on ideoiden rakentamista, ei asioiden muistamista. Ajatellaan, että vain tietoa aktiivisesti rakentava pystyy sitä soveltamaan ja muokkaamaan. Piaget, konstruktivismi ja Reggio jakavat metaforisen näkemyksen *lapsesta tieteilijänä*, joka ottaa tutkien selvää maailmasta. Reggioissa lasten kehitystasoa, tietopohjaa ja - rakenteita analysoidaan ja hyödynnetään projekteissa, arvioinnissa ja oppimistilanteiden suunnittelussa. Projektit perustuvat lasten pohjatiedoille aiheesta. Myös tämä esitietojen selvittäminen on osa arviointia. Aiempien kokemusten katsotaan sisältävän yhteydet, joilla saadaan aikaan kestäviä rakenteita ja ymmärrystä.³⁷

*“It is our belief that all knowledge emerges in the process of self- and social construc- tion.”*³⁸ Konstruktivismiin suuntauksista reggiolainen näkemys on sukua varsinkin *sosiaaliselle konstruktivismille*, jossa kognitiivinen ja sosiaalinen aspekti yhdistyvät ja tietoa rakennetaan yhdessä.³⁹ Reggiolaiset käyttävät paljon pienryhmätoimintaa, ja ajattelevat, että kognitiivinen konflikti kehittää sekä kognitiota että sosiaalistumista, koska se voi muuttaa esimerkiksi yksilön suhdetta muihin. He pitävät akkomodaatiota ja assimilaatiota⁴⁰ sekä sosiaalisina että kognitiivisina prosesseina. Konstruktivismiin sosiaalisen puolen painottumisesta kertoo se, että suhteet, vuorovaikutus ja kommunikaatio ovat ydinkäsitteitä. He ajattelevat, että toiminta, ryhmäsosialisaatio ja -dynamiikka muovaavat pitkälti lapsen identiteettiä.⁴¹

Arviointi suunnitellaan konstruktivismissa osaksi oppimisprosessia. Reggioissa näin tapahtuu dokumentoinnin avulla. Arviointi pyrkii tukemaan oppilaan tietoisuutta oppimi-

sestaan, sen tavoitteista ja niiden saavuttamisesta. Pyritään saamaan oppilas käyttämään kaikkia puoliaan ja kehittymään itseohjautuvaksi. Reggiolaiset korostavat voimakkaasti näiden *sadan kielen*, lapsen kaikkien potentiaalien kehittämistä. Arviointi kohdistuu erityisesti yksilöllisiin ajattelutapoihin, ja tuodaan esiin monien näkökantojen olemassaolo. Myös reggiolaiset korostavat 'moniäänisyyttä' eli monien näkökantojen huomioimista ajattelun laajentajana ja suhteellisuudentajun kehittäjänä. Sekä reggiolaiset että sosiaalinen konstruktivismi korostavat luovaa ongelmanratkaisua ja kykyä oppia vuorovaikutuksessa.

2.2 Ihmiskäsitys

Ihmiskuva on sidoksissa kulttuurin arvoihin ja ihmiskuvan pohjalta muotoutuvat myös kasvatustavoitteet, näkemykset ja toimintalinjat. Kasvatustieteessä, kuten psykologiassakin, ihmistä voidaan lähestyä joko rajoitusten ja puutteiden, tai resurssien ja mahdollisuuksien näkökulmasta. Näitä näkökulmia voidaan nimittää ulkoa- tai sisältäohjautuviksi.⁴² Reggiossa korostetaan ihmisen oikeuksia, voimavaroja ja kykyjä. Ongelmiin suhtaudutaan kasvun ja oppimisen mahdollisuuksina. Reggion ihmiskuva on holistinen, koska eheä kokonaispersoonaa ja sen tukeminen ovat keskeisiä tavoitteita. Ihmiskuva korostaa myös yhteisöllisyyttä. Tämä ihmiskuva koskee suhtautumista sekä lapseen että aikuiseen.⁴³

Reggiolainen ihmiskäsitys on humanismin mukainen sikäli, että ihminen käsitetään ainutlaatuisena, itse minuuttaan ja elämäänsä ohjaavana yksilönä, subjektina, jolla on alusta asti paljon voimavaroja ja potentiaaleja.⁴⁴ Historiallisesti reggiolaisen ihmiskuvan kehitys ajoittuu Toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan, jolloin eli voimakkaana halu kasvattaa ihmiskuntaa rauhantahtoisempaan ja humaanimpaan suuntaan. Pyrittiin kehittämään koko ihmistä, itseilmaisua ja globaalia ajattelua.⁴⁵

Reggiolaisesta ihmiskuvasta löytyy yhtäläisyyttä kognitiivis-kehitykselliseen ja kulttuurihistorialliseen ihmiskuvaan.⁴⁶ **Kognitiivis-kehityksellisessä ihmiskuvassa**, jota edustavat esimerkiksi Dewey ja Piaget, käytetään jo edellä mainittua metaforaa *lapsesta tiedemie-*

henä ja filosofina. Tämän ihmiskuvan tavoitteena ovat aktiivisen ajattelun ja vuorovaikutuksen kehittyminen. Välineinä toimivat ongelmanratkaisu, kognitiiviset ristiriidat ja kehitystason huomioiminen. Reggioissa lasta pidetään tutkijana, jonka ajattelua pyritään kehittämään ongelmanratkaisulla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tässä tiedolliset ristiriidat ja kehityksen ohjaus kehitystason ja lähikehityksen vyöhykkeen arvioinnin avulla ovat keskeisiä. Konstruktivismin mukaisesti myös opettajille ovat olennaisia jatkuva merkitysten pohdinta, reflektointi ja oppiminen. **Kulttuurihistoriallisen ihmiskuvan**, jota edustavat Vygotski ja Cole, mukaan lapsi käsitetään kulttuurin ja historian tuotoksena ja luoja. Tavoitteena on ihminen, joka on toimintansa aktiivinen subjekti ja uuden luoja. Välineenä tämän saavuttamiseen käytetään dialektiikkaa vanhan ja uuden tiedon välillä. Reggioissa korostetaan lasta toiminnan subjektina, ja käytetään monia pedagogisia strategioita, esimerkiksi projektien dokumentointia varmistamaan dialogi uuden ja vanhan tiedon välillä. Pidetään tärkeänä sitä, ettei lapsi ole vain kulttuurin passiivinen kuluttaja, vaan myös sen luova tuottaja. Luovuus ja sata suhdetta, tapaa olla vuorovaikutuksessa maailman kanssa, korostuvat.

Lapsikäsitys

Lapsikäsitystä eli lapsikuvaa pidetään reggiolaista pedagogiikkaa olennaisesti määrittävänä tekijänä.⁴⁷ Lapsi on reggiolaisen pedagogiikan päähenkilö (*protagonist*⁴⁸). Reggioilaisten mukaan lapsi on syntymästään asti rikas, vahva ja pätevä, aktiivinen oman elämänsä päähenkilö. Hän toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, rakentaa tietoa ja etsii merkityksiä.⁴⁹ Myös Deweylle lapsi oli oppimisen keskus ja subjekti, jonka yksilöllinen kasvu ja ominaisluonne olivat kasvatuksen ydin. Hänkin ajatteli lapsen elämää integraalisena ja totaalisenä kokonaisuutena.⁵⁰ Reggioilaiset korostavat Deweyn lailla lasten aktiivista ja tuottavaa roolia oman panoksensa antavina ja vaikuttavina yhteiskunnan jäseninä. Vaikuttamista tuetaan erilaisin pedagogisin ratkaisuin, kuten antamalla lapsille vastuuta toiminnasta ja päätöksenteosta.⁵¹ Lasta arvostetaan ja häneen panostetaan: tästä kertoo esimerkiksi se, että päiväkodeilla on paljon 'erikoishenkilökuntaa', kuten *atelieristoja* eli kuvataideopettajia ja *pedagogistoja* eli pedagogisia neuvonantajia, kehittämässä toiminnan eri alueita.

Reggiolainen lapsen pääroolia korostava lapsikäsitys on sukua monille *lapsikeskeisyyden* ja *lapsilähtöisyyden* piirteille, mutta myös eroja löytyy.⁵² Reggiolaisuuden ja lapsikeskeisyyden 'sukulaisuus' on luontevaa, koska lapsikeskeinen oppimiskäsitys on lähellä konstruktivismia. Reggion tavoin lapsikeskeisyys pyrkii ymmärtämään lasten yksilöllisyyttä ja ajattelua, aikuisten mallien omaksumisen sijaan. Lapsikeskeisessä paradigmassa korostuvat kokonaisvaltaisuus, lapsen potentiaalien käyttö ja itsensä toteuttaminen.⁵³ Tämä ajatus näkyy vahvasti myös reggiolaisten *Niitä on sata* -runossa, jossa *sadat kielet* kuvaavat lapsen mahdollisuuksia, kykyjä ja potentiaaleja. Muita reggiolaisuuden lapsikeskeisiä piirteitä ovat lapsen itseohjautuvuuden ja itsenäisyyden kehittäminen, havainnoimalla ja kokemuksista oppiminen, sekä virikkeiden ja mielikuvituksen keskeinen asema.⁵⁴

Lapsikeskeisessä pedagogiikassa esitetään usein tunteisiin vetoavia, velvoittavia ja arvoväritteisiä määritelmiä lapsesta, hänen tarpeistaan ja lapsuuden luonteesta. Tätä on kritisoitu siitä, että näin saatetaan välttää kasvatustavoitteiden tarkempaa kuvaamista ja analyysiä. Lapsuuden luonteen on myös ajateltu määrittävän lapsen tarpeiden perusteella. Tällöin voi unohtua, että kyseessä ovat alunperin kulttuurisidonnaiset arvolauselmat, eivät empiiriset tosiasiat.⁵⁵ Reggiolaisten lapsimääritelmien emotionaalisen velvoittavuuden voi havaita esimerkiksi edellä mainitussa runossa, joka on hyvin arvolatautunut ja tunteisiin vetoava. Lasten tarpeiden kuvaamisen sijaan reggiolaiset ovat halunneet puhua lasten ja aikuisten oikeuksista.⁵⁶ Myös nämä oikeudet vaikuttavat varsin normatiivisilta. Niissä esimerkiksi todetaan, että lapsille aiheutetaan kärsimystä ja kasvu voi pysähtyä, jos heidän oikeuksiaan ja luonnettaan ei tiedosteta. Oikeuksina pidetään myös lasten ominaisuuksiksi määriteltyjä piirteitä, kuten kykyä kokemuksen rakentamiseen ja luovuuteen, tarvetta ja halua oppia ja sosiaalistua. Lasten oikeuksissa määritellään myös miten aikuisten pitäisi toimia ja suhtautua lapsiin eli yhteistyössä, arvostaen ja avustaen lapsia. Lisäksi rivien välistä nousee esiin kasvatustavoitteita: pyritään luovuuteen, aktiiviseen osallistumiseen, itsenäiseen ajatteluun ja yksilöllisyyteen, tiedostavuuteen, vuorovaikutuksen laadun nostamiseen ja paremman yhteiskunnan ja kansalaisten luomiseen.

Reggiolaista lapsikäsitystä voidaan havainnollistaa vertaamalla eri kasvatustavojen lapsikuvia.⁵⁷ "*Tabula rasa*"-mallin mukaan lasta ajatellaan tyhjänä säiliönä, jonka pätevä ja tietävä aikuinen täyttää tiedoilla ja kyvyillä. Aikuinen saa toiminnallaan lapsen kyvyt

esiin. Lasta ei kuunnella eikä keskustelu ole tasaveroista. Reggiolaisten mukaan tällainen lapsi toisin sanoen nukkuu: hän on passiivinen vastaanottaja ja köyhä, koska ei käytä omia resurssejaan. Lapsella ei ole vastuuta eikä hän seiso omilla jaloillaan, vaan ohjautuu ulkoa. Aikuinen suunnittelee ennalta opetussuunnitelman, toiminnat, tavoitteet ja lopputuloksen. Tämän mallin mukaisia teorioita ovat esimerkiksi behavioristiset teoriat. Myös 'back to basics'-liike lähtee ajatuksesta, että opettaja täyttää lapsen objektiivisella ja staattisella faktatiedolla ja lapsia voidaan sitten testata ja verrata kansainvälisiin normeihin.⁵⁸

Rousseaulaisuuteen pohjaavan '*lapsi luontona tai kasvina*'-metaforan mukaan lapsi elää 'kultaisen lapsuuden' viatonta aikaa, jota tulee suojella ulkomaailman turmevalta vaikutukselta. Opettaja on 'kasvitarhan puutarhuri', joka tarjoaa lapselle optimaaliset kasvuolosuhteet. Lapsella on kaikki kasvuun tarvittava sisällään, ja hänen tulee saada ilmaista sisintään. Kyseeseen tulevat esimerkiksi kypsysteorioiden, joissa oletetaan lapsen luonnollisen kypsymis- ja/tai tiedonhankintaprosessin kautta saavan tarvittavat tiedot ja taidot.⁵⁹ Päiväkodeissa tämä malli on usein näkynyt lasten intresseille pohjaavissa vapaavalintaisissa toiminnoissa, ja vapaan leikin, luovuuden ja itseilmaisun korostamisena.⁶⁰

Reggiolaisuus edustaa '*tutkiva lapsi*' -mallin mukaista kasvatusnäkemystä, jossa sekä kasvattaja että lapsi ovat oppimistapahtumassa keskeisiä. Lapsi saa ja haluaa itse kasvaa, oppia ja tietää. Lapsella on itsessään kaikki voimavarat ja kyvyt, *sata kieltä*. Kuitenkaan lapsi ei selviä itsekseen, vaan tarvitsee luovaa, havainnoivaa aikuista, joka auttaa lasta tarvittaessa esimerkiksi muistamaan asioita ja refleктоimaan opittua. Aikuinen kuulee ja havainnoi lasta ja on tasaveroisessa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Tämä on reggiolaisten mielestä luovaa pedagogiikkaa sekä lapselle että aikuiselle. Tämän mallin mukaisia ovat myös aktiivipedagogiikan, toiminnan, vuorovaikutuksen ja situationaalisen oppimisen teoriat.

Reggiolaiset siis vastustavat *tabula rasa* -mallin mukaista behavioristista oppimisnäkemystä. He torjuvat myös *lapsi luontona* -mallin, sillä lapsen kykyjen ei ajatella olevan valmiita jo syntyessä tai kypsyvän itsestään, kuten joissain lapsikeskeisissä suuntauksissa.⁶¹ Malaguzzi on todennut "... mikään ei kehity itsestään, vaan kaikki kyvyt tarvitsevat

harjoitusta." ⁶² Kehitykseen lapsi tarvitsee myös aikuisen tukea ja havaintokykyä. Eroavuudet lapsikeskeisyyden ja reggiolaisuuden välillä voivat johtua juuri siitä, että lapsikeskeisyys pohjaa metaforaan *lapsesta kasvina*, kun reggiolaisuus puolestaan edustaa *tutkiva lapsi-* mallia. Ehkä kyse on myös siitä, että tavoitteiden kuvauksessa reggiolaisuus on lähellä lapsikeskeisyyttä, mutta käytännön toiminnassa painottuvat muutkin seikat, kuten aikuisten rooli, yhteisöllinen dialogi ja oppimisympäristön merkitys.

Malaguzzi on todennut päämääränä olevan itsenäinen, sosiaalinen, utelias ja tiedonhaluinen lapsi. ⁶³ Lasten resurssien, tarpeiden ja erityislaadun vaaliminen ovat reggiolaisuuden lapsikeskeisiä tavoitteita. Muita tavoitteita ovat lasten oppiminen, itsetunnon ja minäkuuvan kehittyminen, kykyjen ja luovuuden säilyttäminen ja esiintuonti, sekä ongelmanratkaisutaitojen ja symbolikielten hallinta. ⁶⁴

Reggiolaiset eivät halua määrittää pedagogiikkaansa joko lapsi- tai aikuiskeskeiseksi, vaan molempia ja yhteisöllisyyttä hyödyntäviksi. ⁶⁵ Lasta ajatellaan Reggioissa aina suhteessa muihin, historiaansa ja ympäristöönsä, erillisyyttä korostavan individualismin tai eristävän rousseaulaisen lapsikäsitelmän sijaan. Lapsi ei Reggioissa ole eristetty, vaan yhteydessä kaikkeen, kokonaisvaltaisuuden, integroinnin ja yhteisöllisyyden idean mukaisesti. ⁶⁶ Reggioissa ei myöskään aliarvioida aikuisen roolia, vaan se on tärkeä esimerkiksi lapsen kehityksen havainnoinnissa, avustamisessa ja oppimisympäristön luomisessa.

Opettajan rooli

Opettajan rooli.. ei ole äidin, terapeutin tai kumppanin, vaan sen, joka arvostaa oppijoita ja oppimista ammattimaisesti.

Frances Hawkins⁶⁷

Opettajan rooli on Reggioissa kiinteästi yhteydessä lapsi- ja oppimiskäsitykseen. Malaguzzi suhtautuu sekä lapseen että aikuiseen aktiivisina, vahvoina ja pätevinä. Kuten lapsi, myös aikuinen rakentaa tietoaan itse, yhdessä ja uudelleen. ⁶⁸ Lapsi on kasvatuksen keskiössä, mutta oppiminen edellyttää aikuisen kykyä tukea ja ohjata lasta. ⁶⁹ Opettajan työnkuva on Reggioissa moniulotteinen ja laaja. Opettajan rooliin perinteisesti kuuluvien

tehtävien (kuten oppimisen osa-alueiden tukemisen, oppimisympäristön järjestämisen, hoidon ja ohjauksen sekä ammatillisen kehityksen ja yhteistyön) lisäksi reggiolaisen opettajan rooliin kuuluvat myös kunnallispoliittinen yhteistyö, toiminnan dokumentointi, tutkimus ja jatkuva kehittäminen. Opettaja toimii Reggioissa oppimisen mahdollistajana ja provosoijana, yhteisenä muistina ja tutkijana. Opettajan rooli on merkittävä myös sosiaalisessa konstruktivismissa. Konstruktivistisia piirteitä opettajan roolissa ovat älyllisen aktivoijan rooli, keskusteleavuus, oppimisympäristöjen luominen ja materiaalien, kysymysten tai vihjeiden kautta ohjaaminen. Lisäksi reggiolainen opettaja pyrkii ylläpitämään hedelmällistä ryhmädynamiikkaa ja seuraa lapsen ajattelun kehitystä.⁷⁰ Oppimisjärjestelyt ovat konstruktivismissa sellaisia, että vuorovaikutustilanteissa jokainen oppii jotain, myös opettaja.⁷¹ Reggiolaiset korostavat tätä yhdessä oppimista voimakkaasti. Ajattelun kuitenkin, etteivät lapset ja opettajat opi tilanteissa samoja asioita. Lapset oppivat asioita aiheesta ja opettajat keskittyvät lasten ajattelun kehityksen seuraamiseen.

*Me etsimme tilanteita joissa lapsi on näkemäisillään sen minkä aikuinen jo näkee. Vygotskin näkemys on yhtenevä sen kanssa miten me näemme opettamisen ja oppimisen dilemman ja tiedon ekologisen saavuttamistavan.*⁷²

Reggiolaiset panostavat ohjaukseen lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskin luoma käsite, joka tarkoittaa lapsen kykyä suoriutua yhteistyössä (aikuisen tai kehitystasoltaan vanhemman lapsen kanssa) korkeammalla kehitystasolla kuin yksin. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa siis eräänlaista oppimispotentiaalia, jossa ohjauksen rooli on merkittävä.⁷³ Ohjaustoimintaa tällä vyöhykkeellä kutsutaan termillä *scaffolding*, joka tarkoittaa oppilaan oikea-aikaista ja minimaalista avustamista.⁷⁴ Reggiolaiset ovat kuvanneet tätä vuorovaikutusta *pallopeti- metaforalla*: pallon heittälyssä molempia osapuolia tarvitaan pelin jatkumiseksi.⁷⁵ Aikuinen auttaa tilanteissa joissa lapsi on ymmärtämäisillään jotain, mutta ei yksin pääse eteenpäin. Opettaja antaa lapselle sysäyksen eteenpäin, esimerkiksi kysymyksen tai materiaalin muodossa. Sosiaalisen konstruktivismin mukaisesti opettaja pyrkii aktivoimaan lapsen omaa ajattelua valmiin vastauksen sijaan, sillä Reggioissa pidetään tärkeänä ettei lapselta viedä eri näkökulmia tai ahaaelämyksen, omakohtaisen ymmärtämisen mahdollisuutta.⁷⁶

Opetus keskittyy lähikehityksen vyöhykkeellä kehittymässä oleviin, ei niinkään jo

kehittyneisiin valmiuksiin. Vygotskin mukaan: *"Vain sellainen opetus on hyvää, joka kulkee kehityksen edellä ja vie sitä perässään."*⁷⁷ Kehitystason ja lähikehityksen vyöhykkeen arvioinnissa reggiolaista opettajaa auttaa dokumentaatio. Se auttaa traditionaalisia testejä paremmin selvittämään, mihin suuntaan lapsi on kehittymässä, sillä perinteisin testein saadaan tietoa lähinnä siitä mitä lapsi jo osaa. Opettaja voi dokumentaatiosta tehdyn arvion perusteella suunnitella opetustaan niin, että pystyy tarjoamaan yksilöllisiä oppimiskokemuksia, jotka auttavat lasta rakentamaan sillan seuraavalle kehitystasolle. Lasten yhteistyö on myös eräs tapa edistää oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä, sillä lapset ovat kehitystasoltaan usein sopivan lähellä toisiaan. Tieto tulee näin lapsille samalta tasolta ja ymmärrettävässä muodossa.⁷⁸

*Teachers use the understanding they gain to act as a resource for the children..Teachers ask questions, discover the children's ideas, hypotheses and theories, and provide occasions for discovery and learning.*⁷⁹

Opettaja auttaa lapsia etenemään ongelmanratkaisussa. Tämä ei siis tapahdu suoraan tietoja tai neuvoja antamalla. Sen sijaan lapsi pyritään saattamaan tilanteeseen jossa hän huomaa aiemman tietopohjansa puutteellisuuden ja motivoituu selvittämään ongelmaa.⁸⁰ Opettaja voi esimerkiksi toistaa ääneen lasten esittämiä ajatuksia tai kysyä avoimia kysymyksiä, eli kysymyksiä joihin ei tiedä vastausta.⁸¹ Tällaisia kysymyksiä voivat olla esimerkiksi tiedustelut lasten pohjatiedoista tai mielipiteistä aiheesta. Kysymyksillä ei Reggioissa siis testata opetuksen muistamista, vaan lasten omaa tietoa ja ajattelun kehitystä. Siksi opettaja ei myöskään anna valmiita vastauksia. Hän pyrkii tarjoamaan kognitiivisen ristiriidan aineksia, jotka aktivoivat lapsia tarkistamaan oletuksia ja vertailemaan ajatuksia toisten kanssa. Älyllistä konfliktia pidetään Reggioissa hyödyllisenä kehitykselle.⁸² Pyritään saamaan lapset huomaamaan, että ajattelu rikastuu ideoista ja toiminnasta neuvottelemalla. Opettaja auttaa lapsia reflektoimaan mielipide-eroja ja näkemään mielipiteiden muuttamisen arvon. Hän pyrkii siis tukemaan lasten ajattelun sosiaalista kehitystä ja yhdessä oppimista.

Opettaja pyrkii laajentamaan lasten oppimismahdollisuuksia luoden oppimisympäristön jossa lapset voivat yksin tai yhdessä tehdä projekteihin liittyvää tutkimusta, lasten oman tahdin määrittäessä ajankäytön. Opettaja kuuntelee lasten ideoita ja auttaa niiden toteutta-

misessa. Keskustelut voivat johtaa hypoteesien testaukseen.⁸³ Opettajan ja lapsen vuorovaikutus keskittyy tuotokseen ja sen tekemiseen rutiinien tai ennalta suunnitellun opetuksen sijaan. He ovat mukana kumpaakin kiinnostavassa prosessissa. Ongelmanratkaisukeskeisessä oppimisessä ei ole kaikille yhteisiä oppimistavoitteita. Opettajan on myös opittava tulkitsemaan meneillään olevia prosesseja valmiiden tuotosten arvioinnin sijaan.⁸⁴

Opettaja auttaa lapsia havainnoimaan ja kokemaan monipuolisesti ja havaitsemaan asioiden välisiä yhteyksiä ja eri näkökulmia. Aikuiset haluavat siis laajentaa lasten havainto- ja huomiokykyä.⁸⁵ Opettajan asenteena on kannustaa ja rohkaista lapsia, arvostaa näiden ideoita ja tuotoksia, sekä luottaa näiden kykyyn ajatella ja selvittää tilanteista itsenäisesti ja yhteistyössä.⁸⁶

*"Stand aside for a while and leave room for learning, observe carefully what children do, and then, if you have understood well, perhaps teaching will be different from before."*⁸⁷

Opettaja toimii lasten ja aikuisten yhteisenä muistina dokumentoiden, havainnoiden ja tulkiten lasten oppimisprosesseja ja projekteja. Näitä tietoja käytetään sekä lasten että aikuisten kanssa käydyissä keskusteluissa. Opettaja havainnoi lasten keskusteluissa esiin tulevia ideoita ja palauttaa ne heille myöhemmässä vaiheessa takaisin reflektointia varten. Hän myös tuottaa projektien edetessä yhteenvetoja lasten ajattelusta ja edistymisestä.⁸⁸

Reggiolainen opettaja on sekä oppija että tutkija, joka toimii sekä lasten kehityksen ja oppimisen että oman työnsä tutkijana. Hän tulkitsee tapahtumia oppimisprosessien aikana ja reflektoi niitä ja omaa ajatteluaan myöhemmin muiden opettajien kanssa.⁸⁹ Reggiolaisia kiinnostavat erityisesti vuorovaikutusprosessit, joiden kautta lapset rakentavat tietojaan ja taitojaan ja näiden prosessien tukeminen. Henkilökunta pohtii yhdessä projekteissa tapahtuvaa oppimista ja lisäksi he osallistuvat jatkuvaan täydennyskoulutukseen. Reggiolainen pedagogiikka pyrkii jatkuvasti muuttumaan ja kehittymään, ja päiväkotiyhteisössä on meneillään jatkuva työn arviointi ja kehittäminen.⁹⁰

Opettaja tekee kasvatusyhteisössä monentasoista yhteistyötä: suunnittelee ja kehittää toimintaa lasten ja aikuisten kanssa, pitää yhteyttä vanhempiin, työskentelee opettaja-

työparin kanssa, ohjaa erikokoisia ryhmiä ja toimii yhteistyössä kunnan hallinnon, asukkaiden, ja muiden lasten kehitykselle ja hyvinvoinnille tärkeiden yhteistyö-tahojen kanssa. Siten hän on myös yhteiskunnallinen vaikuttaja ja päätöksentekijä.⁹¹ Yhteistyön ajatellaan hyödyttävän opettajien ammatillista kehitystä ja lapsia, koska yhteistyöllä pyritään aikaansaamaan kasvatukseen yhtenäinen linja. Reggiolaisten toteuttama yhteisopettajuus vaatii, mutta myös kehittää yhteistyökykyä.⁹² Aikuisten yhteistyön ajatellaan toimivan mallina myös lapsille. Reggioissa opettajat pyrkivät noudattamaan samoja periaatteita sekä lasten että aikuisten kanssa (esimerkiksi älyllistä konfliktia ja kritiikkiä pidetään tärkeänä myös aikuisten ammatillisessa kehittämisessä). Tavoitteena on tiedon sosiaalinen rakentuminen yhteydessä lasten intresseihin ja tarpeisiin.⁹³

2.3 Oppimis- ja tiedonkäsitys

Oppimis- ja tiedonkäsitys liittyvät läheisesti toisiinsa, koska oppiminen on sidoksissa tapaan jolla ihminen hankkii ja käyttää tietoa.⁹⁴ Routila onkin todennut, että *“Nykyaikainen tiedon käsite sulkee piiriinsä kaikenlaisen oppimisen, oivaltamisen ja ymmärtämisen.”*⁹⁵ Siitä, miten tiedon käsitetään muodostuvan oppijalle, seuraa pitkälti myös se miten opettamisen ja oppimisen ajatellaan rakentuvan. Tiedonkäsitys määrittelee osaltaan oppimiskäsitystä, eli sitä *mitä* kannattaa oppia, millainen tieto on oppimisen arvoista. Oppimiskäsitys puolestaan vastaa kysymykseen *miten* tietoa kannattaa tavoitella.

Tiedonkäsitys

*Lapsille voi tietysti antaa informaatiota sanallisesti.. Mutta ei ole varmaa että lasten tiedot todella lisääntyvät tämänkaltaisen informaation avulla. Tieto on näet subjektiivista. Sen vastaanottaminen riippuu henkilökohtaisesta ahaa-elämyksestä. Asiat on ymmärrettävä sanan alkuperäisen merkityksen mukaisesti käsittämällä. Sen vuoksi haluan innostaa lapsia saavuttamaan eläviä, aisteihin vetoavia ja väkeviä elämyksiä ja kokemuksia.*⁹⁶

Reggiolaiset ajattelevat, että lapsi ei omaksu tietoa niinkään vastaanottamalla verbaalisia viestejä, vaan prosessoimalla omia kokemuksiaan. Tieto on omakohtaista ymmärtämistä. He eivät halua opettaa lapselle aikuisen tietoja, vaan auttaa lasta havainnoimaan, etsimään ja tutkimaan itse, ajattelemaan omilla aivoillaan.⁹⁷

Reggiolainen tiedonkäsitys on uuden *dynaamisen tiedonkäsitksen* mukainen. Tietoa ei enää ajatella muuttumattomana, pysyvänä ja varmana, vaan kehittyvänä, oppijan kokemuksille rakentuvana, tulkinnallisena ja muuttuvana. Tieto on luonteeltaan tilapäistä ja yhteiskunta on tiedollisesti jatkuvassa muutoksen tilassa. Reggiolaiset korostavat tätä jatkuvaa muutosprosessia niin yksilön, pedagogiikan kuin yhteiskunnankin tasolla. Objektiiivisesta tiedosta on siirrytty subjektiiviseen, itseisarvoisesta tiedosta välineelliseen.⁹⁸ Dynaaminen tieto on oikeaa tietyissä olosuhteissa, se edellyttää aktiivista ja kriittistä tiedon prosessointia, on yhteydessä ympäristöönsä tuottaessa, välitettäessä ja uudelleenmuokattaessa ja on valtarakenteeltaan vastavuoroista. Tärkeitä ovat myös tietokokonaisuudet ja yhteydet pirstaletiedon sijaan, tiedon ja taidon sekä kokemuksen ja ajattelun vuorovaikutus.⁹⁹

Reggiolaiset torjuvat näkemyksen tiedon siirtämisestä, transmissiosta.¹⁰⁰ Konstruktivismin mukaan tietoa ei voida suoraan siirtää opettajalta oppijalle, vaan se rakentuu oppijan mielessä jäsenyessään aiempiin tietorakenteisiin. Tiedon vastaanottoon sisältyy aina valikointia, tunteita ja tulkintaa.¹⁰¹ Jokaisen tietorakenteet ovat siis yksilöllisiä. Uusi tieto voi joko sulautua aiempaan rakenteeseen eli *assimiloitua*, jolloin vanha tietorakenne laajentuu, tai uusi tieto voi olla ristiriidassa aiempaan, joka johtaa aiemman rakenteen muokkautumiseen eli *akkomodaatioon*. Asioiden väliset yhteydet ovat tässä merkittäviä. Reggiolaiset painottavat uuden tiedon ja kokemuksen suhdetta aiempaan.¹⁰²

*Barnet har upplevt vatten i många former och som olika fenomen, men om det inte finns en gnista som tänder elden i barnets själ, så förblir det utan förståelse. En del av barn frågar och vill ta reda på mer, men de flesta registrerar bara, utan att fördjupa sig.. Utan ett problem framför sig som barnet måste lösa kan informationen bli falsk. Informationen måste ha ett komplement i form av en problemställning för att kunnas tas in av barnet.*¹⁰³

Reggiolaiset korostavat tiedon omaksumista ongelmanratkaisun kautta. He tähtäävät

tiedon syntymiseen vuorovaikutuksessa oppimiskokemuksen ja -kontekstin kanssa. Siksi toiminnallinen oppiminen on tärkeää. Tieto on sosiaalista ja kokemuksellista.¹⁰⁴ Lapset rakentavat tietoa yhdessä ongelmanratkaisutilanteissa ja tiedot syvenevät keskusteluissa. Ilman pohdintoja, palaamista opittuun ja koettuun, prosessit jäisivät puolitiehen. Reflektoinnin kautta tieto saa merkityksensä ja juurtuu osaksi lapsen sisäistä maailmaa. Lasten ja aikuisten muistin tueksi tarvitaan dokumentointia ja asioiden käsittelyyn aikaa.¹⁰⁵

Reggiolaiset korostavat verbaalisen kielen rinnalla oppimisen ja tietämisen monialaisuutta, vaihtoehtoisia tietämisen, ymmärtämisen ja tiedon käsittelyn ja ilmaisun muotoja eli *satoja kieliä*. Näitä tiedon muotoja käytetään jaettaessa ja rakennettaessa tietoa sosiaalisesti.¹⁰⁶ Eräs näistä symbolisista kielistä on visuaalinen ja kuvan kieli, jota harjoitetaan ateljeetoiminnassa. Myös taiteellinen tieto on merkityksenantoprosessi, jossa kokemuksia transformoidaan. Marjo Räsänen on puhunut kokemustiedon käsitteestä, joka on taitojen, tietojen, aistihavaintojen, toimintatiedon, ja sosiaalisen ja persoonallisen tiedon synteesi.¹⁰⁷ Myös reggiolaisilla on mielestäni tämäntyyppinen laaja tiedonkäsitys. Heille tieto on henkilökohtaista, suhteutettua omiin kokemuksiin, problemaattista, kriittistä ajattelua vaativaa ja muuttuvaa.¹⁰⁸

Oppimiskäsitys

*"Meillä on kolmenlaisia opettajia; aikuiset, toiset lapset ja miljöö."*¹⁰⁹ Reggiolaisten oppimiskäsitys pohjaa aivofysiologiaan, joka korostaa lapsen vuorovaikutussuhdetta ympäristön kanssa.¹¹⁰ Lapset oppivat kaikkialta eli toisiltaan, opettajilta ja ympäristöstä. Aivojen kehitystä määräävät toiminta ja siitä saatu palaute, jotta käsitykset voivat korjaantua. Tämä on yrityksen ja erehdyksen, hypoteesin ja sen testauksen kehä oppijan ja ongelman välillä. Kehonkaava on tärkeä oppimiskyvylle, ja lapsilla on oppiessaan tarve käyttää kehoaan. Siksi oppimisympäristö on tärkeä ja sen pitäisi mahdollistaa monipuolinen toiminta. Aivot kehittyvät muuttuvissa ja haastavissa ympäristöissä, ja lapset oppivat ajatuksia herättävistä kokemuksista.¹¹¹

Lasten on todettu viimeaikaisessa tutkimuksessa oppivan paremmin kun he ovat aktiivisia,

osallistuvia ja motivoituneita. Oppiminen rakentuu yhteyksille ja tässä mielessä integrointia voidaan pitää oppiainejakoa mielekkäämpänä. Reggiolainen tutkiva ja oppisisällöt integroiva projektitoiminta vastaa näitä aivotutkimuksen tuloksia. Reggiolaiset ovat olleet samoilla linjoilla nykytutkimuksen kanssa myös korostaessaan aivojen eri osa-alueiden kehityksen tukevan toisiaan, sillä älykkyys ja lahjakkuus käsitetään nykyään monen osatekijän summana.¹¹² Aivotutkimus tuo myös ilmi, ettei ihminen opi kuten aiemmin on ajateltu. Pieni lapsi ei ole kovinkaan kyvykäs loogis-matemaattisesti, vaan lähinnä kielellis-metaforisesti. Reggiossa oppimisessa onkin painotettu symbolis-metaforista lähestymistapaa tukemalla ilmaisukieliä esimerkiksi ateljeetoiminnan kautta.¹¹³

Reggiolaiset toteavat painottavansa opetuksen ja oppimisen suhteessa oppimista.¹¹⁴ Näin on myös konstruktivismissa, jonka mukainen Reggio oppija- ja oppimisenäkemyks on: oppija rakentaa tietoaan kokemustensa pohjalle, ja oppiminen on toiminnallista ja omaehtoista. Reggiossa painotetaan oppimaan oppimisen taitoja ja oppimisympäristöä. Reggiolaisuus korostaa myös oppimisen iloa, joka viittaa siihen, että oppimisessa hyödynnetään tunteita, myönteiset tunteet vahvistavat opittua. Molemmille on myös yhteistä sosiaalisten ja tiedollisten konfliktien käyttö ajattelun ja reflektion kehittämässä. Konfliktitilanteiden selvittämisessä opitaan myös neuvottelutaitoja, kommunikaatiota, ja huomioimaan toisen tunteita eli empatiaa.¹¹⁵

Oppiminen kytkeytyy tunteisiin ja siksi oppimisasenteet ovat tärkeitä.¹¹⁶ Oppimisasenteita ei saada selville perinteisin testeillä, eivätkä testit myöskään kerro oppimisen integroitumisesta ja sisältöjen soveltamisesta todellisissa tilanteissa. Reggiolaista dokumentointia pidetään tässä suhteessa hyvänä arviointimenetelmänä. Dokumentaatio tukee sekä opettajien että lasten oppimista. Se laajentaa ja syventää oppimista, tukee muistia mahdollistaen kokemusten mieleen palauttamisen ja tekee oppimista näkyväksi tavalla, jota ei testeillä saavuteta. Se myös laajentaa kommunikaation muotoja.

Reggiolaisessa oppimiskäsityksessä korostuvat oppijan aktiivisuus, oppiminen vuorovaikutustapahtumana ja oppimisympäristön merkitys.¹¹⁷ Kyseessä on pluralistinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen on monitasoista, -aistista ja -muotoista.¹¹⁸ Lapsi oppii kokonaisvaltaisesti sekä tunteiden, kehon, tiedon että fantasian kautta. Kokemukselliseen ja

holistiseen oppimiseen rinnastettavia piirteitä Reggiossa ovat myös kokemusten korostaminen sekä toiminnallinen oppiminen. Malaguzzin mukaan oppiminen ei ole suoraa seurausta opetuksesta, vaan lasten aktiivisesta toiminnasta.¹¹⁹ Tieto ja oppiminen ovat siis reggiolaisille kokemuksellisia ja dynaamisia käsitteitä, jotka syntyvät henkilökohtaisen merkityksenannon yhteydessä. Oppiminen on merkitysten luomista ja sillä on yhteys kehitykseen ja toimintaan. Reggiolaisilla on kehämäinen, spiraalimainen oppimiskäsitys lineaarisen sijaan, eli asiat tulevat esiin ja toistuvat eri yhteyksissä syventyen kerta kerralta.¹²⁰ Kuten tietokäsitys, myös Reggion oppimiskäsitys on sosiaalinen, toiminnallinen ja ongelmanratkaisukeskeinen.

Dialogi oppijayhteisössä

Oppimisen ja ajattelun kehityksen teorioissa voidaan painottaa joko individualistisia tai sosiaalisia näkökohtia.¹²¹ Länsimaissa individualistinen lähestymistapa oppimiseen on ollut tavallisempi. Oppimismetaforat voidaan myös jaotella *tiedon hankinta -metaforaan* ja *osallistumis -metaforaan*.¹²² Reggiossa sosiaalinen vuorovaikutus ja osallistuminen on aina ollut keskeistä ja kasvatusta ymmärretään komplekseina vuorovaikutustilanteina ympäristön ja ihmisten kesken. Tähän ovat syynä mm. historialliset ja kulttuuriset tekijät: alueen vahva solidaarisuus- ja osuustoiminta-aate, sekä päiväkotien syntyminen yhteisön aktiivisuuden kautta. Reggiolainen päiväkotijärjestelmä toimii yhteistyössä ympäröivän yhteisön eli kunnan kanssa ja yhteistyö vanhempien kanssa on aktiivista ja monimuotoista. Onkin puhuttu Reggion *triadista* tai *triangelista*, jonka muodostavat opettajat, lapset ja vanhemmat.¹²³ Päiväkodin vuorovaikutussuhteet ovat eräs pedagogiikan ydinalueista ja reggiolaiset puhuvat paljon 'suhdejärjestelmästä'.¹²⁴ Toiminta rakentuu erilaisten pienryhmäprojektien ympärille ja henkilökunta toimii jatkuvassa monimuotoisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

Kyse on siis oppijayhteisöstä, jossa oppimisen sosiaaliseen luonteeseen on paneuduttu ja jossa toiminta on organisoitu siten, että se mahdollistaa jatkuvan sosiaalisten prosessien jatkumon.¹²⁵ Reggio on eräänlainen miniatyyri-oppijayhteisö Deweyn malliin. Reggiolaisien käyttämä kasvatuksen kieli perustuu näkemykseen tiedon teoriasta, jossa ajattelu ja

oppiminen ovat sosiaalisia ja kommunikatiivisia tapahtumia. Niissä tietoa rakennetaan yhdessä aikuisten ja lasten kanssa.¹²⁶ Henkilökunta on muodostanut jaetun kielen tai diskurssin, joka heijastaa tätä. Se näkyy tavassa kuvailla lasta, opettajan roolia, opetusmenetelmiä ja oppimista. Opettajien kuvauksissa ilmenee heidän identifioitumisensa yhteisöön ja yhteisiin päämääriin ja periaatteisiin.¹²⁷

2.4 Projektit

“**A**llt temaarbete i Reggio Emilia går ut på att undersöka verkligheten.”¹²⁸ Sekä kasvatuksellinen että reggiolainen projekti määritellään yleensä laajaksi, pitkäkestoiseksi ja syväksi lapsille merkityksellistä aihetta koskevaksi tutkimukseksi.¹²⁹ Reggiolainen projekti on myös avoin ja kehittyvä, eli se on kestoaltaan ja lopputulokseltaan avoin. Konstruktivismiin mukaisesti projekteissa lapset tutkivat ja ratkaisevat itse asettamiinsa ongelmia, rakentavat tietoaan ja ilmaisevat tulokset eri ilmaisutavoin eli *sadalla kielellä*.¹³⁰

Reggiolaisten tavoin Dewey painotti oppiaineiden integrointia projektityyppisessä ongelmanratkaisukeskeisessä opetussuunnitelmassa, jossa sisällöt määräytyivät lasten intressien pohjalta.¹³¹ Lapsikeskeisyyttäkin toteutetaan usein avoimissa projekteissa, jotka ovat lasten ideoimia, suunniteltavia ja toteuttamia. Opetussuunnitelma on lähinnä hypoteesi tai ennuste projektin etenemismahdollisuuksista. Luotetaan siihen, että kaikki oleelliset aihepiirit tulevat projekteissa esille.¹³²

Reggiolainen projektitoiminta ei siis ole ainutlaatuista, mutta kylläkin varsin pitkälle kehittynyttä: on sanottu, että siellä koko päiväkoti on kuin avoin projekti.¹³³ He ovat myös tehneet ilmaisukielistä uudella tavalla merkittävän osan projektityötä.¹³⁴ Projekteissa toteutuvat useimmat Reggion ’kuningasajatuksista’, kuten toiminnan jatkuva kehittäminen, aihepiirien integrointi, yhteistyö ja vuorovaikutus, ongelmanratkaisu ja luovuus, yksilölliset ratkaisut ja *sadan kielen* harjoittaminen. Projektin vaiheet kulkevat syklisesti keskusteluista kohteen tarkasteluun, kokemiseen ja tutkimiseen, josta edetään tulkintojen

kautta tuotettujen töiden arviointiin ja takaisin keskusteluihin.

Projektit ovat reggiolaisille tapa toteuttaa kokonaisvaltaisuuden ja integroinnin ideaa, kuten oppimisympäristön järjestäminenkin. Ne tarjoavat lapselle kokonaisvaltaisen tavan oppia ja niissä aihepiirit yhdistyvät luontevalla tavalla. Tieto tulee lapselle mielekkäässä, konkreettisessa ja todellisessa yhteydessä. Reggion projektien lapsilähtöisyys ja -keskeisyys näkyy siinä, että niiden aiheet ja vaiheet etenevät lasten kiinnostusten mukaan ja opettajien ennakkosuunnitelmat ovat avoimia muutoksille. Seuraamalla lapsia opettajat tekevät suunnitelmia ja muuttavat niitä.¹³⁵ Reggiolaiset korostavat lasten merkitystä kuvatessaan projektejaan ja antavat lasten sanojen, tekojen ja töiden puhua puolestaan.¹³⁶ Opettajien hahmottelemat teemat toimivat projekteissa 'kantavina rakenteina', mutta riippuu lasten suhtautumisesta ja tapahtumien kulusta, mihin suuntaan projekti kehittyy. Lapset ovat projektin subjekteja, ei aihe.¹³⁷

*"So ideas fly, bounce around, accumulate, rise up, fall apart, and spread, untill one of them takes a decisive hold, flies higher and conquers the entire group."*¹³⁸ Projektien lähtökohtana ovat lasten elämään liittyvät tapahtumat, kiinnostuksen kohteet tai kysymykset, jotka ilmentävät lasten ymmärryksen kehittymistä. Myös kasvattajien halu selvittää jotain kehityksen osa-aluetta voi olla käynnistävä tekijä. Aihetta ei valita ennalta opettajien keskuudessa. Aiheen pitäisi olla lapsia jollain lailla koskettava, merkityksellinen ja ainakin osalle lapsista tuttu, jotta projektissa päästään liikkeelle. Hyvän projektin edellytyksiä ovat ajankäytön ja aiheen laajuus. Aikaa on oltava tarpeeksi jotta projekti ehtii kehittyä, uusiutua ja johtaa johonkin, ja aiheen pitäisi olla kyllin laaja ja syvä mahdollistaakseen erilaisia kokemuksia, lähestymistapoja, tulkintoja ja ilmaisumuotoja. Projektien kesto voi vaihdella päivästä vuoteen, koska sen määrittää lasten kiinnostus ja aiheen kehittyminen. Usein projektien pitkästä kestosta on kuitenkin hyötyä, koska se mahdollistaa aiheiden uudelleen käsittelyn, ja sitä kautta ymmärryksen ja vuorovaikutuksen kehittymisen.¹³⁹

Projektityötä tehdään Reggiossa yleensä 2-6 hengen pienryhmissä, jotka lapset ovat itse valinneet. Lapset ovat ryhmissä yleensä suunnilleen samantasoisia ja -ikäisiä. Reggiolaiset eivät katso ryhmätyön rajoittavan yksilönkehitystä tai pidä lasten omaa ryhmienmuodos-

tusta haitallisena. Heistä ei ole myöskään syytä rajoittaa ryhmätyön määrää. Pieni ryhmä-
koko optimoi heidän mukaansa vuorovaikutuksen, oppimisen monipuolisuuden ja
syvyyden.¹⁴⁰ Pienryhmässä lapset tutustuvat toisiinsa paremmin ja on mahdollisuus
vertailla opittua. Toiset lapset ovat luontainen vertaisryhmä ja ryhmässä lapsi saa mahdol-
lisuuden kehittää identiteettiään ja kognitiivisia ja sosiaalisia taitojaan: harjoitella
kommunikointia ja yhteistyötä, ongelmanratkaisua ja neuvottelua, sekä ymmärtää
erilaisuutta, muiden näkökulmia ja tunteita. Vuorovaikutus ryhmässä auttaa monin-
kertaistamaan käytössä olevan tiedot ja ongelmanratkaisustrategiat.¹⁴¹ Pienryhmää on
myös helpompi ohjata ja havainnoida.¹⁴² Lapset saavat vastuuta selvittää asiat keskenään
ja jokaisen panos työhön on tärkeä. Myös toteutus on lasten vastuulla. Reggiolainen
ryhmätyö poikkeaa esimerkiksi yhteistoiminnallisuudesta sikäli ettei lapsilla ole ennalta
määriteltyjä rooleja vaan jokaisen osuuden määräävät hänen taipumuksensa.¹⁴³

Projekteissa ei ole tarkkoja ja yksityiskohtaisia kaikille yhteisiä oppisisältöjä, vaan niissä
asetetaan yleisiä tavoitteita esimerkiksi luovuuden, ongelmanratkaisutaitojen ja symboli-
kielten kehitykselle. Samojen sisältöjen välittäminen kaikille ei olisi mahdollistakaan eri
pienryhmien kertaluonteisissa projekteissa. Tavoitteena on kehittää lasta kokonaisval-
taisesti kokemisen, tutkimisen, ongelmanratkaisun ja ilmaisun kautta. Muita tavoitteita
ovat lasten hahmottamis- ja ymmärryskyvyn kehittäminen ja oppimaan oppimisen taidot.
Tavoitteiden kautta opettajat pystyvät paremmin havainnoimaan lapsia ja muuttamaan
toimintaa.¹⁴⁴

Kehittyvä opetussuunnitelma

Reggiolaisesta opetussuunnitelmasta käytetään termejä *integrated*, *child-centered*, ja
emergent curriculum.¹⁴⁵ Varsinkin emergent-termi on hankala kääntää suomeksi, on
puhuttu lähinnä elävästä tai esiin sukeutuvasta opetussuunnitelmasta.¹⁴⁶ Elävä opetus-
suunnitelma on määritelty orgaanisesti kehittyväksi, lapsikeskeiseksi, prosessisuuntau-
tuneeksi, integroivaksi ja konkreettisia kokemuksia tarjoavaksi.¹⁴⁷ Projektitoiminnan
vuoksi reggiolaisuutta on pidetty läheisenä myös tema- tai projektilähestymistavalle.¹⁴⁸
Itse käytän nimitystä *kehittyvä opetussuunnitelma*. Olennaisinta on, että opetussuunnitel-

ma on integroiva, lapsikeskeinen ja toiminnan aikana suuntautuva.

Huolimatta siitä, että Reggiolla on paljon yhteistä lapsikeskeisyyden kanssa, reggiolaiset käyttävät opetussuunnitelmastaan termiä "*negotiated curriculum*", lapsikeskeisen tai kehittyvän opetussuunnitelman sijaan. He painottavat monimuotoisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun merkitystä opetussuunnitelman muotoutumiselle:

The curriculum is not child-centered or teacher directed. The curriculum is child originated and teacher framed.. We have given great care in selecting the term 'negotiated curriculum' instead of emergent or child centered curriculum. We propose that 'negotiated curriculum' better captures the constructive, continual and reciprocal relation among teachers, children and parents and better captures the negotiations among subject matter: representational media and the children's current knowledge. ¹⁴⁹

Ennakkosuunnittelun jälkeen opettaja orientoituu uudelleen lasten työskentelyn ja dokumentoinnista saadun tiedon pohjalta. Reggiolaiset toteavat paradoksaalisesti, että huolellisen suunnittelun avulla on helpompi varautua muutoksiin. Muutoksia on helpompi ennakoita, kun suunnittelun avulla on kartoitettu se maasto, johon lasten kiinnostukset voivat suuntautua. Tällainen opetussuunnitelma vaatii myös oppimisympäristön muokkaamista ja toiminnan tarkkailua.¹⁵⁰ Lasten intressien mukaan kehittyvän opetussuunnitelman on ajateltu voivan edistää käsitteiden omaksumista ja muistamista.¹⁵¹

Projektin vaiheet

"Nothing is born from nothing: everything continues and is transformed." ¹⁵² Reggiolainen projektitoiminta ja opetussuunnitelma perustuvat spiraalimallin mukaiseen sykliseen aikakäsitykseen.¹⁵³ Projektit rakentuvat toistensa päälle jatkumona joten niitä voi edeltää pitkä 'esihistoria'. Projektien vaiheet toistuvat kehämäisesti: havainto, dokumentaatio, tulkinta. Toistoa ovat myös töiden uudelleen käsittely ja aiheisiin palaaminen. Reggiolaiset korostavatkin prosessia lopputulosten sijaan.¹⁵⁴

Reggiolaisen projektin vaiheet on luokiteltu muutamissa lähteissä, mutta luokitukset ovat

olleet yksipuolisia eivätkä kovin kattavia.¹⁵⁵ Niinpä olen muodostanut oman luokittelun, jonka vaiheet ovat

1. Aloitusvaihe, jossa aiheesta päätetään, sitä ideoidaan ja suunnitellaan sekä selvitetään lasten pohjatiedot

2. Tutustumisvaihe, joka jakautuu kolmeen alavaiheeseen:

- a) Havainto ja kokemus
- b) Tutkimus ja ongelmanratkaisu
- c) Ilmaisuu

3. Päätösvaihe, jossa arvioidaan ja kerrataan projektia ja jaetaan se muiden kanssa. Jokaiseen vaiheeseen kuuluu dokumentointi ja myös keskustelut toistuvat kaikkien vaiheiden välissä. Dokumentointi ja keskustelut auttavat kehittämään projektia.

1. Aloitusvaihe

Aiheen valinnan jälkeen opettajat järjestävät yhteisen aivoriihen eli suunnittelutilaisuuden, jossa projektin aihetta koskevat tiedot ja ideat kartoitetaan. Opettajat kokoavat yhteen pohjatietonsa aiheesta ja oletukset siitä, mihin projekti voi suuntautua. He pohtivat oppisisältöjä joihin aihe liittyy ja projektin laajentamista lasten kehitykselle otollisiin suuntiin. Näin he muodostavat alustavat ja yleiset tavoitteet ja perustelut projektille.

Suunnittelutilaisuuden jälkeen käydään lasten kanssa alustavia keskusteluja aiheesta, jotta saadaan selville lasten pohjatietotaso, aktivoidaan nämä tiedot ja muodostuu alustava motivaatio projektille. Lapsille voidaan esimerkiksi esittää kysymyksiä tai he voivat kertoa vapaasti mitä aiheesta tietävät. Pailamo ja Valkonen nimittävät näitä lasten pohjatietoja *alkuteorioiksi*¹⁵⁶. Keskustelun sijaan tai lisäksi lapset voivat ilmaista tietojaan kuvallisesti tai muilla ilmaisutavoilla. Alkukeskustelu käydään koko lapsiryhmän kanssa, vaikka toteutus tapahtuu yleensä pienryhmässä. Myös projektin edetessä siitä tiedotetaan muulle ryhmälle. Projektille luodaan alustava kysymyksenasettelu tässä vaiheessa. Myös vanhemmille tiedotetaan aiheesta ja pyydetään heitä keskustelemaan siitä lasten kanssa. Aloitusvaiheen jälkeen opettajat suunnittelevat toimintaa, esimerkiksi tutustumiskäyntejä, joilla aiheeseen tutustuminen aloitetaan ja keräävät materiaalia, jonka avulla lapset tutustuvat aiheeseen, tutkivat ja ilmaisevat sitä.¹⁵⁷

2. Tutustumisvaihe

Aiheeseen tutustuminen muodostaa projektin laajimman osan, ytimen. Se etenee syklisesti keskustelun, kokemusten, tutkimuksen ja ilmaisun vuorotellessa. Nämä lomittuvat työskentelyssä toisiinsa niin että niitä on mahdotonta erottaa tarkkarajaisesti toisistaan, mutta tässä vaiheet on eroteltu selkeyden vuoksi. Tämä '*symboloinnin sykliksi*'¹⁵⁸ kutsuttu kehä jatkuu kunnes lapset kokevat aiheen käsitellyksi ja opettajat ovat mielestään riittävästi auttaneet syventämään sitä. Oppiminen on monitasoista ja etenee spiraalimaisesti toistaen.

a) Havainto ja kokemus

Omakohteaiset havainnot ja kokemukset ovat tärkeitä, koska reggiolaisten mukaan tieto syntyy niistä.¹⁵⁹ Tässä vaiheessa lapset tutustuvat tutkimaansa ilmiöön tai aiheeseen konkreettisesti. Heille pyritään tarjoamaan siitä mahdollisimman monipuolisesti aistihavaintoja ja kokemuksia. Kaikkia aisteja ja olemuspuolia pyritään stimuloimaan: ajattelua, tunnetta, fantasiaa. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tutustumiskäyntiä tai retkeä johonkin kohteeseen tai jonkin alan asiantuntijan vierailua päiväkodissa, jolloin lapset haastattelevat häntä.¹⁶⁰ Kokemusten monipuolistamiseksi lapsille pyritään tarjoamaan rikas virikeympäristö, jossa on paljon mahdollisuuksia toimintaan.¹⁶¹ Malaguzzi on todennut: "*Mitä laajemman mahdollisuuskentän tarjoamme lapsille, sitä intensiivisempi on heidän motivaationsa ja sitä rikkaampi heidän kokemuksensa.*"¹⁶²

Aistihavainnon merkittävyys ajattelun kehitykselle Reggiossa ilmenee esimerkiksi siten, että lapsia autetaan havaitsemaan monia näkökulmia käyttämällä peiliä rakennusleikkien taustalla, jolloin lapset näkevät rakennelmat eri puolilta. Reggiossa myös piirretään elävää mallia eri katselukulmista.¹⁶³ Reggiolaiset siis ajattelevat relativistisesti, että suhteellisuuden tajuaminen on tärkeää ja että konkreettiset aistihavainnot voivat kehittää abstraktia ajattelua.

Opettajat ja atelieristat pyrkivät suuntamaan lasten tarkkaavaisuutta tutkimuksen kohteeseen mahdollisimman monipuolisesti, eli kehottavat lapsia esimerkiksi tarkkailemaan kohteessa tiettyjä piirteitä, vertaamaan niitä muihin ja miettimään erojen ja yhtäläisyyksien syitä.¹⁶⁴ Havainnointi ei tässä yhteydessä tarkoita jäljittelyä tai mallioppimista, vaan lasten

omien ympäristöhavaintojen ja ajattelun aktivoitumista. Tämän vaiheen aikana tehtyjen havaintojen ja dokumentoinnin perusteella käydään myöhemmin tapahtumia ja kokemuksia läpi. Lapset voivat myös jo tässä vaiheessa ilmaista koettua piirroksin tai muilla tavoin.

Elliot Eisnerin ajatukset kokemuksen merkityksestä ovat samankaltaisia kuin reggiolais-ten. Eisner toteaa, että käsitteet ja merkitykset rakentuvat kokemuksille. Kokemus taas riippuu kyvystä olla kosketuksissa kvalitatiiviseen maailmaan, joka on välitön ennen välillisyyttä, esillä oleva ennen esittävää ja aistillinen ennen symbolista. Eisnerin mukaan ei ole selvää eroa kognition ja havainnon välillä, vaan havainto on kognitiivinen tapahtuma, jossa aistit ovat osa mieltä ja muokkaavat sitä.¹⁶⁵ Myös reggiolaiset korostavat aistimiskyvyn merkitystä kokemuksille ja ajattelevat ihmisen eri puolia, tietoa, tunnetta ja havaintoa osana samaa kokonaisuutta. Sekä Eisner että reggiolaiset hahmottavat kiinteän yhteyden kokemuksen, merkityksen, käsitteen ja niiden esittämisen ja ilmaisun välillä.

Ymmärrys on suhteessa ilmaisuun. Esittäessään koettua jossain ilmaisumuodossa, ihmisen täytyy muuntaa tietoisuutensa sisältö, koettu yksityinen kokemus julkiseen muotoon, joka ei voi olla sama kuin kokemuksen muoto. Siksi representaatio on aina myös inventio, joka tuo kognition myös sosiaalisen ulottuvuuden. Merkitystä muokkaa myös muoto jossa se ilmenee, ja siksi on osattava hallita käytettyjä materiaaleja. Monimerkityksinen, tulkinnallinen teos on suljettua tosiasiapohjaista ilmaisua merkittävämpi kognition kehittymiselle.¹⁶⁶ Myös reggiolaiset ovat todenneet saman: monimerkityksisyys antaa enemmän kognitiolle ja mielikuvitukselle.

b) Tutkimus ja ongelmanratkaisu

Projektit etenevät kokemusvaiheen jälkeen keskustelun kautta tutkimukseen ja ongelmanratkaisuun.¹⁶⁷ Tähän mennessä lapset ovat muodostaneet kysymykset, joihin koettavat tutkimalla saada vastauksia. Tämä poikkeaa eräistä ongelmanratkaisumalleista, joissa opettaja antaa valmiit kysymykset lasten ratkaistaviksi. Reggioissa oppimisprosessi koetaan tärkeämpänä kuin tiettyjen vastausten antaminen. Abstraktien käsitteiden sijaan omakohtainen todellisten ongelmien tutkimus on reggiolaisten mielestä lapselle luontainen ja paras tapa oppia.¹⁶⁸

“...child’s potential is reflected in how they explore the world...”¹⁶⁹ Lapset tutkivat eri materiaalien avulla ilmiön luonnetta, tekevät kokeiluja, rakentavat malleja ja muodostavat hypoteeseja ilmiön syistä ja seurauksista. Esimerkiksi lintujen huvipuisto-projektin osana tutkittiin vesirattaita, jolloin lapset kokeilivat erilaisia pyöriviä siipiä virtaavan veden alla selvittääkseen, millainen vesimyllyn rataan pitäisi olla, jotta se pyörisi tehokkaasti. Tätä varten lapset ensin tarkkailivat vesirattaita kuvissa ja muilla keinoilla, muodostivat hypoteeseja niiden toiminnasta ja piirsivät rakennekaaviot joiden mukaisen mallin rakensivat. Yhdessä pohdittiin, miksi toiset rattaat toimivat toisia paremmin.¹⁷⁰

Tutkimusvaiheen aikana lapset saavat uutta tietoa, joka joko sulautuu entiseen tai aiheuttaa tiedollisen ristiriidan saaden heidät muokkaamaan tietorakennettaan. Lasten annetaan oppia virheiden tekemisen kautta, koska se on osa ongelmanratkaisua. Lapset keskustele- vat hypoteeseistaan ja niiden kokeilemisestä. Keskusteluissa ilmenevät konfliktit ovat hyödyllisiä koska uusien ja vastakkaistenkin näkökulmien kohtaaminen saa pohtimaan oman näkökulman perusteita. Tällaisissa tilanteissa opettajat antavat lasten itse selvittää asiat ja ainoastaan selventävät lasten mielipiteitä toisilleen.¹⁷¹

Projekti etenee eri alakysymysten selvittämisen kautta kohti kokonaisuutta ja yhden osion selvittäminen voi auttaa muiden ratkaisua. Jokainen osio on projektissa yhtä arvokas oppimisen kannalta, niin alaongelmien kuin pääongelmankin ratkaiseminen. Aihe syvenee osa kerrallaan, samalla kun käsitys kokonaisuudesta kehittyy. Projektisykliin kuuluu myös aiempien tuotosten uudelleenarviointi ja työstäminen uudempien kokemusten tai tuotosten valossa.¹⁷²

Kuten luvussa opettajan roolista ilmeni, opettajat auttavat lapsia kysymällä provosoivia kysymyksiä ja tarjoamalla erilaisia materiaaleja lasten käyttöön, dokumentoimalla toimintaa ja käymällä sen pohjalta keskusteluja projektin kehittämisestä. Lasta autetaan tutkimaan, mutta hänelle ei anneta valmiita vastauksia, vaan luotetaan hänen kykyynsä kehittää ajatteluaan ja selvittää vastaus. Ongelmanratkaisun ja tutkimuksellisuuden katsotaan aikaansaavan dynaamisen suhteen lapsen ja ilmiön välille.¹⁷³

c) Ilmaisui

Ilmaisua käsitellään tarkemmin luvuissa *lapsen sadasta kielestä* ja ateljeetoiminnasta, joten käyn sitä tässä läpi vain projektin vaiheiden kannalta. Ongelmanratkaisussa ja tutkimuksessa käytetään aktiivisesti ja monin tavoin hyväksi eri ilmaisumuotoja, joten ilmaisu ja tutkimus lomittuvat, kun lapset vuoroin tekevät piirroksia hypoteeseista ja vuoroin kokeilevat niitä käytännössä. Tällöin lasten kuvallisen ilmaisun muodot toimivat hypoteesien testaamisen, havaintojen ja ajatusten tarkentamisen välineinä. Kuvien ja symbolien avulla lapset kertovat ajatuksistaan, havainnoistaan, kokemuksistaan ja teorioistaan. Ne toimivat erilaisina tapoin tarkastella ja ymmärtää samaa teemaa. Symboleja tutkitaan yhdessä ja töiden avulla lasten käsityksistä voidaan keskustella. Ne ovat konkreettinen, havainnollinen ja visuaalinen kieli.¹⁷⁴ Ilmaisukielten käyttö projekteissa on siis keino parantaa ja ylläpitää vuorovaikutusta. Muita keinoja ovat esimerkiksi dokumentointi ja keskustelut. Ilmaisukielten avulla voidaan yhdistää oppisisältöjä: *“What looks like art, for example, is actually a science, math and art lesson.”*¹⁷⁵ Tuotoksia kehitellään, niihin palataan, niitä toistetaan ja jatketaan monessa vaiheessa. Näin ilmaisukielet kehittyvät, mikä puolestaan parantaa kommunikaatiota.

3. Päätösvaihe

Projektin lopuksi arvioidaan ja kerrataan opittua ja koettua ja jaetaan projekti muiden ryhmien, henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Tämä voi tapahtua dokumentaation pohjalta laaditun esityksen ja kertomuksen kautta tai jonkin ilmaisukielen avulla. Dokumentaation avulla voidaan esittää projektin kehityskaari, eli uusien tietojen, taitojen ja käsitteiden oppiminen. Niiden jakaminen muiden kanssa auttaa muitakin ryhmiä tutustumaan aiheeseen ja opittuun, saamaan ideoita tai kokeilemaan uusia tekniikoita. Projektista tehdään jälkiarviointia tulevaa varten ja suunnitellaan siirtymää uuteen projektiin.

Dokumentointi

Dokumentaatio on nykyään eräs kasvatusalan ydinkysymyksistä.¹⁷⁶ Reggioissa se kehittyi tarpeeseen tutkia lasten töitä ja tiedottaa toiminnasta, mutta siitä tuli pian opettajille

mahdollisuus palata tutkimaan työtään ja kehittää itseään ammatillisesti. Lounassalon mielestä dokumentointi oli merkittävä kehitysaskel reggiolaiselle pedagogiikalle, koska se johdatti aikuiset kuuntelemaan ja saamaan tietoa lapsilta. Näin se käänsi tiedon kulkuun ja lapsi tuli toiminnan keskipisteeseen. Dokumentaatio on kehitetty Reggioissa pitkälle ja sitä tehdään enemmän ja monimuotoisemmin kuin muualla.¹⁷⁷

*“The process of carefully collecting, analyzing, interpreting, and displaying evidence of learning is called documentation.”*¹⁷⁸ Dokumentaatiolla tarkoitetaan opettajien tekemää lasten työskentelyn, tuotosten, ideoiden ja käsitysten tallentamista. Dokumentointitilanteessa toinen ryhmän opettajista havainnoi ja tallentaa jonkin pienryhmän toimintaa kuvin, sanoin ja nauhoituksin.¹⁷⁹ Siksi dokumentoinnin voidaankin ajatella olevan lähellä osallistuvaa havainnointia.¹⁸⁰ Pelkkä teksti ei reggiolaisten mielestä riitä aineistoksi, vaan tarvitaan myös kuvia ja keskusteluita. Havainnointia tehdään pienryhmissä, koska suuren ryhmän havainnointi olisi vaikeaa tai mahdotonta. Dokumentointiaineisto käsittää kokoelmia lasten töistä eri vaiheissaan, kuvauksia lasten toiminnasta ja lasten ja aikuisten kommentteja.¹⁸¹ Dokumentoiden pyritään tallentamaan lasten oivalluksia ja edistysaskeleita, joten sitä kannattaa tehdä vain aiheista jotka eivät ole kaikille samoja. Dokumentaatioprosessiin sisältyy aineiston keruu, analysointi, tulkinta ja jakaminen muiden kanssa.

Dokumentointia tehdään jatkuvasti projektien ja muun toiminnan yhteydessä. Analyysi- ja tulkintavaiheissa aineistoa käsitellään sekä lasten, vanhempien että henkilökunnan kanssa ja esillä ollessaan se tarjoaa informaatiota myös lähiyhteisölle. Dokumentaatio on Reggioissa pitkälle systematisoitua: havainnoinnissa ja tallentamisessa keskitytään johonkin lapsiryhmään kerrallaan ja tallentamiseen, aineiston purkuun, analysointiin ja esillepanoon varataan ennalta aikaa. Reggioilaisten mukaan työstä voi keskustella sitä syvällisemmällä tasolla, mitä paremmin dokumentaatio on tehty.¹⁸² Dokumentointi palvelee lasten ja aikuisten oppimisprosesseja, auttaa arvioinnissa ja antaa palautetta toiminnasta opettajille, lapsille, vanhemmille ja lähiyhteisölle. Se toimii suunnittelun ja arvioinnin välineenä ja sen avulla päätetään miten projekteissa edetään. Sen pohjalta kehittyvät toisinaan myös uudet projektit.

Dokumentaation avulla havaitaan mitä oppimisprosesseja lapsilla on meneillään, jolloin

oppimismahdollisuuksia voidaan laajentaa ja syventää. Sen avulla pyritään myös löytämään tapoja ylläpitää lasten kiinnostusta ja motivaatiota aiheeseen. Se auttaa opettajia tiedostamaan ja arvioimaan lasten kehitysvaiheita, ajattelun, toiminnan ja vuorovaikutuksen kehittymistä ja oppimista.¹⁸³ Dokumentointi edistää oppimista toimien projekteissa lasten 'muistina' palauttaen havainnollisesti mieleen projektien aiemmat vaiheet. Se auttaa lasta muistamaan ja ymmärtämään kokemuksiaan ja muodostamaan omakuvaa. Hän voi dokumentoinnin avulla käydä oppimisprosessinsa yhä uudelleen läpi ja hahmottaa kaikkien osat. Reggiolaisille tämä paluun, uudelleentyöstämisen (*rekognitio, revisiting*) käsite on tärkeä, vasta sen kautta ymmärrys syvenee ja selkiytyy.¹⁸⁴ Malaguzzin mukaan lapset tulevat dokumentoinnin kautta "*... even more curious, interested and confident as they contemplate the meaning of what they have achieved.*"¹⁸⁵

Dokumentointi ilmentää reggiolaista lapsen kykyjä arvostavaa lapsikuvaa käytännössä. Se kertoo konkreettisesti lapsille, että heidän ideoihinsa, toimintaansa ja ajatuksiinsa suhtaututaan vakavasti ja heitä arvostetaan.¹⁸⁶ Tuotokset tai valokuvat eivät ole vain koristeena seinällä. Ne auttavat toiminnan ja projektien kehittymisessä sekä lasten kehitystilanteen, oppimisen ja ymmärryksen ja ajattelun arvioinnissa.¹⁸⁷ Rinaldi painottaa kuitenkin sitä, että kyseessä ei ole lasten tai töiden arviointi arvottavassa mielessä. Töitä tarkastellaan ja analysoidaan monella tavalla, mutta tavoitteena on lasten kehityksen ja opetustyön parempi ymmärtäminen, ei töiden arvostelu sinänsä.¹⁸⁸

Dokumentoinnin avulla opettajat voivat tutkia toiminnan suuntaa ja menetelmiä. Sen avulla opettajat tutkivat, kehittävät ja arvioivat jatkuvasti omaa työtään. Se auttaa kehittämään sekä ulkoista että sisäistä pedagogista ympäristöä. Se on myös aikuisille keino lähestyä lapsen maailmaa.¹⁸⁹ Dokumentaatio on kuin portfolio, oppimisprosessin väline. Se auttaa tekemään tietoon perustuvia päätöksiä.

Kun prosessit on tehty näkyviksi, ne voidaan jakaa lasten, henkilökunnan ja lähiyhteisön kanssa ja niihin voidaan palata uudemman tiedon valossa. Dokumentaation avulla perheille, hallinnolle, päättäjille ja lähiyhteisölle voidaan selvittää miten lapset ymmärtävät ilmiöitä, millaisia älyllisiä kykyjä heillä on ja miten he oppivat.¹⁹⁰ Sen kautta lapset voidaan tehdä yhteiskunnassa näkyviksi ja saada lasten ääni kuuluviin. Voidaan havain-

nollisesti osoittaa millaisia tuloksia on saavutettu ja millaisia menetelmiä käytetään. Dokumentoinnin avulla reggiolaiset saavat vierailijoiden huomion kiinnitettyä nimenomaan oppimisprosesseihin valmiiden projektitöiden ja lopputulosten sijaan.¹⁹¹ Sen avulla voidaan myös kehittää vanhempien tietoisuutta lastensa toiminnasta, ja saada heidät aktiivisesti mukaan toimintaan. Vanhemmat voivat kommentoida töitä, antaa ideoita ja auttaa toteutuksessa.¹⁹²

Dokumentaatio ei niinkään anna vastauksia, vaan auttaa asettamaan kysymyksiä.¹⁹³ Reggiolaiset ovat tiedostaneet, että dokumentointi ei ole arvovapaata ja objektiivista observointia, vaan vastuullista subjektiivista tulkintaa ja valintaa. Dokumentaatio koostuu havainnon, dokumentoinnin ja tulkinnan kehästä.¹⁹⁴ Havainto on aina valikoivaa, joten niin on dokumentointikin. Valinnoillaan havainnoija on osallisena tapahtuman uudelleen rakentamisessa, koska havainnoinnissa on aina mukana näkökulma ja intentio. On valittava mihin keskittyy.¹⁹⁵ Myös sattuma, esimerkiksi se, sattuiko opettaja huomaamaan jonkin tapahtuman, vaikuttaa dokumentointiin. Siksi jokaisesta lapsesta tehdään kahdesti vuodessa systemaattisempia havaintoja ja opettajat käyvät dokumentaation läpi yhdessä keskustellen ja ideoita vertaillen, mikä tuo esiin useampia näkökulmia ja tuottaa monia tulkintahypoteeseja.¹⁹⁶

Reggiolaiset painottavat, että dokumentaatio ei ole tapahtumien jälkeistä rekonstruktiota, vaan prosessin aikana tapahtuvaa narraatiota. Näiden prosessien tulkinta on tärkeämpää kuin lopputulosten tarkastelu. Dokumentoinnin avulla aihepiirejä voidaan käydä syvästi läpi ja reflektoida yhä uudelleen niin lasten kuin aikuistenkin kanssa. Se on suunnittelun, ajattelun, ideoiden vaihdon, kommunikoinnin, arvioinnin ja reflektoinnin väline.¹⁹⁷

3 LAPSEN SATA KIELTÄ

Taidekouluja ja taidekasvatustako ?

Reggiolaisuutta on pidetty taidekasvatuksellisesti kiinnostavana lähestymistapana. Siihen on suhtauduttu niin luovuus-, kuva-, kuin taidekasvatuspedagogiikkanakin. Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulut ovat ottaneet vaikutteita reggiolaisuudesta ja sitä on muutenkin sovellettu ja tutkittu kuvataidekasvatuksen yhteydessä. Lasten tekemiä töitä on verrattu modernin taiteen teoksiin ja päiväkoteja on alettu pitää taidekouluina. Myös päiväkotien ateljeet ja atelieristat tuntuvat viittaavan taidepainotteisuuteen.¹⁹⁸

Reggiolaisen toiminnan piirteet, kuten kokonaisvaltaisuus, kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja leikki, ovat läsnä myös taiteessa. Lapsen kokemuksen tavoin kuvallinen toiminta on kokonaisvaltaista, sillä siihen vaikuttavat tunteet, arvot, tiedot, taidot ja havainnot.¹⁹⁹ Siksi se sopii hyvin reggiolaiseen pedagogiikkaan. Mielenkiintoista on sekin, että reggiolaiset ovat saaneet vaikutteita Deweyltä. Deweyn teoriahan korosti taiteen kokemusluonnetta ja esteettisen kokemuksen merkitystä.²⁰⁰ Taiteessa on monia tapoja esittää ja luoda merkityksiä. Myös Reggioissa merkitysten luominen korostuu ja taiteellinen toiminta on eräs tapa auttaa lapsia luomaan merkityksiä ja antamaan tulkinta todellisuudelle ja siitä saaduille kokemuksille.

Kyse ei kuitenkaan ole taidekasvatuspäiväkodeista tai taidekasvatuksesta sinällään, vaan tietynlaisesta tavasta toimia, asennoitua ja ohjata lapsia. Ymmärtääkseen tätä dilemmaa täytyy tietää, etteivät reggiolaiset puhu taiteesta, (kuva)taidekasvatuksesta, tai käytä muutakaan taidekasvatuksen alalla vakiintunutta termistöä. Sen sijaan he puhuvat

*silmästä, näkemisestä, kuvasta, ilmaisusta ja lapsen sadasta kielestä.*²⁰¹ Taidekasvatuksellisesti kiinnostavia piirteitä ovat ateljeetoiminta, oppimisympäristö ja arkkitehtuuri. Lähestyn tässä luvussa Reggioa näiden piirteiden kautta.

*I think 'art' is part of the Reggio approach but in a holistic way that does not segment cognitive, aesthetic, physical-motor, linguistic, etc., but sees learning and teaching as a unified process speaking to a unified child. Thus, the art-trained atelierista joins his or her expertise with the early education-trained teachers and pedagogists and help the children represent and express their ideas in a way that includes an appreciation of truth, beauty, goodness, etc. all at once.*²⁰²

Kuten jo luvussa kokonaisvaltaisuudesta ilmeni, reggiolaisilla on holistinen kasvatuskäytäntö, jossa ei erotella älyllistä, esteettistä, fyysistä ja kielellistä aluetta erikseen, vaan ajatellaan oppimista ja opetusta yhtenäisenä prosessina, joka koskettaa yhtenäistä lasta. Lasta ajatellaan jakamattomana kokonaisuutena, jolla on oikeus kaikkiin *sataan kieleensä*. Siksi hänen oppimistilanteidensa pitäisi olla mahdollisimman kokonaisvaltaisia, joten on päädytty integroivaan, kokonaisvaltaiseen ja kehittyvään opetussuunnitelmaan. Käytännössä lapsilähtöisyys, integrointi ja kokonaisvaltaisuus toteutuvat projektityöskentelyn muodossa.

Reggioon kasvatustavoitteena on lapsen oppimisen ja kehityksen edistäminen, joten kaikki toimii tämän tavoitteen saavuttamisen välineenä. Kaikki oppisisällöt ovat samanarvoisia ja tasapainossa keskenään, eikä taide voi saada sen erityislaatusempaa roolia kuin mikään muukaan oppimisen osa-alue.²⁰³ *“Art is not separate part of the curriculum, but an integral part of the whole cognitive/symbolic learning process of the developing child.”*²⁰⁴ Reggioissa taiteellista toimintaa käytetään kokonaisvaltaisen oppimisprosessin osana. Näkemys painottaa siis taiteen avulla kasvattamista eikä taidetta oppiaineena sinänsä. Taide on osa *lapsen sadasta kielestä*, eli käytössä olevista ilmaisun, ymmärryksen ja kommunikaation muodoista. Ilmaisussa eri kielet ja sisällöt yhtyvät.²⁰⁵

3.1 Tilan ja oppimisympäristön merkitys

"Ympäristö on kolmas opettajamme." ²⁰⁶ Nykyään oppimisympäristön merkitys korostuu opetuksessa. Reggiolaiset ovat pitkään korostaneet ympäristön merkitystä oppimisessa ja he puhuvatkin ympäristöstä kasvattajana ja oikeudesta ympäristöön.²⁰⁷ Koska päiväkotien fyysistä ympäristöä on kuvattu useissa lähteissä, keskityn kuvamaan tilan kasvatuksellisia ja esteettisiä käyttötapoja ja merkityksiä. Ateljee käsitellään omassa luvussaan.

"It has been said that the environment should act as a kind of aquarium which reflects the ideas, ethics, attitudes, and life-style of the people who live in it." ²⁰⁸ Reggiolaisten mielestä on tärkeää, että arkkitehtuuri ilmentää ja tukee kasvatustavoitteita konkreettisella tasolla. Ympäristössä konkretisoituvat lapsikäsitys, oppimiskäsitys ja tiedonkäsitys. Tila toimii kasvatuksellisten viestien välittäjänä kertoen arvoista, asenteista ja näkemyksistä. Se heijastaa ideoita, asenteita ja kulttuuria.²⁰⁹ Näin siis kasvatuskäsitteiden ja fyysisen todellisuuden välillä on yhteys, ja tilaa käytetään yhtenä välineenä kokonaisvaltaisen kasvatuskäsitteiden toteuttamisessa.

Reggiolaisen päiväkotitalalle tärkeitä ominaisuuksia ovat kokonaisuuden hahmotettavuus eli avoimuus ja läpinäkyvyys, sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen ja eri toimintojen ja ihmisten välisen yhteyden havaittavuus.²¹⁰ Päiväkotien oikeus suunnitella, muokata ja hallita tilaansa ja ympäristöään on osoittautunut tärkeäksi, mutta ongelmalliseksi asiaksi päiväkodeissa, jotka on avattu vanhoihin rakennuksiin. Niiden arkkitehtuuri ja tilaratkaisut ovat sopineet usein huonosti päiväkotien tarpeisiin.²¹¹ Hyvien päiväkotitalojen toteuttaminen edellyttää reggiolaisten mielestä kasvatusteorioiden muuttumista niin, että kasvatusta aletaan ajatella vuorovaikutussuhteina, jotka toteutuvat parhaiten kun tila ja ympäristö ovat täysipainoisesti mukana.²¹²

Andrea Branzi on pohtinut päiväkodin suhdetta ympäröivään todellisuuteen.²¹³ Pidetäänkö päiväkotia suojapaikkana, josta lapsi myöhemmin lähtee kohtaamaan kovan maailman vai kohdataanko maailma jo päiväkodissa? Perinteisesti päiväkoti on ollut suojaava pesä. Se on myös ympäristönä heijastanut aikuisten muistoja ja myyttejä rauhallisesta luonnonlä-

heisestä menneestä maailmasta, jota ei enää ole. Aikuiset ovat projisoineet päiväkotiin ja lapsiin omia toiveitaan. Onko oikeutettua säilöä lapsia 'luontoon' ja maailmankuvaan, joka ei enää heijasta ympäröivää todellisuutta?

Nykytodellisuus on ihmisen luomaa teknologista kaupunkiympäristöä, joka tulvii informaatiota. Olisi tärkeää, että lapset oppisivat kohtaamaan ja käsittelemään tätä tietoa ja todellisuutta. Lapsille onkin esimerkiksi aikuisia helpompaa käyttää tietotekniikkaa välineenään, sillä he eivät ole omaksuneet luontomyyttejä. Heille teknologia on uusi kieli opittavaksi, uusi luonto kohdattavaksi. Lapsilla on oikeus hyvinvointiin ja turvalliseen ympäristöön, mutta sen ei tarvitse tarkoittaa ympäröivän todellisuuden sulkemista ulkopuolelle. Reggiolaiset ovat projekteissaan tutkineet ympäröivää todellisuutta, esimerkiksi kaupunkia, sen eri järjestelmiä ja tietokoneita. Myös eräät päiväkotien tilaratkaisut, kuten suuri keskustila, joka vastaa italialaista keskustoria eli piazzaa, heijastelevat ympäröivän yhteiskunnan rakenteita. Lapsia ei muutenkaan Reggioissa ylisuojella, vaan heidän aktiivisuuttaan tuetaan.²¹⁴

*"Children must feel that the whole school, including the space, materials and projects, values and sustains their interaction and communication."*²¹⁵ Reggiolainen ympäristökäsitys on laaja, sisältäen fyysisen ja kulttuuriympäristön lisäksi myös sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön. Koska oppiminen tapahtuu sosiaalisena konstruktiona, on tilan tuettava vuorovaikutusta niin lasten kuin aikuistenkin kesken.²¹⁶ Kohtaamisen, kokonaisuuden ja toimintojen hahmottamiseksi tilat ja toiminnot on pyritty integroimaan ja tekemään helposti havaittaviksi. Tiloja yhdistäviä tekijöitä ovat esimerkiksi suuret lasiseinät ja ikkunat, peilit ja sisäpuhelimet. Tilavaikutelma on avoin ja valoisa, eikä käytäviä ole, vaan tilat liittyvät toisiinsa suuren keskushallin eli *piazzan* kautta.²¹⁷ Tiloista on näkyvyys toisiin sekä aikuisten että lasten katsekorkeudella. Kokonaisuuksien hahmottaminen ja hallitseminen on tärkeää, jotta lapsi oppisi aktiivisen suhteen maailmaan ja suhtautumaan tietoon kriittisesti soveltaen.²¹⁸ Dialogi on siis tärkeä myös tilassa. Päiväkoti pyritään integroimaan myös lähiympäristöönsä eli luontoon ja kaupunkiin. Tilat suunnitellaan opettajien, pedagogien, vanhempien ja arkkitehtien yhteistyönä.²¹⁹

Tilat on jaoteltu²²⁰ toimintojen mukaan, luokat on esimerkiksi jaettu osiin, jotka mahdol-

listavat monipuolisen työskentelyn. Suuret tilat tuovat yhteen lapsia eri ikäryhmistä ja auttavat heitä toimimaan yhdessä. Myös leikkivälineet houkuttelevat kohtaamiseen. Tilojen jaottelulla on pyritty aikaansaamaan työskentely- ja keskittymisrauha.²²¹ Tiloja käytetään monipuolisesti, eikä päiväkodeissa ole 'marginaalituloja', vaan esimerkiksi katot, kylpyhuoneet ja keittiö ovat pedagogisessa käytössä. Tilan pitää muuntua lasten kehitystason ja tarpeiden mukaan. Vauvaikäisten tiloille on keskeistä perushuolenpidon, identiteetin ja liikkumaan opetteluun tukeminen esimerkiksi erilaisin ryömimis-, tarttumis- ja kiipeilyvälinein. Isompien lasten tilan pitää mahdollistaa rakentelu-, liikunta- ja muut leikit erilaisin materiaalein sekä pienryhmätyöskentely.²²² Lapset voivat valita kuinka käyttävät tiloja ja materiaaleja. Malaguzzi onkin verrannut tätä periaatetta marketteihin, joissa asiakkaat tutustuvat tuotteisiin, valitsevat ja kokeilevat niitä.²²³

Päiväkotitilat ovat vierailijoiden mukaan esteettisesti harkittuja ja harmonisia kokonaisuuksia.²²⁴ Ympäristö on suunniteltu houkuttelemaan havainnointiin, vertailuun ja tutkimiseen. Tiloissa huomio kiinnittyy valon, värin ja heijastusten käyttöön, sekä asetelmien ja materiaalien kiinnostavaan esillepanoon. Asetelmat korostavat esineiden muotoa, kokoa, tekstuuria ja esteettisyyttä. Näköaistia on haluttu stimuloida.²²⁵ Esteettisyyttä on pidetty osana italialaista kulttuuria, jossa taiteella ja kulttuurihistorialla on arjessakin suuri merkitys. Elinympäristö on täynnä vanhoja rakennuksia, kuvataidetta ja veistoksia.²²⁶ Myös alueen ja päiväkotien historia näkyy seinillä dokumentaation muodossa. Viesteistä tulee osa tilaa.

Ympäristö on oppimisen lähde, joten sen pitäisi houkutella oppimaan ja mahdollistaa lapsen aktiivinen päärooli. Tila on järjestetty tukemaan lapsen sosiaalista, kognitiivista, verbaalista ja symbolista kehitystä ja tiedon rakentumista. Tila siis helpottaa mahdollisuutta vuorovaikutukseen, leikkiin, tutkimiseen ja luovaan ilmaisuun.²²⁷ Reggiolaiset ajattelevat, että varhainen ympäristö ja sen järjestys vaikuttaa aivojen rakenteiden ja strategioiden kehitykseen. Niinpä miljöön ja työtapojen pitäisi olla yhteneviä aivojen työskentelytavan kanssa. Oppimisympäristössä on oltava edustettuna sekä tiedollislooginen että elämyksellis-myyttinen aines.²²⁸ Tilan pitää mahdollistaa kokemuksen ja kokeilun kautta oppiminen.

3.2 Ateljee ja atelierista

Reggiolaisten päiväkotien erityispiirre ovat atelieristat eli kuvataideopettajat ja ateljeet: kaikissa päiväkodeissa on suuri keskusateljee laajoine materiaalivalikoimineen ja osastoiden yhteydessä miniateljeet.²²⁹ Ateljeet ovat reggiolaisille tärkeä osa kasvatustidentiteettiä, ja ne ovat kuuluneet perusfilosofiaan alkuajoista lähtien. Ateljeet ja atelieristat tulivat osaksi reggiolaista toimintaa 1970-luvulla ja miniateljeet seuraavan vuosikymmenen vaihteessa.²³⁰ Kuvataide on kaikkeen toimintaan liittyvänä mahdollisuutena, ja kaikilla osastoilla voi piirtää, maalata, muotoilla ja rakentaa. Tämä kuvastaa medium-kokeilujen, *lasten sadan kielen* toimintamahdollisuuksien keskeistä merkitystä.²³¹ Ateljeiden käyttöönoton, kuten ympäristön esteettisyydenkin eräänä selityksenä on pidetty italialaista taidetta arvostavaa kulttuuria.²³² Tämä herättää kuitenkin kysymyksen miksi ateljeetoiminta ja esteettisyys ei ole saanut jalansijaa muissa Italian päiväkodeissa? Ateljeiden käyttö onkin ollut Reggioissa tapa tietoisesti rikkoa traditionaalisen verbaaliseen kieleen perustuvan pedagogiikan rajoja.²³³ Sanojen sijaan ateljee painottaa toimintaa, aistien käyttöä, silmän ja käden yhteistyötä. Malaguzzi on todennut, että mikäli olisi ollut mahdollista, kaikista tiloista olisi tehty ateljeentyypisiä laboratorioita.²³⁴

Ateljeet tulivat mukaan reggiolaiseen toimintaan yhteiskunta-analyysin jälkeen. Kuvallisen viestinnän merkityksen kasvaessa ateljeetoiminta tarjoaa keinon tukea lasten visuaalista kompetenssia. Kuvanluku- ja visuaalisen informaation käsittelyn taito ovat yhä välttämättömämpiä nyky-yhteiskunnassa, jossa tietoa tulee yhä enemmän kuvallisesti: medioissa, mainonnassa ja tietotekniikassa. Nopea kuvatulva voi passivoida ja johdatella katsojaa, joten reggiolaisista oli tärkeää aktivoida lasten oma luovuus ja kuvallinen toiminta. Näköaistia pidetään tärkeänä tiedonhankinnassa, ja kuvan rakentamisen avulla tietoa voidaan ilmaista, järjestää, tarkentaa ja syventää.²³⁵

Ateljeet ovat avaria valoisia tiloja, joista on näkyvyys ja yhteys ulos ja muihin tiloihin. Ne ovat yleensä keskellä päiväkoteja, niiden sydämenä.²³⁶ Niiden tilat ovat muunneltavia ja pintamateriaalit kestäviä. Vakiovarusteita ovat keramiikkauuni, materiaalihyllyköt,

maalaustelineet, piirtoheitin ja valopöytä. Ateljeessa on tilaa suurillekin ryhmätöille ja keskeneräisten töiden säilyttämiselle. Ateljeissa on esillä lasten aiempia töitä ja projekteihin liittyvää havaintomateriaalia, taidejäljennöksiä sekä vanhemmista että moderneista teoksista lasten ja aikuisten katselukorkeudella.²³⁷ Ateljee mahdollistaa suurimuotoisemman työskentelyn, miniateljeet pienimuotoisemman. Miniateljeetoiminnan tarkoitus on ollut siirtää atelieristan asiantuntemusta opettajille ja mahdollistaa projektityön laajentaminen.²³⁸

Reggiolaiset opettajat eivät kutsu ateljeetoimintaa ja lasten töitä taiteeksi vaan puhuvat mieluummin symbolisista kielistä.²³⁹ Tämä siksi, että reggiolainen näkemys taideopetuksesta poikkeaa sekä tekniikkapainotteisuudesta että luovasta itseilmaisusta. Reggiolaisten lähtökohta on, että eri mediumit ovat symbolisia kieliä, joiden avulla voidaan ilmaista ja tutkia opittua. Mitä useampia kieliä lapsi hallitsee, sitä enemmän hän pystyy tutkimaan oppimisen eri tapoja. He siis painottavat taiteen käyttöä oppimisessa ja maailman hahmottamisessa.²⁴⁰ *Sadan kielen* käyttöä ja merkitystä on kuvattu tarkemmin omassa luvussaan. Ovatko lasten työt sitten taidetta? Atelierista Vecchi vastaa, että lasten ja aikuisten töitä ei voi suoraan verrata ja niitä on arvioitava eri kriteerein. Jotkin lasten työt voivat vaikuttaa yhtä ainutlaatuisilta kuin taitelijoiden. Silti ei pidä olettaa että lasten kyvyt ovat synnynnäisiä tai arvostaa tuotoksia enemmän kuin prosesseja (ks. edempänä luku *Prosessi vai tuotos?*). Kuitenkin taiteilijoilta voidaan ottaa oppia esimerkiksi valon, värin ja volyymin käsittelyssä. Työtään tehdessään lapsi kohtaa samat kuvaamisen ongelmat kuin taitelijakin ja joutuu ne ratkaisemaan.

Taide on erottamaton osa kasvatus-, oppimis- ja projektitoimintaa sekä tutkimus- että ilmaisuvaiheissa.²⁴¹ Ateljeetoiminnassa lasten käden taidot ovat läheisessä suhteessa ajatteluun, tunteeseen ja ymmärtämiseen. Asioita käsitetään sananmukaisesti käsin tekemällä. Visuaaliset taiteet ovat kokonaiskehityksen, älyn, kielen ja sosiaalisuuden kehityksen väline.²⁴² Taiteen tekemistä ei ole rajattu vain ateljeehen, vaan sitä tehdään osastoillakin. Taiteellinen toiminta ei myöskään edellytä atelieristan läsnäoloa, vaan se voi tapahtua myös lapsiryhmässä tai opettajan kanssa.²⁴³

Ateljeetoiminnalla on merkitystä sekä lapsille että aikuisille. Se on paikka visuaaliselle,

ilmaisevalle ja esteettiselle kasvatukselle.²⁴⁴ Lapsille ateljee on työpaja ja tutkimuspaikka, joka antaa mahdollisuuden oppia hallitsemaan eri tekniikoita ja materiaaleja, eli oppia ilmaisemaan itseään, käyttämään luovuuttaan, prosessoimaan tietoa, testaamaan projektihypoteesejaan ja tutkimaan asioita ja ratkomaan ongelmia *sadan kielen* kautta. Se siis laajentaa ja kehittää symbolisten kielten käyttöä ja sanastoa. Henkilökunta pyrkii ateljeetoiminnan havainnoinnilla ymmärtämään paremmin lasten ajattelua ja oppimisprosesseja ja kehitystä. Ateljeetoimintaa ja töiden dokumentointia käytetään pedagogiikan ja työn reflektointiin, tutkimiseen ja kehittämiseen.²⁴⁵ Ateljee on myös dokumentoinnin ja arkistoinnin keskus. Atelieristat osallistuvat dokumentointiin, sen purkuun ja esillepanoon sekä arkistointiin. Arkistot tarjoavat paljon tietoa lasten toiminnalle ja aikuisten työn tutkimukselle. Ateljeetoiminta on antanut tietoa toimintavoista lasten kanssa ja auttanut kehittämään oppimisprosessien havainto- ja tallennusmetodeja.²⁴⁶

Ateljee on kehittynyt ajan mittaan havainnon ja esteettisen ilmaisun tutkimuksesta enemmän dokumentaation, oppimisprosessien tutkimuksen ja lasten ajatusten, toiminnan ja esityksen yhteyksiä etsivään suuntaan. Kuvataidetta on muissakin päiväkodeissa käytetty lasten kehitystason selvittämiseen. Reggioissa sitä käytetään kuitenkin laajasti lapsen oman kehityksen arvioinnin välineenä, toiminnan suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa ja lasten ajattelun ja oppimisprosessien ymmärtämiseen. Niinpä kokonaisvaltaisessa kasvatuskäytössä ateljeen funktio on laaja, sitä hyödynnetään kasvatuksen kaikilla osa-alueilla. Ateljee sekä laajentaa että integroi päiväkodin muita toimintoja.²⁴⁷

Atelieristan rooli

Atelierista on kuvataidekoulutuksen saanut henkilö, joka työskentelee kaikissa 3-6-vuotiaiden päiväkodeissa ja vierailee viikottain alle 3-vuotiaiden seimissä. Atelierista toimii konsulttina ja yhteistyössä opettajien ja lasten kanssa projekteissa, suunnittelee ja toteuttaa toimintaa ja ohjaa lapsia ja opettajia tekniikoiden ja materiaalien käytössä. Hän kouluttaa opettajia miniateljeetoimintaan. Atelieristat osallistuvat myös kaikkeen muuhun päiväkodin yhteiseen toimintaan, kuten suunnitteluun, vanhempien tapaamiseen ja jatkokoulutukseen.²⁴⁸

" She or he is not merely an 'art educator' or a specialist in the field, nor does the atelierista work exclusively in the atelier. The atelierista is, rather, a sort of on-site researcher who contributes his or her different background and skills to the group as a whole, helping to make the entire school a workshop, a place for research, experimentation, and ongoing professional development."

249

Reggiolaiset suhtautuvat atelieristaan eräänlaisena luovana muutosvoimana, yllätysmomenttina, ajattelun provosoijana ja rikastajana. Atelierista voi kääntää logiikan nurin, muuttaa näkökulmaa ja tarjota mielikuvituksen kautta uusia näkökulmia. Hän siis laajentaa pedagogista ajattelua.²⁵⁰

Taidekoulutuksen saaneena henkilönä atelierista suhtautuu kuvalliseen ilmaisuun ja sen ohjaamiseen, materiaalien valintaan ja töiden kehittämiseen eri tavalla kuin muut opettajat. Hän auttaa opettajia havaitsemaan projekteissa visuaalisia mahdollisuuksia. Hän tuntee taidetta ja taiteen teorioita, ja siinä mielessä hän on käytännön taidekasvattaja. Atelierista Vecchi on todennut taidekoulutuksen antaneen ajattelulle liikkuvuutta ja vapautta, joka sopii hyvin atelieristan työnkuvaan ja pedagogiikan uudistamiseen. Atelieristojen sama taidekoulutus vaikuttaa todennäköisesti myös lasten kuvan tekemiseen ja töiden esteettisyyteen. Atelieristat ovat vaikuttaneet päiväkotiympäristön esteettiseen ja visuaalisesti harkittuun ilmeeseen.²⁵¹ Atelieristojen erilaiset tyylit ja persoonat sekä erikoistuminen vaikuttavat myös toimintaan. Jossain päiväkodissa voi olla grafiikan työpaja, toisessa atelierista voi olla erikoistunut keramiikkaan. Kaikkia tekniikoita ja materiaaleja käsitellään kuitenkin monipuolisesti.²⁵²

Atelieristat hoitavat dokumentoinnin esillepanon ja osallistuvat muunkin visuaalisen materiaalin, kuten julkaisujen ja tiedotteiden, suunnitteluun ja tekemiseen.²⁵³ Atelierista jakaa aikansa ryhmien kesken projektien luonteesta riippuen. Atelieristan päiväohjelmaan kuuluu ryhmissä ja luokissa kiertämistä, keskustelua asioiden esittelytavoista lapsille, ideointia ja ideoiden kehittelyä projekteissa, materiaalien ehdottamista ja pienryhmätyöskentelyä ateljeessa. Atelierista on siis selvillä koko koulun projekteista, ja voi näin kierrättää ideoita opettajien kesken.²⁵⁴

Atelierista auttaa lapsia projektityöskentelyssä materiaali- ja tekniikkavalinnoissa. Työ

edellyttää atelieristalta hyvää suhdetta eri materiaaleihin ja tekniikoihin ja visuaalista hahmottamiskykyä.²⁵⁵ Atelierista toimii samalla periaatteella kuin opettajatkin, eli tarkkailee lasten toimintaa ja etenemistä puuttuen toimintaan vasta jos lapset ovat tiedostaneet jonkin ongelman ja tarvitsevat apua. Silloin hän voi esittää kysymyksiä tai tarjota jonkin ehdotuksen tai apuvälineen.²⁵⁶ Tekniikan ja materiaalien käytössä lapset kuitenkin saavat suoraa ohjausta. Reggiolaisten mielestä lapsi ei kehity ilman ohjausta, eivätkä he siis suhtaudu tekniikan opetukseen torjuvasti, kuten esimerkiksi jotkut luovan itseilmaisun edustajat.²⁵⁷

Tekniikat käydään perusteellisesti läpi yksi kerrallaan ennen uuteen siirtymistä. Päiväkoti-vuosien aikana eri materiaaleihin ja tekniikoihin palataan uudelleen eri projektien yhteydessä, jolloin tiedot syvenevät asteittain. Näin tekniset taidot saavat hyvän mahdollisuuden kehittyä. Lapset oppivat tuntemaan eri esittävien medioiden perusominaisuudet ja elementit, joilla luodaan eräänlaiset aakkoset kommunikointiin ja tiedon rakentamiseen.²⁵⁸ Lapsia kannustetaan ja tuetaan, heidän töitään otetaan esille ja tarkastellaan yhdessä. Lasten töitä kohdellaan vakavasti ja arvostaen, niistä keskustellaan ja niiden pohjalta tutkimuksia viedään eteenpäin. Tämän katsotaan kehittävän lasten arviointikykyä, piirrosten lukutaitoa ja tietoisuutta siitä, että heidän työtään arvostetaan.²⁵⁹ Opettaja voi töitä tarkastellessaan kysellä työn yksityiskohdista ja kuvatun ilmiön toimintaperiaatteista. Kysymällä hän voi ohjata lasten huomiota tärkeinä pitämiinsä seikkoihin. Esillä voi olla myös töitä, jotka ovat teknisesti epäonnistuneita tai edustavat epärealistisia todellisuuskäsityksiä. Tämä johtuu siitä, että töiden tarkastelun tavoitteena on selvittää lasten ajattelun kehitystä ja oppimisprosessia, ei niinkään töiden esteettistä tasoa.

Ateljeetoiminta

Ateljeetoiminnassa käytetyt materiaalit ja välineet ovat monipuolisia, korkealaatuisia ja tarkoituksenmukaisia. Hyvillä välineillä, laadukkailla siveltimillä ja väreillä pyritään takaamaan lapsille sujuva työskentely. Sekin kertoo osaltaan, että lasten työskentelyä arvostetaan. Välineet ja värit ovat näkyvästi ja esteettisesti asetettu esille 'haastamaan lapsen silmää'. Materiaalivalikoimiin kuuluu monenlaisia luonnonmateriaaleja, kotoa

tuotuja esineitä ja kierrätysmateriaaleja. Lapset saavat käyttää ja valita materiaaleja hyllyköistä vapaasti.²⁶⁰

Ateljeetoiminnassa luodaan suhteita eri materiaaleihin, tutustutaan niiden eri ominaisuuksiin ja käyttöön ilmaisuvälineinä. Materiaali- ja värivalikoimien avulla tutkitaan asioiden ja ilmiöiden väriä, tekstuuria ja muotoa. Käydään läpi eri tekniikoita ja kuvallisen ilmaisun perustekijöitä kuten viivaa, valoa, varjoa, väriä ja tilaa. Ateljee on studio ja laboratorio, jossa manipuloidaan ja kokeillaan eri kielillä.²⁶¹ Ateljeessa on tutkittu kaikkea värien ja muotojen yhtäläisyyksistä ja eroista komplekseihin narraation ja argumentaation teemoihin, mielikuvien symboli-ilmaisusta niiden dekodaukseen, massamedioiden vaikutuksesta sukupuolieroihin symbolisen ilmaisun tyyliä ja mieltymyksissä. Mielikuvilla voidaan leikkiä, niitä voidaan muuntaa toisiksi ja ne auttavat mielikuvituksen ja ajattelun kehittymistä.²⁶² Toimintaan kuuluu niin havainnointia, ympäristön tutkimista kuin taideteosten tarkasteluakin. Näin jäsennetään asioita kokonaisuuksiin, eikä vain materiaalin muodon ja rakenteen suhteen, tärkeää on myös ilmaisun, mielikuvituksen ja ajattelun kehittäminen. Työt eivät ole aiheiltaan satunnaisia, vaan liittyvät projektien aihepiireihin.²⁶³

Esimerkiksi savea käytetään materiaalina monipuolisesti, sen käyttö aloitetaan jo alle 3-vuotiailla, ja viiteen vuoteen mennessä käydään läpi koko saven käyttömahdollisuuksien asteikko. Savi on materiaalina lapselle usein kynää helpompi hallita, koska sitä voi muovailta mihin tahansa muotoon molemmin käsin. Sen käyttö kehittää näkö- ja tuntoaistien yhteistyötä ja hienomotoriikkaa.²⁶⁴ Toinen esimerkki on valon ja värin, havainnon perustekijöiden käsittely. Lapset tutustuvat niihin havaintojen ja kokeilujen avulla. Kokeiluissa pyritään 'materialisoimaan' ja 'dematerialisoimaan' valoa ja väriä, jotta lapset huomaisivat värin ja valon välisen yhteyden ja eron. Pyritään tuomaan esiin seikkoja ja ilmiöitä, joita lapset eivät välttämättä muuten huomaisi.²⁶⁵ Kun lapset havainnoivat jotain aihetta, he usein kuvaavat sitä monista eri perspektiiveistä, jopa samanaikaisesti. Näin kuva tiivistää merkityksiä, sitä mikä on lapselle ilmiössä olennaista. Ilmaisua pidetään tärkeänä lapsen kokemusten ymmärtämisessä: lapsi ymmärtää asian syvemmin ilmaistessaan sitä muille.²⁶⁶

3.3 Lapsen sadan kielen metafora

Malaguzzin luoma *lapsen sadan kielen*- metafora on toiminut työssäni yhtenä asioita yhdistävänä punaisena lankana. Se on myös taidekasvatuksellisesti kiinnostava ilmaus. Metaforana se on monimerkityksinen eikä sitä ole selkeästi teoreettisesti määritelty tai muotoiltu. Niinpä on olemassa monia määritelmiä ja käsityksiä siitä, mitä se tarkoittaa. Tässä luvussa pyrin erittelemään näitä eri merkityksiä.

Puhuttaessa sadasta kielestä on huomioitava, voidaanko muita kuin verbaalista kieltä ylipäänsä kutsua kieliksi. Kielen katsotaan koostuvan merkeistä tai merkkiyhdistelmistä, ja muodostavan systeemin, kokonaisuuden. Näitä merkkejä pystytään koodaamaan ja purkamaan. Kielellä on omat sääntönsä ja rajoituksensa, jotka ohjaavat sen tuottamista. Kielessä voidaan erottaa ilmaisu ja sisältö. Näiden verbaalisen kielen ominaisuuksien voidaan katsoa soveltuvan myös muihin ilmaisun muotoihin, esimerkiksi visuaaliseen ilmaisuun. Visuaalisten elementtien voidaan ajatella muodostavan eräänlaisen aakkoston, merkistön, jolla voidaan ilmaista eri sisältöjä ja näitä merkkejä pystytään koodaamaan ja dekodeamaan. Visuaalisella mediumilla on omat rajoituksensa jotka ohjaavat sen käyttöä. Siinä voidaan erottaa ilmaisutapa ja sisältö. Niinpä voidaan ajatella että taiteen eri mediuimeilla on kommunikatiivinen ja ilmaisullinen luonne. Rinaldin mukaan nämä symbolisysteemit viestivät kuten kielikin, niillä voidaan esimerkiksi esittää jokin idea tai toive.²⁶⁷ Taide viestii kuten verbaalinen kielikin.

Koska kuvan tekeminen vaatii lapsia ajattelemaan kokemusta, ideaa, tai tunnetta, ja löytämään symboleja sen ilmaisemiseksi, taide on hyvin symbolinen aktiviteetti.²⁶⁸ Reggioissa symbolien käyttö ei aina liity kuvataiteeseen. Projekteissa on opeteltu esimerkiksi tietokoneen käytössä tarvittavia symbolisia operaatioita, kirjaimia ja mittajärjestelmien käyttöä eli numeerisia symboleja. Lasten toiminnassa on monia symbolisia tasoja: eleet, puhe ja kirjoitus, leikit, laulut ja visuaalinen ilmaisu.²⁶⁹ Tutkijoiden mukaan kaikki lapsen symboliset operaatiot, esteettiset ja taiteelliset mukaan luettuina edistävät kognitiivista kehitystä.²⁷⁰ Nelson Goodman toteaa, ettei ole suurta eroa sanojen ja graafisten kuvien symbolina toimimisella.²⁷¹ Symbolit voivat toimia tutkimisen välineinä, ajatte-

lun muotoina ja esteettisesti. Symbolein voidaan tuoda esiin ja muokata lapsen maailmaa koskevaa tietoa, ideoita ja tarpeita. Symbolista toimintaa on pidetty lapsen kehitykselle välttämättömänä.²⁷²

Sadan kielen metaforalle on annettu monia määritelmiä. Kun nämä tiivistetään, metaforan voidaan ajatella tarkoittavan *monia tapoja olla suhteessa maailmaan: sekä havainnoida, tutkia, hankkia tietoa ja ajatella, että prosessoida tietoa, luoda merkityksiä, kommunikoida ja ilmaista niitä*. Kielet ovat siis tapoja ottaa vastaan tietoa, prosessoida sitä ja tuottaa sen pohjalta jotain uutta.²⁷³ Taiteen alueella ne on määritelty sekä toimintatavoiksi että mediumeiksi, aisti- ja visuaaliseksi havainnoksi ja käden työksi.²⁷⁴ Kyseessä on siis varsin laajasti määritelty kielikuva, kuten reggiolaiseen kokonaisvaltaisuuteen sopiikin.

Sadan kielen metafora kuvaa lapsen monia kykyjä ja mahdollisuuksia, jotka kuuluvat reggiolaiseen lapsikäsitukseen. Lapsi on näiden kielten luova subjekti ja kehittäjä.²⁷⁵ Näitä lapsen kykyjä aikuiset auttavat lapsia kehittämään ja rikastamaan. Siihen on reggiolaisessa pedagogiikassa monta tapaa, jotka toteutuvat pääasiallisesti projektitoiminnan yhteydessä. Sadat kielet eivät ole itsestään kehittyviä valmiuksia, vaan ne vaativat aikaa ja harjoitusta.²⁷⁶ Yksi lasten potentiaalien tukemiseen valittu tapa on kuvallisen ilmaisun käyttäminen, jota kuvaan tarkemmin seuraavassa luvussa ja luvussa ateljeesta. Kielten synnyn ja kehityksen lähtökohtana on kokemus, jota toiminnalla pyritään rikastamaan.²⁷⁷ Tämän ajatuksen voisi ajatella olevan sukua Deweylle, jolle kokemukset olivat keino kehittää älykkyyttä, jota hän piti toiminnallisena. Siksi myös hänellä korostuivat eikielellinen kommunikaatio, mielikuviutus ja oppimisympäristön merkitys.²⁷⁸ Reggiolaisten mukaan kielet ovat lapsille luontaisia ja luonteenomaisia kykyjä ja ilmaisukeinoja. Niinpä heillä on kielten käyttöön myös tarve, halu ja oikeus.²⁷⁹ Malaguzzin mukaan lapsella on kokonaisvaltainen tarve kuvan tekemiseen.²⁸⁰ Kuten aiemmin ilmeni, myös lapsikeskeinen pedagogiikka oikeuttaa toimintaansa määrittelemällä lapsen tarpeita tai pitämällä niitä luontaisina tai luonnollisina. Tällaisella ohjelmanjulistuksella motivoidaan kasvattajia.

Kuten jo luvussa *Taidekouluja ja taidekasvatustako?* ilmeni, nimenomaan sadan kielen kokonaisuus on tärkeä. Pyritään kokonaisvaltaiseen pedagogiikkaan, jossa kaikki sata eri kieltä, ihmisen eri puolta, ovat tärkeitä.²⁸¹ Reggiolaiset korostavat jokaisen yksilön

oikeutta kaikkiin mahdollisiin kieliinsä, ja toisaalta jokaisen kielen yhtäläistä merkitystä kokonaisuudelle. Kaikki kielet ovat saman arvoisia ja kykeneviä ilmaisemaan ja luomaan asioita: niillä on kyky synnyttää toimintaa, ajattelua, mielikuvia ja tunteita.²⁸² Yhden kielen käyttö tai korostuminen oppimisessa ei riitä. Reggiolaiset kritisoivatkin koulua ja yhteiskuntaa verbaalisen kielen ylikorostumisesta ja muiden kielten toteutumisen rajoittamisesta. Jokaisella kielellä on heidän mukaansa oikeus kehittyä ja toteutua mahdollisimman täydesti ja lapsille on annettava oikeus valita omat ilmaisutapansa. Siksi lapsille esitellään ja heillä on mahdollisuus työskennellä niin monella kielellä kuin mahdollista.²⁸³

Reggiolaisten kokonaisvaltainen maailmankuva sisältää näkemyksen, että yhteiskunnan erilliset alueet ja maailmat, kuten fyysinen, toiminnallinen, kulttuurinen ja symbolinen, pitäisi saattaa toistensa yhteyteen. Routila on esittänyt mallin mahdollisista maailmoista, elämän pelitiloista, joissa valinnoillamme vaikutamme elämämme suuntautumiseen.²⁸⁴ Myös Bruner on puhunut mahdollisista maailmoista ja vaihtoehtoisista ajattelun ja ymmärryksen muodoista, joissa kokemus jäsennetään malliksi maailmasta. Näitä ovat toiminta, mielikuvat ja mielikuvitus ja symbolinen esittäminen. Tiedon esittäminen näillä syventää aineksen ymmärtämistä, jolloin ongelmanratkaisu voi toimia optimaalisesti. Bruner toteaa oppimisen ja ongelmanratkaisun riippuvan vaihtoehtojen tutkimisesta. Tällaisia vaihtoehtoja voivat sadat kielet tarjota. Taiteet sopivat hyvin symbolisaation keinoiksi.²⁸⁵ Reggiolaisten sata kieltä ovatkin eräänlainen sadan mahdollisuuden pelitila, mahdollisuuksien leikkikenttä. Ne kuvaavat valinnan vapauden tilaa, keinoa tutkia mahdollisia, vaihtoehtoisia maailmoja. Kielet edustavat lasten omaa ääntä, ilmaisua ja maailmankuvaa.

Reggiolaisten mukaan kielten kehitys on toisistaan riippuvaista, ja kielet ovat generatiivisia, luovia: yhden kielen kehitys edistää myös muiden kehitystä. Näin syntyy positiivinen kierre, jossa kielet luovat uusia kieliä ja mahdollisuuksia. Kielet muodostavat toisiaan rikastavan dialogin, vuoropuhelun, joka kehittää lasta eteenpäin. Reggiolaiset korostavat kaikessa vuorovaikutuksen merkitystä, niin tässäkin. Mikään ei kehity yksin niin hyvin kuin yhteistyössä, dialogissa, vuorovaikutuksessa.²⁸⁶ Kielillä on yhteisvaikutusta: ne aikaansaavat vertailuja, ajattelun kehittymistä ja täydentävät toisiaan ja kuvaa maailmasta. Juuri kielten kokonaisuus ja kohtaaminen yhdistää pään takaisin vartaloon ja tieteen

taiteeseen.²⁸⁷ Oppimis- ja ilmaisutilanteissa kielet yhdistyvät luovalla ja kokonaisvaltaisella tavalla. Eri kielten käyttö voi yhdistää oppimisen sisältöjä toisiinsa lapsen mielessä. Taide on merkittävä integroinnin ja synteessin väline Reggioissa.

Kielten käytöllä pyritään tukemaan lasten kasvua ja itsetunnon ja persoonallisuuden kehitystä. Niiden avulla pyritään aktiiviseen ja kriittiseen ajattelukykyyn, visuaaliseen lukutaitoon. Tavoitteena on ihminen, joka pystyy hahmottamaan maailman moniulotteisuuden, ja yhdistämään kokemuksen, havainnon ja ajattelun toisiinsa. Kielet tarjoavat lapsille myös konkreettisen ja toiminnallisen tavan ymmärtää ja käsitellä tietoa, sekä kommunikoida ja ilmaista ymmärrystään muille.²⁸⁸

Kielet kommunikaationa, merkitysten luomisena ja ilmaisuna

Sata kieltä tarjoavat lapsille mahdollisuuden kommunikoida muiden kanssa ja ilmaista itseään, vaikka eivät vielä olisikaan kehittyneitä verbaalisessa ilmaisussa. Kielten käyttö antaa lapsille mahdollisuuden luoda merkityksiä.²⁸⁹ Ilmaisun sisältöjä on monenlaisia ja lapsi voi ilmaista ja kommunikoida muille mm. tietoaan, ymmärrystään, tunteitaan ja kokemuksiaan. Eri kieliä käyttäen lapsi muokkaa saamaansa informaatiota itselleen sopivaan muotoon ja jäsentää kokemuksiaan. Projektien yhteydessä lasten piirroksia ja muita kuvallisen ilmaisun muotoja käytetään erityisesti hypoteesien laadintaan, pohdintaan ja testaukseen.

Sadan kielen käyttö onkin Reggioissa usein kommunikointia yhteisön kanssa. Vuorovaikutus ryhmässä auttaa lasta kehittämään kieliään. Muiden lasten kielet auttavat lasta rikastamaan omia kieliään ja ilmaisuaan, ja jokainen kieli auttaa syventämään ymmärrystä. Kun ilmaisu kehittyy, myös ideat kehittyvät ja monimutkaistuvat. Jakamalla tuotoksia keskenään he omaksuvat eri näkökulmia ja vieraillemalla uudelleen töissään ja työstimällä niitä he siirtyvät uusille tietoisuuden tasoille.²⁹⁰

Lapset luovat ja tutkivat merkityksiä ja kommunikoivat aktiivisesti ympäristönsä kanssa. Symboliset kielet toimivat heille maailman jäsentämisen keinoina. Clayn mukaan kielten merkitys on siinä, että ne ovat konstruktivisia prosesseja, joissa oppija luo merkityksen kokemukselleen.²⁹¹ Kielet edustavat siis konstruktivistista lähestymistapaa oppimisen ja

merkityksenannon ongelmaan. Niillä voidaan luoda merkityksiä joita ei kenties muuten voitaisi ilmaista.

Lapsella on tarve ilmaista itseään, mutta Reggioissa ei keskitytä tiedostamattomien tunnetilojen ilmaisuun, vaan ilmaisu tapahtuu teemojen tutkimisen viitekehyksessä.²⁹² He korostavat sadan kielen merkitystä kokemusten ilmaisuprosesseissa. Eri visuaaliset kielet ovat nonverbaalisia ja vaihtoehtoisia ilmaisun muotoja jotka tarjoavat keinoja sekä havaintojen, ideoiden, kokemusten, ajatusten että tunteiden ilmaisuun. Koska lapset ovat erilaisia, on jokaisella oltava mahdollisuus löytää omat ilmaisumuotonsa. Aikuisten rooli on tässä hienovarainen: heidän ei tule liikaa puuttua tähän prosessiin muttei olla välinpitämättömiäkään.²⁹³ Opettajiltakin vaaditaan paljon herkkyyttä ja asiantuntemusta osata havainnoida, lukea ja tulkita kaikkia lasten sataa kieltä.

Kielten merkitys oppimisessa, ymmärtämisessä ja ajattelussa

*We believe that the brain is not imprisoned by genes, that thought can be modified inasmuch as it interacts with the environment, and that intelligence is the result of the synergistic cooperation of the various parts of the brain. For this reason, we maintain that children are born with all the languages of life. These languages are interactive by nature, and are equipped with the exploratory and perceptive tools for organizing information and sensations and for seeking out exchange and reciprocity. They embody the incipient art of the semiologist and the detective, the ability to use investigative methods, to hypothesize "missing" explanations and to reconstruct facts.*²⁹⁴

Tässä lainauksessa vaikuttaa samaistuvan kielet, lapsi ja ajattelu. Syntyykö lapsi tosiaan kielet mukanaan? Ehkäpä lähinnä valmius kehittää niitä mukanaan, sillä reggiolaiset korostavat, etteivät kielet kehity itsestään, vaan harjoituksen ja ajan kanssa. Ilmaisua ei myöskään voi käyttää vastasyntyneenä juuri muuhun kuin tarpeiden viestittämiseen, ei niinkään merkitysten luomiseen tai tutkimiseen. Toisaalta kielet tuntuvat tässä samaistuvan myös ajatteluun. Lapsella on valmius kehittää ajatteluaan, mutta itse kielellä ei sitä mielestäni ole. Tässä ilmenee reggiolaisille tyypillinen retorinen keino personoida jokin käsite tai metafora (esimerkiksi *silmä* tai *kielet*) toiminnan subjektiksi, joka alkaa tavallaan elää omaa elämäänsä. Näin niistä tulee samanlaisten oikeuksien ja kykyjen omaajia kuin

lapsista. On toki muistettava, että kyse on runollisista kielikuvista.

Kielten merkitys oppimisessa, ymmärtämisessä ja ajattelussa kuitenkin korostuu Reggio-sa. Kuvallista ilmaisua voidaan pitää ei-verbaalisena ja symbolisena tapana tietää, ajatella ja kommunikoida, ja sitä voidaan käyttää tutkimiseen, tiedostamiseen, vuorovaikutukseen, havaintoon, analyysiin ja kritiikkiin. Nämä kaikki ovat oppimisen muotoja, joita tarvitaan ilmaisussa ja merkitysten luomisessa. Kielet eivät vain jäsentele ajatuksia, vaan myös rakentavat niitä. Symbolinen esittäminen toimii sekä oppimisen eri muotoina että opitun ilmaisuna.²⁹⁵

Formanin mukaan lapset oppivat parhaiten kun he saavat käyttää monia symbolijärjestelmiä ymmärtääkseen monimutkaisia suhteita, varsinkin projekteissa ilmenevien ongelmien yhteydessä.²⁹⁶ *„Ateljee ja visuaaliset kielet suovat lapselle konkreettisen ja aktiivisen tavan ymmärtää ja käsitellä tietoa.”*²⁹⁷ Atelieristat auttavat lapsia tutkimaan ja ilmaisemaan projektien aiheita koskevaa ajatteluaan eri ilmaisukielten kautta.²⁹⁸ Lapset tekevät kuvia ja käyttävät eri symbolisysteemejä kuvatakseen ymmärrystään: havainnollistaakseen ideoitaan ja käsityksiään muille. Kielet tarjoavat tähän kommunikointiin monia kanavia.²⁹⁹ Kielet toimivat visuaalisen kommunikaation lisäksi tapana tutkia, selkeyttää ja muotoilla omia hypoteeseja, käsitteitä ja ajattelua. Kielten käyttö kehittää ajattelua ja mahdollistaa ajatusten muotoilun itselle ja muille. Visuaalisen ilmaisun kautta halutaan siis kehittää lapsen älykkyyttä. Kuvia käytetään tiedon prosessoinnin välineenä.³⁰⁰

Nykyään on myös tutkimustietoa siitä että kaikki taidelajit parantavat aivotoimintaa koska ne vaativat monitasoista ajattelua. Siksi ne ovat tärkeä osa oppimista myös tietoyhteiskunnassa.³⁰¹ Reggio-laisten sanoin: *silmiä* provosoi aivoja ja ajattelua.³⁰² Kielet auttavat lapsia syventämään ymmärrystään ja oppimaan. Niillä voidaan käsitellä merkitys- ja vivahteroja. Kielten ja ajattelun kehitys ovat sidoksissa toisiinsa ja auttavat toistensa kehitystä.³⁰³ Kun lapset testaavat projektihypoteesejaan, *„on tärkeitä..pystyä formuloimaan ongelma erilaisten kielten, esim. visualisoinnin avulla, ja auttaa näin ajatuksia syntetisoitumaan.”*³⁰⁴ Hypoteesien testauksessa symbolisin kielin kuvataan ymmärrystä ja ratkaistaan yhdessä ongelmia, suunnitellaan, laajennetaan ja hiotaan ideoita ja kokemuksia.³⁰⁵ Kielten käytön toivotaan parantavan käsitteiden pysyvyyttä lasten ajattelussa.³⁰⁶ Tuotosten työstämistä

suositaan ja lapset auttavat toisiaan niiden tekemisessä, koska tavoitteena on kollektiivisesti ymmärtää aihetta paremmin. Taiteellinen ilmaisu kehittyi siis tavallaan sivutuotteena siitä, että aiheen käsittelyä pyritään syventämään.³⁰⁷ Sadan kielen kautta esteettinen elementti on mukana tiedossa ja ymmärtämisessä. Taiteet toimivat välineenä kognitiiviseen, kielelliseen ja sosiaaliseen kehitykseen.³⁰⁸

Kun ilmaisukieliä on lähestytty älykkyyden näkökulmasta, sadan kielen käsitteellä on havaittu yhtäläisyyttä Howard Gardnerin monien älykkyyksien teorian kanssa.³⁰⁹ Gardner hahmottaa taiteet teoriassaan vaihtoehtoisina ei-kielellisinä tietämisen tapoina. Formanin mukaan sadat kielet ovat tavallaan kanavia älykkyyden monien muotojen ilmenemiselle. Ne toimivat uusina väylinä perinteisten älykkyyden lajien kuten loogis- matemaattisen ja kielellisen ilmaisun rinnalla. Kielten kokonaisuus on yhtä yksilöllinen jokaisella kuin älykkyyksien profiilikin.³¹⁰ Kielillä ja älykkyyksillä on tiettyjä yhtäläisyyksiä. Kaikilla on nämä 'sata' kieltä ja kahdeksan älykkyyden lajia ja kyky kehittää niitä. Sekä kielet että älyt toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja on monia tapoja olla älykäs kullakin osalla alueella ja kielellä.³¹¹

Gardner määrittää älykkyydet kyvyiksi löytää ja ratkaista ongelmia sekä luoda tuotteita. Reggioissa nämä älykkyydet on operationaalistettu ja niitä ilmaistaan mm. kielellisesti, loogis-matemaattisesti, tilallisesti tai visuaalisin representaatioin, musiikillisesti tai kinesteettisesti. Olsonin mukaan jokainen medium vaatii erilaista älykkyyksien käyttöä, joten älykkyydet kehittyvät eri kielten ja mediumien käytön myötä. Älykkyyksien kehitys vaatii aikaa ja harjoitusta, joihin Reggioon kestoiltaan ja aiheeltaan avoimissa projekteissa on mahdollisuus. Reggioissa arvostetaan kokemuksia jotka johtavat älykkyyksien kehittymiseen.³¹² Gardner on viime aikoina tutkinut, miten Reggioissa tehtävä dokumentaatio voisi auttaa opettajia paremmin arvioimaan oppilaiden älykkyyden eri lajeja. Kielten käsitettä ei kuitenkaan ole teoreettisesti muotoiltu, kuten Gardnerin älykkyyksien käsite on, joten niitä voi verrata vain lähinnä metaforisesti. On kuitenkin kiinnostavaa, että molemmat näistä ajatusmalleista tarjoavat uudenlaisen tavan ajatella älykkyyttä ja ajattelukykyä, ohi perinteisen kieleen ja loogis-matemaattisuuteen perustuvan paradigman.³¹³

Forman on tutkinut tarkemminkin näiden *visuaalisten ja graafisten kielten* lapsen ajattelulle ja oppimiselle antamia mahdollisuuksia.³¹⁴ Tutkijat käyttävätkin yhdistelmätermiä kognitiivis-symbolinen ilmaisu.³¹⁵ Reggioissa käytetään eri tekniikoita syventämään lasten ymmärrystä projektien aiheista tai tietyistä käsitteistä. Kun lapset esittävät saman asian eri tavoin, he oppivat sen syvemmin. Jokaisella materiaalilla on omat ominaispiirteensä ja rajoituksensa, jotka ohjaavat tekemistä.³¹⁶ Kun materiaalin ja ilmaistavan sisällön välillä on tehtävä kompromisseja, syntyy samalla uusia näkökulmia aiheeseen. Forman toteaa ongelmanratkaisutilanteessa teorian muodostuksen ja testaamisen etenevän kehämäisesti, symbolisaation syklissä, ja eri tekniikat sopivat tässä yhteydessä eri tarkoituksiin. Teorian muodostukseen sopivina tekniikoina hän mainitsee esimerkiksi puheen ja piirtämisen, teorian testaukseen taas sopivat paremmin kolmiulotteiset menetelmät ja materiaalit, joilla voidaan rakentaa teorian mukainen malli. Teorian muodostamisessa ja testaamisessa symboli saa merkityksensä toimivuutensa eikä näyttäytymisensä perusteella, kuten perinteisesti.

Reggiolaiset ajattelevat symbolisten kielten olevan hyödyllisiä lasten tiedonhankinnassa, asioiden ymmärtämisessä, opitun ja koetun esittämisessä sekä käsitteiden omaksumisessa. Formania on kuitenkin kritisoitu yksipuolisesta lähestymistavasta, jossa esteettiset arvot ja taidot ovat alisteisia kognitiolle, ja toimivat vain älyn ja oppimisen välineinä. Reggiolaista näkemystä leimaa kokonaisvaltaisuus, jossa korostuu sekä-että -ajattelu joko-tai -vaihtoehtojen sijaan. Reggiolaisen ajattelun mukaan taiteellisella toiminnalla voi siis olla merkitystä sekä taiteellisten, ilmaisullisten että älyllisten kykyjen kehitykselle, eikä niiden tarvitse olla toisensa poissulkevia.³¹⁷

Näkemisen pedagogiikka

Sata kieltä määritellään usein erilaisiksi taiteellisiksi ilmaisutavoiksi, joita ovat esimerkiksi kielellinen ilmaisu, liike, maalaus, piirros, kollaasi, rakentaminen, kuvanveisto, varjoteatteri, draama ja musiikki.³¹⁸ Kun sadan kielen metaforalla viitataan erityisesti näiden kuvataiteellisten medioiden käyttöön, puhutaan usein *graafisista, symbolisista tai visuaalisista kielistä* tai representaatioista.³¹⁹ Reggiolaiset käyttävät myös nimityksiä

*silmän tai näkemisen pedagogiikka.*³²⁰ Vaikka reggiolaiset puhuvat paljon sadasta kielestä, he kuitenkin ovat painottaneet erityisesti *silmän* merkitystä, eli visuaalista aistia ja kieltä. Myös atelieristat ovat saaneet kuvataiteen koulutuksen. Tässä luvussa sataa kieltä tarkastellaan nimenomaan näkemisen, visuaalisen aistin kannalta. Mikä on sitten näiden visuaalisten ja symbolisten kielten merkitys pedagogiikassa? Miksi juuri ne valittiin käyttöön?

Visuaaliset kielet otettiin Reggioissa käyttöön, kun koettiin kasvatuksen perustuvan liiaksi verbaaliseen kieleen, puhuttuun ja kirjoitettuun sanaan, jotka eivät välttämättä ole lasten vahvimpia ilmaisun ja ymmärtämisen alueita. Merkkien, symbolien ja kuvien kieltä on pidetty lapsille verbaalista kieltä helpompana ymmärtää ja käyttää.³²¹ Vygotskin mukaan kielen ja ajattelun kehittymiselle on välttämätöntä niiden edeltäjien leikin, kuvien ja eleiden olemassaolo lasten elämässä. Myös reggiolaisessa kasvatuksessa korostetaan leikkiä, kuvien käyttöä ja elämyksellisyyttä. Kuvien avulla tuodaan konkreettista ainesta ja sisältöä lasten mielikuvien pohjaksi ja kuvia käytetään kokemusten käsittelyn välineenä.³²² Näkemisen pedagogiikassa Malaguzzi korostaa silmän yhteyttä aivoihin ja käsiin, eli havainnon suhdetta ajatteluun ja toimintaan. Kyse on maailman hahmottamisesta uudella tavalla havainnon kautta, merkityksenannosta ja ilmaisusta.³²³

Reggioissa ajatellaan, että sekä taide että tiede, järki ja mielikuviutus ovat osa lapsen ajattelua hänen muodostaessaan maailmankuvaansa ja minäkuvaansa. Shierin mukaan taiteellisten ilmaisumuotojen käytöllä on voitu osoittaa kognitiivisten ja emotionaalisten prosessien yhteenkuuluvuus. Ilmaisumuodot myös tukivat kielen kehitystä, erilaisuuden hyväksyntää, ajattelu- ja luovia kykyjä. Niiden käyttö vahvisti lasten tunnetta itsestä tuottavana, keksivänä ja aktiivisena oppijana ja lisäsi riskinottokykyä, spontaanisuutta ja itseluottamusta.³²⁴ Taide ja tiede ovat monellakin tapaa läheisiä toisilleen: molemmissa tutkitaan ja vastataan kysymyksiin, keskitytään johonkin askarruttavaan ongelmaan, tutkitaan ja esitetään tuloksia. Molemmissa ilmenee perusutelaisuus ja ihmettely ja molemmat ovat luovaa toimintaa.

Taide tarkoittaa, että omaa useampia kieliä, ja useammat kielet tarkoittavat erilaisia tapoja havainnoida maailmaa. Se tarkoittaa kykyä nähdä uutena tilanteita, tapahtumia ja objekteja.. katsoa erilaisia representaatioita (samoista) objekteista.. Me haluaisimme etteivät lapsemme pysähtyisi ensivaiku-

telmaan: me haluamme heidän saavan enemmän mielikuvia asioista, mielikuvien rikkauden. ³²⁵

Reggiossa taiteen, sadan kielen ja havainnon käsitteet lomittuvat toisiinsa. Taide on siis satoja kieliä ja kielet ovat havaintokykyä, kykyä havainnoida ja hahmottaa maailmaa monin tavoin. Aikuiset käyttävät yleensä kommunikoinnissaan tiettyjä rajattuja symbolisysteemejä ja representaation muotoja, mutta lapset eivät vielä ole rajoittaneet kommunikointiaan, vaan voivat oppia käyttämään useita kieliä. Tässä on sadan kielen käytön mahdollisuus. Ilmaisun ja kommunikoinnin edellytyksenä on, että on ilmaistavaa sisältöä, esimerkiksi jokin kokemus. Tämän vuoksi kokemuksilla ja ilmaisulla on Reggiossa kiinteä yhteys. Kokemukset ovat ilmaisulle välttämättömiä ja toisaalta: kokiessaan jotain voimakkaasti ihmisessä herää tarve prosessoida ja ilmaista sitä jollain tavalla.

Silmä ja havainto

Havainto on luonteeltaan aina valikoivaa ja tulkitsevaa. Aistitieto täytyy muuntaa mielelle käyttökelpoiseksi. ³²⁶ Reggiolaiset ajattelevat konstruktivismiin mukaisesti, että *“Se mitä näemme ja miten näemme riippuu aina omasta valinnastamme ja tulkinnastamme, kokemuksistamme, tietoisuudestamme, motivaatiostamme.”* ³²⁷ Visuaalisia kieliä käytetään Reggiossa havaintotiedon testaamiseen, tarkentamiseen ja järjestämiseen. ³²⁸ Näköaistia pyritään stimuloimaan alusta alkaen. Malaguzzi pitää silmää eräänlaisena sisäänkäyntinä aivoihin ja älyyn. ³²⁹ Näköaisti on reggiolaisten mukaan tärkein elin havaitsemisessa, mutta havaintokyky muodostuu näköaistin lisäksi monista aistijärjestelmistä ja siihen vaikuttavat myös ajattelu ja muistikuvat. Siksi reggiolaisten mukaan havaintoa pitää kehittää kokonaisuutena, integroiden eri aistialueet toisiinsa. ³³⁰

Reggiolaiset ajattelevat havainnon ja kognition suhdetta vastavuoroisena: kognitiivinen taso vaikuttaa havaintojen laatuun ja havainnot aktivoivat kognitiivista kehitystä. ³³¹ Havainto voidaankin mieltää eräänlaiseksi visuaaliseksi ajatteluksi ja taiteen avulla havainnon erottelukykyä on mahdollista kehittää. ³³² Opettajat pyrkivät auttamaan lapsia havaitsemaan, mitkä tekijät asioissa ovat muuttuvia, mitkä pysyviä ja ymmärtämään näiden suhteiden merkityksen. Näkeminen on reggiolaisille olennaisen löytämistä ilmiöstä, oivaltamista ja kannanottoa, suhteita ja oletuksia. Ihminen joka on valmistautunut näkemään, ymmärtämään ja muistamaan, näkee enemmän.

Havainto synnyttää suhteita, esimerkiksi kuvan muistaminen merkitsee monien suhdverkostojen mielessä pitämistä (samanlaisuus, erilaisuus, syy, seuraus, symmetria jne.). Nämä suhteet voivat puolestaan muodostaa erilaisia ongelmanasetteluja. Sekä havainnot että ongelmanasettelut sisältävät olettamuksia. Sekä tieteessä, taiteessa että lapsen mielessä syntyy ongelmanratkaisua, kun tilanne ei vastaa odotuksia.³³³

*"Tietysti meidän on osattava sanoja, mutta kaikki sanat pitäisi satakertaistaa oivallusten, elämysten ja tunteitten avulla.."*³³⁴ Reggiolaiset arvostelevat verbaalisen kielen rajallisuutta ja rajoittavuutta.³³⁵ Sadan kielen avulla he haluavat päästä sanojen yli laajemmalle oivallusten, elämysten ja tunteitten alueelle. *"Kuvan tekemisen kautta..autetaan lasta rikkomaan puhutun kielen rajat."*³³⁶ Havaitsemisen kehitys on yleinen kasvatustavoite, mutta se liittyy läheisesti myös taidekasvatukseen. Reggiossa korostetaan *silmän* eli näkemisen merkitystä, ja he toteavatkin valinneensa sanan sijasta kuvan.³³⁷ Tämä tarkoittaa, että aikana jolloin koulutus ja yhteiskunta arvostavat matemaattisia ja luonnontieteellisiä aineita, reggiolaiset ovat vastapainoksi halunneet korostaa kuvan ja visuaalisen kielen merkitystä lapsen kehityksessä ja oppimisessa.

Näkemään oppimisella on heidän mielestään myös syvempää yhteiskunnallista merkitystä, sillä ihminen joka oppii kriittisesti havainnoimaan ja tulkitsemaan ympäröivää todellisuutta, ei ole niin helposti manipuloitavissa tai ohjailtavissa.³³⁸ Huoli ihmisten omasta ajattelukyvyistä oli varmasti suuri Reggion päiväkotitoiminnan perustamisvaiheessa, heti toisen maailmansodan päätyttyä. Näkemään oppiminen on myös nykyään paljon peräänkuulutettua kuvanlukutaidon oppimista, joka on myös reggiolaisten mielestä tärkeää aikana jona mainonta ja mediat syytävät tajuntaamme visuaalisia ärsykeitä.³³⁹ Reggiolaisten mielestä oppiessaan näkemään oppii samalla muita asioita, kuten ajattelua ja ilmaisua. Siksi *silmä* on heille tärkeä.³⁴⁰ Näkemään oppimisen ajatuksessa on siis kyse esteettisen kasvatuksen lisäksi monista tavoitteista, kuten tiedollisen kehityksen tukemisesta ja arvoja asennekasvatuksesta.

Työskentely taiteen eri mediuumeilla tuo erilaista ymmärrystä käsiteltävään asiaan, koska mediumien ominaisuudet tuovat itsessään esiin erilaisia ajattelutapoja ja ideoita. Eli kuten Forman on asian ilmaissut: erilainen media, erilainen kieli. Pam Oken-Wright on pohtinut

mielenkiintoisella tavalla sitä, mikä tekee jonkin mediumin käytöstä sadan kielen käyttöä. Hän lähtee Formanin ajatuksen pohjalta, jossa mediumin käyttö muuttuu kielen käytöksi, kun lapsi käyttää mediumia representaatioon voidakseen oppia, suhteuttaakseen asioita ja löytääkseen asioiden merkityksen.³⁴¹ Oken-Wright esittää, että esimerkiksi piirtäminen alkaa toimia kielenä, kun lapsi vapautuu kuvaamiskaavoista esimerkiksi lakatessaan toistamasta stereotyyppistä taloa tai ihmistä ja alkaessaan kuvata hahmoja uudella tavalla, narraatio- tai tapahtumaluonteisesti. Siirtyminen mediumin ominaisuuksien tutkimisesta kielen käyttöön tapahtuisi siis tiettyjen kehitysvaiheiden kautta.³⁴² Formanin mukaan on kyse siirtymisestä merkkien tuottamisesta kielen luomiseen. Reggiolaiset itse painottavat opettajien vaikutusta: jos lapsia ei houkuttele ja ohjaa monipuoliseen aistihavainnointiin, kokemiseen ja ilmaisuun, kuvat jäävät stereotyyppisiksi. Tällöin on havainto jäänyt vivahteettomaksi tai lapsi ei usko havaintoihinsa ja omaan tulkintaansa. Opettaja voi auttaa esimerkiksi kysymyksin, jotka kiinnittävät huomiota ilmiön tapahtumaluonteeseen.³⁴³

Prosessi vai tuotos ?

Eräs mielenkiintoinen seikka kuvallisen ilmaisun teorioita tarkasteltaessa on prosessin ja tuotoksen suhde. Esimerkiksi luovassa itseilmaisussa on painotettu prosessin merkitystä tuotokseen nähden, jopa niin, ettei tuotoksen tekemiseen katsota tarvittavan erityisiä taitoja. Reggiossakin prosessi korostuu, mutta myös tuotokseen panostetaan ja sillä on merkitystä. Prosessi, joka lapsen ajattelussa tapahtuu, on Malaguzzin mukaan kuitenkin tärkeämpää kuin se mitä paperilla näkyy. Reggiolaisilla on samankaltainen näkemys kuin luovassa itseilmaisussa sikäli, että molempien mukaan prosessin vaikutus tekijään on tärkeintä, mutta Reggiossa prosessia arvioidaan ja kehitetään myös tuotoksista käsin. Reggiossa prosessin ja työn vaikutus on molemminpuolinen, koska tuotoksiin voidaan palata ja niitä voidaan työstää uudelleen. Eisner on esittänyt dilemman eräänlaisen synteessin toteamalla, että hyvä prosessi näkyy tuotoksesta. Näin voi mielestäni tulkita myös reggiolaisuutta. Työn tulos kehittyy sitä mukaa kun lapsen ajatteluprosessi edistyy.³⁴⁴ Verrattaessa Reggioa kuvallisen ilmaisun teorioihin on kuitenkin huomattava, että prosessi tarkoittaa näissä eri asioita: kuvallisen ilmaisun teorialat tarkoittavat prosessilla taiteellista

toimintaa, kun taas Reggioissa sillä käsittääkseni tarkoitetaan koko projektin aikaista oppimistoimintaa, joka sisältää taiteellisen toiminnan lisäksi muitakin vaiheita.

Koska reggiolaiset ovat konstruktivistisesti suuntautuneita, heille on keskeistä prosessi alku- ja lopputiedon välillä, eli ajattelun ja tietorakenteiden muokkautuminen ongelmanratkaisutilanteissa.³⁴⁵ Ajattelun kehitys heijastuu sitten myös tuotosten tasolla, esimerkiksi siten, että havaintojen tarkentuminen näkyy tuotosten yksityiskohtien tarkentumisena. Myös luovuus ja ainutlaatuisuus tulevat reggiolaisista paremmin esiin prosesseissa kuin tuotoksissa.³⁴⁶ Ilmeisesti tässä on kyse nimenomaan luovista tavoista ratkaista ongelmia ja rakentaa tietoa, koska yleensä ajatellaan, että juuri taiteellisissa tuotoksissa tulee esiin tekijän luovuus. Prosessiin keskittyminen mahdollistaa myös lasten havainnoinnin, tilanteiden analysoinnin ja niihin palaamisen yhteisessä reflektoinnissa.³⁴⁷ Myös dokumentointi keskittyy lopputulosten sijasta prosessien tallentamiseen: dokumentoinnilla halutaan tuoda prosessit näkyviin.³⁴⁸

Prosessin ja tuotoksen suhdetta voisi ajatella myös taiteilijan tuotannon kohdalla. Taiteilijan koko tuotannon läpileikkauksen kautta tulevat näkyviin hänen kehitysprosessinsa eri vaiheet, jolloin yksittäinen teos voi saada kiinnostavuutensa nimenomaan prosessin vaiheen edustajana. Tämä on lähellä reggiolaisten ajatusta siitä, että lasten teosten merkitys on siinä, mitä ne kertovat kehitysprosesseista.

Tuotos on sekä lapsille että aikuisille välittömästi näkyvä piirre projektia, ja työt käsittelevät lapsille relevantteja projektiteemoja. Siksi lapset myös viestivät töillään muille ajatuksiaan projektista. Tällöin tuotoksen merkityksenä on myös keskustelun pohjana toimiminen. Tieto että tehdystä työstä tullaan keskustelemaan, kasvattaa todennäköisesti lasten kiinnostusta ja paneutumista työhön ja esitysten selkeyteen.³⁴⁹ Voidakseen saada viestinsä menemään läpi, on töiden ilmaisun oltava selkeää ja yksityiskohtaistakin. Niinpä lapset saavat ohjausta tekniikan ja materiaalien käytössä. Ilmeisesti reggiolaiset ajattelevat samaan tapaan kuin eräät DBAEn edustajat, että lasten pitää oppia tiettyjä teknisiä taitoja voidakseen saada aikaan toisille välittyvän viestin, ilmaisun. Mutta myös luovassa itseilmaisussa tämä materiaalin hallinnan tarve tunnustetaan: *"Constantly introducing or changing art materials may actually stand in the way of a child's mastering the material*

enough to express his own feelings."³⁵⁰ Reggioissa ilmaisun merkitys on kuitenkin ensisijaisesti taiteen ulkopuolista: lasten on tärkeää ymmärtää ilmaistu viesti, jotta siitä voidaan keskustella ja viedä siten ongelmanratkaisua ja projektia eteenpäin.³⁵¹

Reggioissa toisten lasten töistä otetaan oppia ja töitä voidaan myös yhdessä muokata, eikä mallinkaan käyttö ole kiellettyä. Mallilla tarkoitetaan tässä kuvaa, piirrosta tai muuta vastaavaa aineistoa aiheesta, jota lapsi haluaisi kuvata. Sen käyttö hyväksytään, koska tavoitteena on aiheen ymmärryksen kehittyminen, lapsi voi ymmärtää tekemällä samankaltaisen.³⁵² Kuvia käytetään muutenkin paljon opetusvälineinä ja lähdeaineistona projekteissa. Kuvia ei kuitenkaan orjallisesti suoraan kopioida. Mallin pitäisi olla myös lapselle läheiseltä tasolta, eli yleensä toiselta lapselta.³⁵³ Esimerkiksi luovassa itseilmaisussa malliin ja kopiointiin on usein suhtauduttu kielteisesti.³⁵⁴

Lasten kuvallinen ilmaisu voi olla läpi projektin sekä todellisuuspohjaista, esittävää, abstraktia että mielikuvituspohjaista, koska tavoitteena on ilmiöiden kokonaisvaltainen käsittely.³⁵⁵ *"..kuva ilmaisee sekä lapsen subjektiivista että objektiivista puolta..Jos kuvassa nähdään vain todellisuuden malli ja unohdetaan kaikki muut aspektit ja tasot - juuri nämä 'sata kieltä' - kuvasta tulee vain mekanismi, vain kuvastus.."*³⁵⁶

*I cannot recall having seen anywhere before preschool children's work of such high quality as in Reggio Emilia.. But most important, teachers do not underestimate children's capacities for sustained effort in achieving understanding of what they are exploring; nor do they underestimate children's abilities to capture and depict these understandings through a variety of art forms.*³⁵⁷

Lasten töitä on pidetty korkeatasoisina. Laadukkuudella on ilmeisesti tarkoitettu töiden realistisuutta, värien käyttöä ja yksityiskohtaisuutta verrattuna muiden päiväkotikäisten piirroksiin. Uskoisin lasten tuotoksiin vaikuttavan atelieristojen antaman ohjauksen. He voivat vaikuttaa palautteen avulla ja ohjaten lapsia havainnoimaan kohteissa tiettyjä asioita.³⁵⁸ Lasten töihin tulee lisää yksityiskohtia ja rakennetta kun teeman havainnointi, käsittely ja tutkiminen etenee. Reggioissa kuvia ei voikaan ymmärtää tuntematta kokonaisuutta, johon ne liittyvät. Jokainen kuvaa töissään sitä mikä hänelle on ollut asiassa olennaisinta, työt ovat eräänlaisia tutkielmia aiheesta.³⁵⁹ Taiteellinen toiminta keinona

tutkia projektien aiheita ja havainnon korostaminen voi mielestäni ohjata lapsia realistiseen ilmaisuun.

Katzin mukaan lapset havaitsevat, mitä aikuiset arvostavat ja että aikuisten kiinnostus kannustaa lapsia työskentelyyn ja tasokkaaseen graafiseen esittämiseen. Reggiolaiset arvostavat lasten kykyä kuvata ja saavuttaa asioiden ymmärtämistä eri taidemuotojen avulla.³⁶⁰ Opettajat vaikuttavat töiden tekemiseen kannustamalla lapsia tutkimaan töitään, työstämään niitä ja tekemään uusia versioita kunnes lapset ovat niiden tasoon tyytyväisiä.³⁶¹ Tämä poikkeaa esimerkiksi luovan itseilmaisun sovelluksista, joissa on saatettu ohittaa lapsen tyytymättömyys työhönsä ajatellen, että lapsen 'luonnollinen', spontaani ilmaisu on hyvää.³⁶² Reggioissa töihin palaaminen uusien kokemusten tai tietojen valossa on osa syklistä projektimallia, jossa toistoa ja työstämistä pidetään hyödyllisenä havainnon, kognition ja ilmaisun kehitykselle.

Jotkin taidekasvatusmallit painottavat taiteen tekemistä, toiset vastaanottoa. Reggiolaisuus eroaa esimerkiksi luovasta itseilmaisusta siinä, että kuvan tekemistä käytetään tiedon prosessoinnin välineenä, eikä painoteta *itsen* ilmaisemista sinänsä. Myöskään tekniikkaa ei harjoitella taiteellisen kehityksen vuoksi, vaan kuvan tekemisen avulla tutkitaan ja esitetään ajatuksia ja käsityksiä *maailmasta*. Lasten töiden tason kehittymistä reggiolaiset pitävät sen seurauksena, että he oppivat havainnoimaan ja ajattelemaan ilmiöitä syvemmin projektin edetessä ja saadessaan kokemuksia. Ajattelu ja havainto ovat siis kiinteässä yhteydessä töiden esteettiseen laatuun.

*“ We need to abandon two images of Child that have been forced on our eyes and minds, i.e. the extremely simplified image proposed by contemporary mass media culture, and the “colorless” one supplied by official pedagogy, where the esthetic sense seems absolutely marginal with respect to knowing and understanding. ”*³⁶³

Reggiolaiset eivät siis suhtaudu esteettisyyteen marginaalisena asiana, mutta eivät toisaalta painotakaan sen asemaa. Kyse ei ole erillisestä taidekasvatuksesta, tai taiteellisesta toiminnasta itseisarvoisena päämääränä. Pikemminkin se on erottamaton osa ajattelua, tietämistä ja ymmärtämistä. Vaikka työt ovat viimeistelyjä ja niitä työstetään, on kuitenkin

kin itse työstämisen prosessi, ajattelun kehittymisen prosessi tärkeämpää kuin valmis tuotos.

Esteettisyys ja taide ovat siis kokonaiskehityksen yksi osa-alue, yksi kieli. Kokonaisvaltainen suhtautumistapa taiteelliseen toimintaan on mielestäni arvokasta reggiolaisuudessa. Lasten taidekasvatuksen teorioissa on usein ollut taipumusta kapea-alaisuuteen: painotetaan joko tekniikkaa, tietopohjaisuutta tai terapeutista itseilmaisua. Kuvan tekeminen on kuitenkin pienelle lapselle kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa on olemassa monta tasoa yhtä aikaa, sekä tiedon prosessointi, tekniikan ja materiaalin käytön harjoittelu, ajatusten ja muistojen ilmaisu, että havaintojen ja käsitysten esittäminen maailmasta. Nämä tasot voidaan erottaa toisistaan lähinnä teoreettisesti, käytännössä ne eivät ole irrallaan toisistaan. Reggiolaisuuden ansiona onkin se, että he yhdistävät nämä tasot, sata kieltä. Heidän toimintamallinsa ei kompastu yksipuolisuuteen.

4 LOPUKSI

Tutkimusongelmanani oli hahmottaa sekä reggiolaisen kasvatustieteen piirteitä että taidekasvatuksellisesti kiinnostavia elementtejä. Vaikka reggiolaiset eivät ole muodostaneet teoreettista mallia pedagogiikastaan, ja kyseessä on jatkuvassa muutosprosessissa oleva yhteisöllinen kasvatustieteen näkemys, löytyi reggiolaisuudesta tietty ihmis- ja lapsikuva, tieto- ja oppimiskäsitys. Heidän lähestymistapaansa leimasi kokonaisvaltaisuus ja konstruktivistisuus.

Konstruktivismiin mukaisesti reggiolaisissa projekteissa lapset tutkivat ja ratkaisevat itse asettamiaan ongelmia, rakentavat tietoaan ja ilmaisevat tulokset eri ilmaisutavoin eli *sadalla kielellä*. Reggiolaisille on keskeistä prosessi alkua- ja lopputiedon välillä, eli ajattelun ja tietorakenteiden muokkautuminen ongelmanratkaisutilanteissa. Opettajan rooli on Reggioissa mielenkiintoinen: aikuinen auttaa tilanteissa, joissa lapsi on ymmärtämättä jotain, mutta ei yksin pääse eteenpäin. Opettaja ei kuitenkaan anna lapselle tietoa suoraan, vaan esimerkiksi kysymyksen tai materiaalin muodossa. Sosiaalisen konstruktivismiin mukaisesti opettaja pyrkii aktivoimaan lapsen omaa ajattelua valmiin vastauksen sijaan, koska Reggioissa pidetään tärkeänä lapsen omakohtaisen ymmärtämistä. Tiedon rakentumisessa korostuu sosiaalinen aspekti: tietoa rakennetaan yhdessä. Tästä kertoo myös se, että suhteet, vuorovaikutus ja kommunikaatio ovat reggiolaisuuden ydinkäsitteitä. Sekä oppijoille että opettajille ovat olennaisia jatkuva merkitysten pohdinta, reflektointi ja oppiminen.

Kuten reggiolaisessa dokumentaatiossa, myös tutkimuksen aikana nousi esiin enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Niissä olisi kenties ainesta jatkotutkimukselle. Tällaisia teemoja olivat esimerkiksi yhdessä oppiminen. Oppimisjärjestelyt ovat konstruktivismissa

sellaisia, että vuorovaikutustilanteissa jokainen oppii jotain, myös opettaja. Reggiolaiset eivät kuitenkaan tuo esiin, että lapset ja opettajat eivät opi tilanteissa samoja asioita. Kun lasta ja aikuista väitetään tasaveroisiksi yhdessä oppijoiksi, on jätetty huomiotta se, ettei opettajasta voi olla lapselle hyötyä oppimisprosessissa, jollei hänellä ole suurempaa tietopohjaa ja näkemystä. Lapsi ja aikuinen eivät ole tiedollisesti, kokemuksellisesti tai ajattelun kehityksellisesti tasaveroisessa tai samanlaisessa asemassa. Opettaja oppii asioita omasta työstään ja lasten oppimisesta, kun lapsi taas oppii asioita projektin aiheesta ja sen tutkimisesta. Kyse on siis erilaisesta oppimisesta ja erilaatuisista oppijoista. Ehkä väitteet lapsen ja opettajan tasaveroisesta oppijuudesta olisi ymmärrettävä sen kautta, että reggiolaiset ovat aina halunneet korostaa lapsen asemaa ja merkitystä. Kyseessä on siis kasvatustieteellinen intressi, jonka keinona reggiolaiset käyttävät kasvatustietoa. On vain niin, että käytetty kieli ja metaforat ovat merkityksiä tiivistäviä ja kärjistäviäkin, jolloin ne voivat hämärtää sen, mitä todellisuudessa tapahtuu.

Myös sen määrittäminen, milloin opettaja puuttuu toimintaan olisi kiinnostavaa. Reggiolaiset lähinnä toteavat, että tämän ratkaisee dokumentointi ja toiminnan tarkkailu, mutta eivät selitä millä kriteereillä päätös tehdään. Vaikutelmaksi jää, että päätökset tehdään opettaja- ja tilannekohtaisesti. Tämä on reggiolaisille tyypillistä: kaiken todetaan riippuvan kaikesta eikä mitään yleispäteviä ohjeita haluta antaa.

Reggiolaiset saavat oman pedagogiikkansa näyttämään edistykselliseltä käyttämällä vertauskohtana vanhoja kasvatustilanteita kuten behaviorismia. Behaviorismi pitäisi kuitenkin ymmärtää oman aikakautensa tuotteena, jota ei voi suoraan asettaa paremmuusjärjestykseen nykypäivän lähestymistapojen kanssa. Vertaukset myös leimaavat helposti koko muun koulu- ja kasvatustilanteiden taantumukselliseksi, koska niissä ei usein mainita mihin kasvatustilanteeseen toimintaa verrataan. Näin on esimerkiksi *Niitä on sata* -runon kohdalla. Runossa tulee selvästi esiin sekin, että lapsikeskeisyyden lailla reggiolaisuus käyttää tunteisiin vetoavia ja arvolutautuneita lapsimääritelmiä. He eivät silti halua määrittää lapsi- tai aikuiskeskeisiksi, vaan korostavat käyttävänsä molempia lähestymistapoja. Tyypilliseen tapaan he kieltävät kuulumisensa mihinkään kasvatustilanteeseen ja korostavat monien lähestymistapojen käyttöä.

Kysymyksiä herättää sekin, miksi vain tietyt asioita Reggioissa opetetaan ja ohjataan. Lapset saavat suoraa ohjausta eri taiteen lajien tekniikoissa ja materiaalien käsittelyssä, mutta eivät ongelmanratkaisussa. Reggiolaisten antama perustelu ei ole looginen, kun he toteavat, että lapselle ei saa opettaa mitään mitä hän voi itsekin oppia, sillä ajan kanssa ja yrityksen ja erehdyksen tietä lapsi oppisi myös tekniikat. Arvostetaanko kommunikaation sujuvuutta tekniikan löytämisestä enemmän? Tekniikat käydään läpi kylläkin käytännön toiminnan ja kokeilun kautta, eikä tietopohjaisesti. Lasten omaa ajattelua halutaan selvästikin aktivoita. Oppisisältöjä ei varmastikaan olisi mielekästä opettaa suoraan näin nuorille lapsille, mutta perusteluja tekniikoiden opettamiselle jäin kaipaamaan.

Teksteistä ei selvinnyt, miten opettajan ja atelieristan roolit painottuvat ja eroavat toisistaan. Heillä on erilainen koulutustausta, mutta käytännön työ tuntui samanlaiselta. Vaikutti siltä, että sekä atelieristat että opettajat suunnittelevat ja ohjaavat projektitoimintaa ja auttavat lapsia havainnoinnissa. Molemmat tuntevat materiaaleja, esittelevät niitä lapsille ja opastavat tekniikoiden käytössä. Joten sekä atelieristat että opettajat auttavat lapsia esittämään ideoitaan, kokemuksiaan ja ymmärrystään eri ilmaisutavoin. Ilmeisesti kyse on siitä, että toiminnan alkuvaiheessa taiteellinen ja visuaalinen media on ollut lähinnä atelieristojen ohjauksen varassa, mutta sittemmin he ovat kouluttaneet toimintaan myös opettajia, ja nyt kuvataiteellinen toiminta läpäisee koko päiväkotijärjestelmän. Reggiolaiset hyödyntävät henkilökunnan erikoistaitoja kaikkien käyttöön, eivätkä halua elitististä suhtautumista kuvantekemiseen. Niinpä on edetty siihen, että sata kieltä voivat toteutua kaikissa tiloissa ja projektien vaiheissa, ei vain ateljeessa.

Reggiolaisuutta oli vaikea hahmottaa ja verrata muihin kasvatuksen ja taidekasvatuksen teorioihin, koska reggiolaisten lähestymistapa poikkesi eklektisyytensä vuoksi useimmista muista. Tutkimuksen tekeminen oli kuin palapelin kokoamista erilaisista osasista. Reggiolaisilla on myös aivan omat ilmauksensa useimmille taidekasvatuksen ilmiöille. He käyttävät tälläkin alueella metaforista ja runollista kieltä puhuen *silmästä* ja *lapsen sadasta kielestä*. Metaforien purkaminen osoitti monessa kohdin epäloogisuuksia ja kärjistyksiä. Eräissä retorisisissa väitteissä tuntuivat välillä sekoittuvan lasten ja kielten ominaisuudet. Tämä ilmentää reggiolaisten tapaa personoida käsitteet ja metaforat toiminnan subjekteiksi, jotka alkavat elää omaa elämäänsä.

Reggiolaiset käyttävät taidetta eri syistä kuin useimmat taidekasvattajat. Ateljeetoiminta on ollut reggiolaisille keino rikkoa traditionaalisen kieleen perustuvan pedagogiikan rajoja, ei niinkään opettaa lapsille taidetta. Sanojen sijaan ateljee painottaa toimintaa, aistien käyttöä, silmän ja käden yhteistyötä. Taiteellinen toiminta on Reggioissa valjastettu oppimisen keinoksi. Ateljeetoiminta sopii reggiolaisuuteen ehkä niin hyvin siksi, että sekin on yksi toiminnallisen kasvatuksen muoto. Reggiolaiset ateljeetoiminnan ideat on nähty kuitenkin käyttökelpoisina taidekasvatuksellekin, siitä kertoo niiden käyttö kuva-taidekoulujen toiminnassa.

Sadan kielen metafora oli ennakkoon eräs työni kiinnostuksen kohteita. Se oli kielikuva, jossa kiteytyivät useimmat pedagogiikan periaatteet. Siihen viitattiin mitä erilaisimmissa yhteyksissä, ja se tuntui sopivan kaikkien pedagogiikan osa-alueiden kuvaamiseen: lapsikuvaan, oppimiseen, projekteihin... Sen merkitys osoittautui laajaksi ja oppimiseen liittyväksi: se tarkoitti erilaisia tapoja ottaa vastaan tietoa, prosessoida sitä ja tuottaa sen pohjalta jotain uutta. Symbolis-metaforinen esittäminen toimi sekä oppimisen eri muotoina että opitun ilmaisuna. Erilaiset kielet mahdollistavat erilaisia ajattelun ja ilmaisun tapoja. Itseilmaisun tai teknisen kehityksen sijaan Reggioissa korostuu kielten merkitys oppimisessa, ymmärtämisessä ja ajattelussa. Amerikkalaiset tutkijat esittävät, että mediumin käyttö muuttuu kielen käytöksi kun lapsi käyttää mediumia representaatioon voidakseen oppia, suhteuttaakseen asioita ja löytääkseen asioiden merkityksen. Reggiolaiset ovat kehittäneet lapsikäsitystään ja oppimisnäkemystään havainnoimalla lasta, hyödyntämällä sitä millainen lapsi on. Jos lapsi haluaa luonnostaan toistaa asioita, sitä käytetään Reggioissa hyödyksi oppimisessa, ja samoin on lasten symbolisen ilmaisun ja piirtämishalukkuuden kohdalla: niitä hyödynnetään oppimismahdollisuuksina.

Reggiolaisuudessa päällimmäiseksi nousi kokonaisvaltaisuus. Reggiolaisille ei ole tärkeää vain tieto tai tunne, vain kokemus tai mielikuvitus, vaan ne kaikki yhdessä. Kokonaisvaltaisena ja eklektisenä reggiolainen kasvatuskäytäntö vaikuttaa sopivan hyvin nykyisen postmodernin maailmamme tarpeisiin. Ehkä reggiolaisuuden arvo käytännön kasvatustyössä piilee juuri siinä, että se sallii monien lähtökohtien käytön ja yhdistämisen. Korostetaanhan siinä myös muutosta, kehitystä ja jatkuvaa uudistumista.

VIITTEET

1. Käytän Reggio Emiliasta ja reggio emilialaisuudesta jatkossa lyhyiden vuoksi nimityksiä Reggio ja reggiolaisuus. Jollei erikseen mainita, käytän alle 3-vuotiaiden lasten seimistä ja 3-6 vuotiaiden päiväkodeista tekstissä yhteisnimitystä päiväkodit.
2. Reggio Emiliassa on vierailut kymmeniä tuhansia kasvattajia eri maista 1970-luvun jälkeen. Kiinnostus on ollut vilkasta varsinkin Pohjolassa ja Amerikassa ja Reggiosta ovat olleet kiinnostuneita myös kasvatustutkijat kuten Howard Gardner, Jerome Bruner, David Hawkins ja Lilian Katz.
3. Castagnetti et al. 1997, 96, Forman 13.3.1998 [online], Spaggiari 1997.
4. Ackles et al. lainaa Rogoffia 1994, Ackles et al. [online], Heikkinen lainaa Gubaa ja Lincolnia 1994, Heikkinen 1996 [online].
5. Ks. esim. Fredricson 1985, Laitinen 1989, Peltonen 1995, 100.
6. Historialla ja päiväkotioorganisaatiolla on ollut tärkeä merkitys Reggion toiminnassa, mutta niitä on kuvattu lähes kaikissa Reggioa käsittelevissä teoksissa, joten ne löytyvät liitteestä 1.
7. Fantuzzi & Bertani 1987, 8, The Municipal infant-toddler centers and preschools of Reggio Emilia (myöh. lyh. Municipal..) 1996, 7. Ks. myös Barsotti 1997, 20, Gedin 1995, 124, Wallin 1990, 153 ja 1996, 40.
8. Edwards et al. 1994b, 9, Nilsson lainaa atelierista Vecchiä, Nilsson 1996, 27.
9. Edwards et al. 1994a.
10. Ks. esim. Heinimaa 1991, Hiltunen 1988, 19, Veijalainen 1992, 30.
11. Piironen 1990, 9.
12. Wallin 1996, 40.
13. Huom. lainauksissa olevat lihavoinnit, kursivoinnit ja hakasuluin tehdyt lisäykset ovat minun, ellei toisin mainita. Mikrofilmiaineiston sivunumerot ovat mikrofilmin sivunumeroita, eivät alkuperäisen teoksen.
14. Ks. liite 3.
15. Ks. taidepuheesta esim. Usvamaa-Routila 1998, johdantoluku.
16. Vrt. esim. Hytönen 1993 ja 1997, Pääjoki 1998, luku 1, Sheffler 1964.
17. Borgia 1991, 31. Reggiolaiset korostavat että myös pedagogiikkaa sovellettaessa on tiedostettava kunkin maan ja alueen taustan ja ominaisuusluonteen merkitys. Malaguzzi 1994, 51.
18. Reggiolaiseen pedagogiikkaan on vaikuttanut voimakkaasti pedagogi ja päivähoitoviraston entinen johtaja Loris Malaguzzi. Hänestä ja poliittisista ja historiallisista lähtökohdista ks. liite 1.

19. Ciarille ja Reggiole yhteisiä piirteitä ovat myös yhteisopettajuus, hierarkiaton organisaatio, ikäryhmäjäottelu ja yhteisleikkimahdollisuus. Edwards et al. 1994b, 15-16, Edwards & Epstein 1998 [online]. Ks. myös liite 1.
20. Ks. Rodari 1988, Wallin 1990 luku alkaen s.131-. Muihin italialaisiin kasvatusteoreetikoihin kuten Maria Montessoriin tai Agazzin sisaruksiin reggiolaiset suhtautuvat kriittisesti. Wallinin ja Newn mukaan reggiolaiset ovat omaksuneet Montessorilta sensomotorisen kehityksen käsitteet ja tieteellisen suhtautumistavan ja Agazzeilta läheiset suhteet perheisiin ja opettaja-lapsi vuorovaikutuksen luonteen. Malaguzzi 1994, 53, Morris lainaa Newtä, Morris [online], Wallin 1996, 118-119.
21. Ks. esim. Wallin 1996, 124. Vaikutteita on saatu kasvatustieteen lisäksi psykologiasta, kielitieteestä, sosiologiasta yms.
22. Heinimaa, haastattelu 25.4.1998.
23. Filippini 1994a, 147, Malaguzzi 1994, 81. Ks. myös Frangén 1992, luvut 7.1-7.3 ja Katz 1994d, 31-36.
24. Ks. esim. Prawat, lainaa myös Deweyä 1952, Prawat 1996, 216.
25. Dahlberg & Taguchi 1996, 16-17.
26. Leekeen & Nimmo 1994, 252, Wallin 1996, 36. Ks. myös Dahlberg & Taguchi 1996, 32-33. Frangén pitää reggiolaisuutta läheisenä kokonaisvaltaiselle oppimiselle mm. toiminnan, kokemuksen, ympäristön merkityksen ja yhteistoiminnallisuuden suhteen. Frangén 1992, 87-89.
27. Filippini 1994b, 114, Gandini 1993, 5, Rinaldi 1994a, 107-108.
28. Frangén lainaa teosta An Historical outline data and information (1990), Frangén 1992, 77.
29. New 1992, 312, Ojala 1993, 137, Rabitti 1994.
30. Malaguzzi 1994, 70. Reggiolaisuutta on viimeaikoina tutkittu Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriasta käsin. Kolb kehittikin teoriaansa samojen teoreetikkojen pohjalta kuin reggiolaiset, eli Deweyn, Piaget'n, Lewinin ja Vygotskin. Kokonaisvaltaisena oppimisenäkökulmana se sopii hyvin Reggion vertailukohtaksi. Ks. Kolb 1984, Pailamo & Valkonen 1997. Kolbin teoria on kasvatusalalla ajankohtainen ja sitä ovat tutkineet taiteellisen prosessin yhteydessä Taideteollisessa korkeakoulussa mm. Inkeri Sava ja Marjo Räsänen. Räsäsestä ks. myös luvussa 2.3 tiedonkäsityksestä. Reggiolainen näkemys lähestyy myös yhteistoiminnallisuutta, koska oppiminen tapahtuu useimmiten pienryhmissä, se on tutkivaa ja prosessoivaa ja oppimisympäristön merkitys korostuu. Ks. esim. Karlsson & Riihelä 1991 ja Riihelä 1993.
31. Tämä kappale pohjaa pääosin Frangénin 1992 lukuun 7.1.
32. Ks. liite 1 ja luku dialogista oppijayhteisössä.
33. Piaget'n käsittely pohjautuu pääosin Malaguzziin 1994.
34. Wallin lainaa Rinaldia, Wallin 1996, 105, 124.
35. Ks. esim. Donaldson 1982.
36. Lounassalo 1994.
37. Firlík 1994b, 8-9.
38. Rinaldi 1994a, 105.

39. Gandini Bartlettin haastattelussa, Bartlett 1993, 114. Ks. myös Borgia 1991, 6-7, Forman 1995, 6, Jaruszewicz 1994, 8,11, New 1989, 3. Reggiolaiset käyttävät myös termiä *vuorovaikutteinen konstruktivismi (interactive- constructivist approach)*, Malaguzzi 1993, 10, Spaggiari 1997, 10.
40. Akkomodaatiosta ja assimilaatiosta ks. s.20.
41. Rinaldi 1994a, 105-106.
42. Lummelahti 1995, 14, Puurula lainaa Venkulaa 1995, Puurula 1997, 20.
43. Filippini 1994a, Frangén 1992, 90-91, Wallin 1990, 150.
44. Puurula lainaa Rogersia 1961, Puurula 1997, 26, 64.
45. Tänä aikana kehittyi myös progressivismi, jolla on ollut vaikutusta reggiolaisuuteen. Fredricson 1985, 21.
46. Tämä kappale perustuu pääosin Karlssonin ja Riihelän taulukointiin Punamäen (1990) ja Kohlbergin (1987) teorioiden mukaan, Karlsson ja Riihelä 1991, 48. He sijoittavat Reggion kulttuurihistoriallisen ihmiskuvan alle, mutta mielestäni Reggion piirteitä löytyy myös kognitiivis-kehityksellisestä ihmiskuvasta. Ks. myös Frangén 1992 luku 7.3, Heikkinen 1996 [online], Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 97, Wallin 1996, 51.
47. Malaguzzi 1993, Gandini 1993.
48. Ks. esim. Borgia 1991, 6, Edwards 1994, 152.
49. Malaguzzi 1993, 10. Ks. myös Borgia 1991, 5-6, Dahlberg 1996, 7, Filippini 1994a, New 1994b, 33, Rinaldi 1994a, 102-103 ja 1995, 64.
50. Firlik lainaa Deweyä 1971, Firlik 1994b, 6.
51. Eskesen 1995, 4, Firlik 1994, 7-8, Wallin 1990, 57. Ks. myös luku kehittyvästä opetus suunnitelmasta.
52. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä *child-centered* (mm. Firlik 1994, 4,9 ja New 1990, 5). On myös käytetty termejä *child-sensitive* (Firlik 1994, 12) ja *child-initiated* (Bredenkamp 1993, 16), joista jälkimmäinen on ehkä lähempänä lapsilähtöisyyden käsitettä. Firlik 1994, 8, New lainaa Lay-Dopyeraa & Dopyeraa 1989 ja Seefeldtiä 1989, New 1990, 5. Kinoksen mukaan lapsilähtöisyys on lapsikeskeisyyden alakäsite: lapsikeskeisyyttä voidaan toteuttaa joko aikuis- tai lapsilähtöisesti. Kinon 1994, 11.
53. Eisner 1972, 58, New 1990, 3.
54. Malaguzzi 1994, 58, 61, ks. myös luku oppimiskäsityksestä.
55. Hytönen viittaa myös Deardeniin 1968 ja Woolheadiin 1987, Hytönen 1997, 14.
56. Ks. oikeudet liite 4 ja teos *A journey into the rights of children* (1997). Taavitsainen-Petäjän (1995) suomennos näistä oikeuksista painottaa hieman eri asioita, parempien kansalaisten sijaan se puhuu yksilöllisyydestä ja aikuisten yhteistyön sijaan lasten suhteesta aikuisiin. Malaguzzi (1993) Lasten, opettajien ja vanhempien oikeuksien julistus. Suomennos Taavitsainen-Petäjä, 1995.
57. Seuraava vertailu perustuu pääosiin Walliniin 1996, 105-108 ja Dahlbergiin ja Tagutchiin 1996, 17-19, 29-30. Vrt. myös Leino & Drakenberg 1993.
58. Malaguzzi 1994, 68.

59. Lummelahti 1995, 8, Sheffler 1964, 49. On kiinnostavaa, että vaikka reggiolaiset torjuvat Piaget'n vaiheteorian, he kuitenkin hyväksyvät ikä- ja kehityskausiin perustuvan lasten ryhmäjaon, ks. Wallin 1996, 105.
60. Vrt. Branzin pohdintaan luvussa oppimisympäristöstä, s.36.
61. Malaguzzi 1994, 58, 61.
62. Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 102-103, vrt. myös emt. s.59.
63. Fredricson lainaa Malaguzzia, Fredricson 1985, 46-47.
64. New 1994, 221.
65. Ks. opetussuunnitelman määritelmä luvussa kehittyvä opetussuunnitelma.
66. New 1992, 312, Rinaldi 1994a, 103. Ks. myös luku oppijayhteisöstä.
67. Katz 1994d, 30.
68. Tämä luku pohjaa pääosin Edwardsiin 1994 ja Malaguzziin 1994 ja 1995c.
69. Ks. myös Filippini 1994a, 145-147, New 1994, 221-223.
70. Rinaldi 1994a, 106.
71. Björkvist 1995.
72. Malaguzzi 1994, 80.
73. Esimerkiksi leikkiessään lapsi voi toimia lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhyke on lähellä Montessorin mainitsemaa herkkyykskausia, jolloin lapsi oppii tietyn asian parhaiten. Wallin 1996, 126, Vygotski 1982, 184-186.
74. Gandini Bartlettin haastattelussa, Bartlett 1993, 124.
75. Vrt. Edwards 1994, 153 ja Malaguzzi 1994, 61.
76. Barsotti lainaa Vecchiä, Barsotti 1997, 39, Gedin 1995, 109.
77. Vygotskin mukaan kehitys ja opetus suhtautuvat toisiinsa kuten lähikehityksen ja tosiasiallisen kehityksen tasot. Vygotski 1982, 184-186. Nykyinen aivotutkimus on osoittanut, että aivojen kannalta kehitys ja oppiminen ovat samankaltaisia prosesseja. Virsu lainaa Kandellia ja O'Dellia, Virsu 1993, 15.
78. Nilsson lainaa Vecchiä, Nilsson 1996, 27, Vecchi 1994.
79. Villarreal lainaa Gandinia 1993, Villarreal 1995, 15.
80. Malaguzzi 1997.
81. Barsotti lainaa Lindqvistiä 1989 ja Sterneriä 1995, Barsotti 1997, 29-30, Nilsson lainaa Vecchiä, Nilsson 1996, 26.
82. Gedin 1995, 110.
83. Ks. myös Edwards & Gandini & Nimmo 1994, Filippini 1994a, 145-147, Rabitti 1994, 73, Rinaldi 1994a.

84. Katz 1994d, 29.
85. Wallin lainaa Vecchiä, Wallin 1996, 53, 69. Ks. myös rakennusleikeistä s.28 ja luku projekteista.
86. Rabitti 1994, 78.
87. Malaguzzi 1994, 77.
88. Castagnetti et al. 1997, 94, Edwards & Gandini & Nimmo 1994, Rabitti 1994, 73, Rinaldi 1994a, 106.
89. Castagnetti et al. 1997, 94, Firlik 1994, 9, Katz & Chard 1996 [online], New 1994a, 222 ja 1994b, 35.
90. Malaguzzi 1995a, 67-68. Ks. myös Filippini 1994a, 145-147 ja 1994b luku 6, New 1994b, 34, Rinaldi 1994a. Reggiolainen 'tutkiva lastentarhanopettaja' lähellä suomalaista tutkiva opettaja- suuntausta.
91. Rabitti 1994, 73.
92. Yhteisopettajuudesta ks. liite 1.
93. Malaguzzi 1995a, 67-68, Rabitti 1994, 78.
94. Pailamo ja Valkonen viittaavat myös Miettiseen 1984 ja von Wrightiin 1986, Pailamo & Valkonen 1997, 13.
95. Routila 1995, 43.
96. Wallin lainaa Vecchiä, Wallin 1990, 80.
97. Puurula lainaa Rinaldia 1996, Puurula 1997, 65. Ks. myös luku opettajan roolista.
98. Reggiolaisille tieto ja kokemus ovat sekä subjektiivisia että objektiivisia. Malaguzzi 1994, 17.
99. Karlsson & Riihelä 1991, 39-42.
100. Ks. liite 4.
101. Reggiolaiset korostavat tätä tulkinnallisuutta esimerkiksi puhuessaan dokumentaation luonteesta, ks. luku dokumentaatiosta.
102. Malaguzzi 1987b, 18. Ks. myös Gedin 1995, 110, Wallin 1990, 87-88.
103. Barsotti lainaa Malaguzzia, Barsotti 1986, 112.
104. Firlik 1994b, 18. Ks. myös Eskesen joka lainaa Fredensia, Eskesen 1995, 4, Wallin 1990, 140. Malaguzzi on todennut: "*Ensimmäinen pyrkimyksemme on, että keskeiseksi osaksi lasten kasvatusta tulisi entistä elävämmiin ja monipuolisemmin toiminnasta ja työstä kumpuava kokemus. Tieto muuttuisi näin myös aktiiviseksi tutkimiseksi ja pohtimiseksi, ja sen yhteys kielen ja älyn kanssa voisi olla parempi kuin pelkässä kykyjen ja taitojen keräämisessä.*" Malaguzzi 1987a, 23 ja 1990a, 5.
105. Forman 1995, 6, Municipal..1996, 11, Wallin 1996, 94.
106. New 1994b, 35.
107. Räsänen 1992, 481.
108. Vrt. Hytösen tiedonkäsitelyjaotteluun, Hytönen viittaa Berlakiin & Berlakiin 1981, Hytönen 1997, 124-131.

109. Wallin 1990, 15,17.
110. Torkki 1994, 40, Wallin lainaa Filippiniä, Wallin 1996, 110.
111. Helm et al. lainaavat Howardia 1994, Helm et al. 1997, 200-205.
112. Ks. Malaguzzi, viite 353. Vrt. myös Gardnerin monien älykkyyksien teoriaan. Gardner vastustaa perinteistä älykkyystestausta, joka mittaa lähinnä kielellisiä ja loogis-matemaattisia valmiuksia, muttei tuo esiin yksilöllistä älyjen profiilia eikä metakognitiivisia valmiuksia. Gardner [online].
113. Ks. Egan 1997, Katz 1994d, ja luku lapsen sadasta kielestä.
114. Tämä kappale perustuu pääosin Malaguzziin 1994 ja Firlikiin 1994.
115. Jaruszewicz 1994, 8, Rinaldi 1994a, 105-106.
116. Helm et al. lainaavat Sylwesteriä 1995, Helm et al. 1997, 200-205, von Wright 1986.
117. Näitä tekijöitä käsitellään laajemmin luvuissa opettajan roolista, dialogista oppijayhteisössä ja oppimisympäristöstä.
118. Edwards et al. 1994b, 7.
119. Malaguzzi 1994, 59. Ks. myös Rinaldi 1995, 68.
120. Edwards, lainaa myös Vecchiä ja Filippiniä, Edwards 1994. Tämä heijastuu myös projektien etenemistavassa, ks. edempänä. Reggioilaisten syklinen oppimis- ja aikakäsitys on lähellä brunerilaista spiraalimallia.
121. Luku perustuu pääosin Edwardsiin & Gandiniin & Nimmoon 1994.
122. Sfardin mukaan *tiedon hankinta- metafora* painottaa yksilöllistä tiedon rakentamista, kasaamista, hankintaa, jossa opettaja on avustaja. Tieto on pysyvää, jotain jota omataan ja jolla saavutetaan tietty asema. *Osallistumis- metafora* painottaa oppijaa ja osallisuutta oppimisyhteisössä, jossa opettaja on osallistuva asiantuntija. Tieto on osallisuutta, dialogia ja kommunikointia sekä toiminnallista ja muuttuvaa. Sfard 1998.
123. Edwards, Gandini & Nimmo 1994, 77, Jaruszewicz 1994, 7.
124. *'System of relations'*. Malaguzzi 1993, 11 ja 1994, 63, Rinaldi 1994a, 102, 105.
125. Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 128.
126. Filippini 1994a, Rinaldi 1994a, 106-107.
127. Vecchi 1994.
128. Nilsson 1991, 24.
129. Katz 1994b, 14, 1994c [online] ja 1996 [online].
130. Kim lainaa myös Tugsea & Carusoa 1988, Kim 1994 [online].
131. Eisner 1972, 42.
132. Kuten reggiolaisuudessa, myös lapsikeskeisyydessä oppimisen prosessi korostuu sisältöjen sijaan, ks. edempänä. Hytönen 1993.
133. Puurula 1997, 66.

134. Katz 1994b, 14.
135. Trepanier-Street 1993.
136. Wallin 1996, 49.
137. Barsotti lainaa Vecchiä, Barsotti 1997, 37-38, Tiitola-Meskanen lainaa Malaguzzia, Tiitola-Meskanen 1993, 73.
138. Malaguzzi 1995, 10.
139. Gandini 1993, 7-8, Malaguzzi 1995b, 16. Ks. myös Firlik 1994, 8.
140. Malaguzzi 1993, 11-12, Rinaldi 1994a, 106-107. Ks. myös Fahlman [online], Pailamo & Valkonen 1997, 17-20.
141. Filippini 1994a, Malaguzzi 1993, 10, Rinaldi 1994a, 105. Ks. myös Pailamo & Valkonen, jotka lainaavat Järvelää 1993 ja Malaguzzia 1993, Pailamo & Valkonen 1997, 11, 14.
142. Rinaldi 1994a, 106-107. On kiinnostavaa, etteivät opettajat rajoita ryhmien kokoa aikuisten kesken tapahtuvassa yhteistyössä. Ackles et al. [online].
143. Malaguzzi 1995b, 16, Pailamo & Valkonen lainaavat Sharania & Sharania 1992, Pailamo & Valkonen 1997, 17-20.
144. Malaguzzi 1994, 85, Rinaldi 1994a, 102. Ks. myös Barsotti lainaa Lindqvistiä 1989, Barsotti 1997, 29, Gandini 1993, 7, Katz 1994d, 29, New 1992, 305, Rabitti 1994, 68, Wallin lainaa atelierista Maraa 1990, 73, Wright 1997.
145. Firlik 1994, 8, Gandini 1993, 7, Rinaldi 1994a, 101-102, Schiller 1995a, 46, Wright 1997.
146. Elävä opetussuunnitelma -termiä on käyttänyt Liisa Puurula ja esiin sukeutuvasta on puhunut Tiitola-Meskanen 1993, 73.
147. Hunter & Scheirer 1992.
148. New 1989, 3.
149. Carnegie Mellon Child Care Center [online].
150. Malaguzzi on todennut yksityiskohtaisen opetussuunnitelman oppijaksoineen ja alayksiköineen kuuluvan behaviorismiin. Malaguzzi 1994, 73, 85-86. Ks. myös Fahlman [online], Schiller lainaa Rinaldia 1994, Schiller 1995a, 50, Wallin lainaa Maraa 1990, 73.
151. Kim lainaa myös Genishiä 1988, Kim 1994 [online].
152. Malaguzzi 1987b, 19.
153. Edwards lainaa Rinaldia, Edwards 1994, 154.
154. Wallin 1990, 152, Wallin lainaa Rinaldia, Wallin 1996, 133. Ks. myös luku Prosessi vai tuotos?
155. Ks. esim. Forman 1991 Borgian mukaan, Borgia 1991, 29-30, Katz 1994c [online], Leekeenan & Nimmo 1994, 255-256.
156. Pailamo & Valkonen 1997, 42.

157. Malaguzzi 1995b, 14.
158. Ks. esim. Forman 1994a ja 1994b.
159. Ks. luku oppimis- ja tiedonkäsitteistä.
160. Myers 1995, 12-13.
161. Fantuzzi & Bertani 1987, 8.
162. Malaguzzi 1994, 73.
163. Firlik 1994b, 9-13.
164. Ks. esim. Barsotti 1986 luku 7.
165. Eisner 1993. Vrt. reggiolaisten ajatukseen havainnon ja kognition vastavuoroisesta suhteesta, s.66.
166. Idem.
167. Reggiolainen ongelmanratkaisutapa on yhtenevä Britzin kuvaamaan ongelmanratkaisumallin kanssa. Britzin malli pohjaa konstruktivismiin, lapsikeskeisyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen ja lähtee ajatuksesta että oppija rakentaa tietoaan kokeillen. Mallissa hyödynnetään integrointia, oppimisympäristön ja ryhmätilanteiden mahdollisuuksia. Opettaja tarjoaa tilat, ajan ja materiaalit, ohjaa kysymisen ja on myös itse oppija. Ongelmanratkaisu etenee ongelman rajaamisen kautta aivoriiheen ja ratkaisumallin valinnan ja kokeilun kautta testaukseen ja arviointiin. Oppiminen on kehämäisesti täydentyvää eli virheiden ja uusien ratkaisujen kautta etenevää. Britz 1993 [online].
168. Edwards & Gandini & Nimmo 1994, 85, New 1992, 307, Rabitti 1992, 93. Ks. myös Burkett 1996 [online], Cohen 1992, lainaa Gambettia [online],
169. Burkett 1996 [online].
170. Tätä projektia kuvailaan yksityiskohtaisesti Formanin & Gandinin (1991) videossa The amusement park for the birds.
171. Forman 1994, Kim 1994 [online], New 1994, 224.
172. Forman 1994, New 1994, 224, Rabitti 1992, 93. Ks. myös kohta c).
173. Abramson et al. lainaa Leekeenania & Nimmoa 1993, Abramson et al. 1995, 198, Barsotti lainaa Lindqvistiä 1989, Barsotti 1997, 29.
174. Katz 1994d, 20.
175. Hinckle 1991, 42.
176. Spaggiari 1997, 10. Luku pohjaa pääasiallisesti seuraaviin dokumentaatiota käsitteleviin teoksiin: Katz 1994c [online], 1995a [online] ja 1996 [online] sekä Katz & Chard 1996 [online].
177. Lounassalo 1994, Vecchi 1994.
178. Helm et al. 1996 [online].
179. Gandini 1993, 8 ja 1994, 143. Dokumentointi ja havainnointi on mahdollista koska jokaisella ryhmällä on kaksi opettajaa eikä opetusmenetelmä perustu verbaaliseen tiedonjakamiseen.
180. Pailamo & Valkonen 1997, 41.

181. Wallin 1990, 75 ja 1996, 127, 131. Dokumentointia voidaan tehdä esimerkiksi havaintolomakkeilla, joissa on sarakkeet lasten sanomisille, työn eri vaiheille ja aikuisen kommenteille.
182. Wallin 1990, 75.
183. Eskesen 1995, 4, Helm et al. 1996 [online], "Identity card" of the Diana, 1993, Puurula lainaa Rinaldia 1996, Puurula 1997, 64-65. Esimerkiksi aivojen kehitystä voidaan nykyään arvioida dokumentoinnilla. Helm et al. 1996 [online]. Myös Gardner on tutkinut, miten dokumentoinnilla voitaisiin saada tietoa lasten eri älykkyyksistä, ks. s.57.
184. "Identity card" of the Diana, 1993.
185. Katz lainaa Malaguzzia 1993, Katz 1995a [online]
186. Barsotti 1986, 105-106.
187. Wallin 1996, 129.
188. Heinimaa, haastattelu 26.3.1999.
189. Ks. Castagnetti et al. 1997, 94, Helm et al. 1996, Jaruszewicz lainaa Edwards et al. 1993, Gandinia & Radkea 1994, Jaruszewicz 1994, 14, Lenz Taguchi 1996, 3-4, Wallin 1996, 126-127.
190. Malaguzzi 1994, 68.
191. Helm et al. 1996 [online], "Identity card" of the Diana 1993.
192. Wallin 1990, 75.
193. Nilsson lainaa Vecchiä, Nilsson 1996, 26, Wallin 1996, 132.
194. Wallin lainaa Rinaldia, Wallin 1996, 132-133.
195. Nilsson lainaa Vecchiä, Nilsson 1996, 27, Wallin 1996, 130.
196. Puurula lainaa Spaggiaria 1996 ja Liimolaa & Voutilaista 1993, Puurula 1997, 64, Wallin 1990, 156 ja 1996, 129.
197. Spaggiari 1997.
198. Gedin 1995, 22-23, Karlsson & Riihelä 1991, 59, Schiller 1995, Seefeldt 1995, Rabitti 1994.
199. Hietala 1995, 69.
200. Ks. esim. Dewey 1958.
201. Gandini 1993, 8, Heinimaa, haastattelu 25.4.1998. Reggiolaiset käyttävät symboli-sanaa enemmän kuin ilmaisu-sanaa, eivätkä puhu taiteesta. Muut tutkijat kylläkin käyttävät eri ilmaisutavoista ja mediuumeista nimityksiä *visual arts* tai *art*. Jaruszewicz lainaa Malaguzzia 1993, Jaruszewicz 1994, 8.
202. Edwards 12.3.1998 [online].
203. Malaguzzi 1994, 68. "An excessive widening of its [creativity's] functions and powers would give to the school an exclusive role that it cannot have." Malaguzzi 1994, 71.
204. Leekeenan & Nimmo 1994, 252.
205. Karlsson & Riihelä 1991, 59.

206. Barsotti lainaa Vecchiä, Barsotti 1997, 40, Gandini 1994, 148, New 1993 [online].
207. Edwards & Epstein 1998 [online], Wallin 1997, 11. Luku perustuu pääosin Gandiniin Bartlettin haastattelussa 1993, Gandiniin 1994 ja Walliniin 1997.
208. Ks. liite 4.
209. Edwards & Epstein 1998 [online], Holttinen lainaa Rinaldia, Holttinen 1987, 44, Wallin lainaa pedagogista Giacopinia, Wallin 1990, 17, Wallin 1996, 18.
210. Wallin 1990, 38-39.
211. Ks. esim. Wallin 1990 luku alkaen s.38-.
212. Ks. liite 4.
213. Branzi 1987, 33.
214. Esimerkiksi antamalla lapsille herkkiä ja särkyviä materiaaleja, sallimalla heidän kiipeillä ja liikkua vapaasti, eli mahdollistamalla oppiminen toiminnan ja erehdystenkin kautta. Tämä on hämmästyttänyt pohjoismaisia kasvattajia, koska täällä lapsia yleensä suojellaan enemmän. Kyse on kuitenkin tietoisesta pedagogisesta valinnasta, eli lapsikäsityksestä, joka luottaa lapsen kykyyn oppia aktiivisen roolin ja vastuunoton kautta. Wallin, lainaa myös Maraa, Wallin 1990, 47, 53 ja 1996, 25.
215. Gandini lainaa Rinaldia 1990, Gandini 1994, 137.
216. Ackles et al. lainaa Rinaldia, Ackles et al. [online], New 1989, 14, Wallin lainaa Giacopinia, Wallin 1996, 19. Ks. myös luku oppimiskäsityksestä.
217. Borgia 1991, 14-16, 20, New 1993, 1-3, Wallin 1990, 16- 17, 29 ja 1996, 20, Veale 1992, 6.
218. Barsotti 1986, 109, Frangén lainaa Malaguzzia 1987, Frangén 1992, 108.
219. Gedin 1995, 109, Jaruszewicz 1994, 10, New 1993, 1-3.
220. Ks. päiväkotien pohjapiirroksat liite 5.
221. Fyfe 1994a, 4-5, Malaguzzi 1994, 56, Wallin 1990, 17, 29, 44.
222. Edwards & Epstein 1998 [online], Wallin 1996, 22-23, 26-27.
223. Gandini lainaa Malaguzzia, Gandini 1994, 146.
224. Abramson et al. 1995, 197-198, Edwards & Epstein 1998 [online], New 1989, 13 ja 1992, 303, 309, jossa viittaa myös Gandiniin 1984 ja Filippiiniin.
225. Borgia 1991, 14-16, 20, Burkett 1996 [online], Edwards & Springate 1995 [online], New 1993 [online] ja 1994, 217, Veale 1992, 6. Borgia viittaa Feeney & Moravickin (1987) tutkimukseen jonka mukaan ympäristön esteettisyydellä on vaikutusta lasten tuotoksiin, abstraktiokykyyn, käsitteen muodostukseen ja kielen kehitykseen. Borgia 1991, 31.
226. Fredricson 1985, 40, Leekeenan & Nimmo 1994, 266.
227. Abramson et al. lainaa Gandinia 1993, Abramson et al. 1995, 197-198, Borgia 1991, 14, Burkett 1996 [online], Eskesen 1995, 6, Wallin 1990, 29, ks. myös liite 4.

228. Malaguzzi on todennut oppimisympäristön vaikuttavan suoraan aivojen kehitykseen. Eskesen lainaa Malaguzzia ja Piaget'a, Eskesen 1995, 4, Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 102, Wallin lainaa Rinaldia, Wallin 1996, 97-98.
229. Atelierista-nimitys on käytössä vain Reggio Emilian päiväkodeissa. Luku pohjaa pääosin Vecchiin 1994.
230. Castagnetti et al. 1997, 97, Gandini Bartlettin haastattelussa 1993, 116-117.
231. Gandini Bartlettin haastattelussa 1993, 116-117, Myers 1995, 13.
232. Ks. viite 226.
233. Malaguzzi 1994, 68, Vecchi 1996, 2.
234. Malaguzzi 1994, 68, Torkki lainaa Davolia 1992 ja Spaggiaria 1989 ja 1990, Torkki 1994, 79.
235. Barsotti 1997, 28, Fredricson 1985, 41, Katz 1994d, 20, 27, Myers 1995, 12-13, Piironen 1990, 9, Torkki lainaa Malaguzzia 1986 ja Vecchiä 1990, Torkki, 84.
236. Holttinen 1987, 23, Wallin lainaa Giacopinia, Wallin 1996, 18-19.
237. Borgia 1991, 16, Fredricson 1985, 43, Holttinen 1987, 23, Wallin 1990, 28, 43, 51, 84-86, 88, Myers 1995, 13.
238. Holttinen 1987, 23-24. Malaguzzi 1994, 56-57.
239. Gandini 1993, 8.
240. Gandini Bartlettin haastattelussa 1993, 116-117, New 1994, 223-226.
241. Gandini 1993, 8.
242. Fredricson 1985, 41, Torkki 1994, 83.
243. Malaguzzi 1994, 68, Schiller 1995a.
244. "Identity card" of the Diana, 1993.
245. Gedin 1995, 107.
246. Malaguzzi 1994, 68.
247. "Identity card" of the Diana, 1993, Tiitola-Meskanen 1993, 74.
248. "Identity card" of the Diana, 1993, Torkki lainaa Davolia 1992, Vecchiä 1993 ja Spaggiaria 1990, Torkki 1994, 80-81, Wallin 1989, 59.
249. Castagnetti et al. 1997, 97.
250. Torkki lainaa Malaguzzia 1993 ja Davolia 1992, Torkki 1994, 79, Wallin 1996, 113, 122, Wallin 1996, 94-95. Tästä on puhunut myös Gianni Rodari.
251. Fredricson 1985, 40, Holttinen 1987, 19.
252. Holttinen lainaa atelierista Bertolottia, Holttinen 1987, 21, Torkki lainaa Davolia 1992, Torkki 1994, 79.

253. Holttinen 1987, 20, Torkki lainaa Davolia 1992 Torkki 1994, 80.
254. Gedin 1995, 107, Torkki lainaa Davolia 1992, Torkki 1994, 80, Wallin 1989, 59.
255. Torkki lainaa Malaguzzia 1989 ja Vecchiä 1993, Torkki, 82.
256. Clemens, 3.2.1997 [online].
257. Vrt. myös Hietala 1995, 49.
258. Fyfe 1994a, 8 ja 1995 [online], Wallin lainaa Maraa, Wallin 1990, 74.
259. Katz 1994d, 25, 27, 30, New 1994, 224.
260. Edwards & Epstein 1998 [online], Gandini Bartlettin haastattelussa 1993, 120.
261. Holttinen 1987, 37, Malaguzzi 1994, 56, 68.
262. Malaguzzi 1994, 69.
263. Atelierista Giovannia lainaa Rabitti 1994, 70.
264. Wallin 1990, 63.
265. Malaguzzi 1987c, 77-78 ja 1990c, 16.
266. Wallin lainaa Vecchiä, Wallin 1990, 84.
267. Rinaldi 1994b, 50.
268. Seefeldt 1995, 39.
269. Bereiter ja Scardamalia lainaavat Newelliä, Bereiter & Scardamalia 1989, 364.
270. DiBlasio 1983, 76.
271. DiBlasio lainaa Goodmania, DiBlasio 1983, 75.
272. Abramson et al., lainaavat myös Malaguzzia 1993, Abramson et al. 1995, 198, Madeja 1978, x ja Olson teoksessa Madeja 1978, 59-60, 72, Rinaldi 1994b, 50. Symbolien kognitiivisesta merkityksestä ks. myös edempänä Forman.
273. Kieliä on pidetty mm. ilmaisuna, kommunikaationa, taitoina, kognitiona, symbolisina ymmärtämisen, olemassaolon ja toiminnan muotoina, eettisyytenä, metaforina, logiikkoina, mielikuvituksena, suhteellisuudentajuna ja leikkinä. Edwards et al. 1994b, 3, Forman 1994b, 187, Malaguzzi 1987a, Ovaska-Airasmaa 1992 [online], Vecchi 1993, 24, Wright 1997, 362.
274. Ks. edempänä luku näkemisen pedagogiikasta. Forman 1994b, 187, New 1992, 305, Ovaska-Airasmaa 1992 [online], Rabitti 1994, 78, Wallin 1996, 113.
275. Malaguzzi 1987a, 22-23.
276. Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 102-103.
277. Malaguzzi 1987a, 22-23 ja 1994, 73, Ovaska-Airasmaa 1992 [online].
278. Eisner 1972, 41-58, Winter 1997 [online].

279. Barsotti 1997, 22-23.
280. Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 64.
281. Wallin 1990, 60 ja 1996, 36.
282. Malaguzzi 1987a. Ks. myös Edwards & Springate 1995 [online], Gedin 1995, 124, Wright 1997, 362.
283. Malaguzzi 1987a. Ks. myös liite 3, Barsotti 1997, 22-23, Dahlberg 1997, 7, Filippini 1994a, 141, Wright 1997, 362.
284. Routila 1986, 91-93.
285. Bruner 1986, Wright lainaa Bruneria 1966, Wright 1997, 362.
286. Malaguzzi 1987a, Rinaldi 1994b, 50, Vecchi 1996, 2. Ks. myös Dahlberg 1997, 7.
287. Ks. liite 3, Gedin 1995, 100, Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 128.
288. Rabitti 1994, 78, Vecchi 1993, 24. Ks. myös Barsotti 1986, 109, 108, Gedin 1995, 100, Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 64,
289. Edwards & Springate 1995 [online], Gedin 1995, 124, Wright 1997, 362.
290. Edwards & Springate 1995 [online].
291. Abramson et al. lainaa Claytä 1986, Abramson et al. 1995, 199.
292. Frangén 1992, 103.
293. Malaguzzi 1986a, 8 ja 1990b, 10.
294. Malaguzzi 1987b, 18.
295. Borgia 1991, 9-10, Wright 1997, 365.
296. Forman 1994b, 187.
297. Torkki lainaa Wallinia 1989, 12,17, Vecchi 1993, 24.
298. Katz 1994b, 14.
299. New 1993 [online].
300. New 1994b, 35, Tiitola-Meskanen 1993, 73-74.
301. Partinen 1998.
302. Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 82.
303. Puurula lainaa Bohmia & Peatia 1992, Puurula 1997, 134.
304. Jukarainen lainaa Spaggiaria, Jukarainen 1991, 54.
305. Forman 1995, 6, Katz 1994d, 20, New 1993 [online].
306. Schiller 1995, 46.

307. New 1993 [online] ja 1994b, 35.
308. Castagnetti et al. 1997, 96, The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education [online].
309. Vrt. termejä 'multiple intelligences' että 'multiple languages'. Abramson et al. lainaa Gardneria 1985, Abramson et al. 1995, 198, Burkett lainaa Malaguzzia 1993, Burkett [online], Cohen 1992 [online], Fahlman [online], Forman 13.3.1998 [online], New 1992, 310-311, The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education [online].
310. Malaguzzi 1987b, 17. Ks. myös Abramson et al. 1995, 198, Cohen 1992 [online] ja Forman 13.3.1998 [online]. Gardnerin teoriaan kuuluu nykyään kahdeksan älykkyyttä: kielellinen, loogis-matemaattinen, tilallinen, musiikillinen, kehollis-kinesteettinen, intra- ja interpersoonallinen sekä naturalistinen. Gardner on ollut yhteistyössä Reggion kanssa yli vuosikymmenen ajan. Firlik 1994, 16.
311. Älykkyyksistä ks. Gaffney 1995 [online].
312. Firlik 1994b, 13-16, Checkley lainaa Gardneria, Checkley 1997 [online].
313. Forman 13.3.1998 [online].
314. Tässä kappaleessa viitataan lähinnä Formanin artikkeliin 1994a.
315. Abramson et al. lainaa Gandinia & Edwardsia 1988, Abramson et al. 1995, 198.
316. Forman käyttää tästä nimitystä *affordance*. " *Affordance is the relationship between the transformable properties of a medium and the child's desire to use that property to make symbols.*" Forman 1994a, 3.
317. Heinimaa, haastattelu 25.4.1998 ja Piironen, haastattelu 16.6.1998.
318. Burkett 1996 [online], Edwards 1994, 3, Forman 1994b, 187, Myers 1995, 12-13, New 1992, 305, Ovaska-Airasmaa 1992 [online], Rabitti 1994, 78, Wallin 1996, 113.
319. Abramson et al. 1995, 199, Burkett 1996 [online], Katz 1994d, 20, 27 ja 1994b, 14, New 1993 [online] ja 1992, 303-304, 310.
320. Malaguzzi 1987b, 16 ja 1990b, 10.
321. Abramson et al. 1995, 199, Barsotti 1997, 28, Katz 1994d, 20, 27, Myers 1995, 12-13, Piironen 1990, 9, Wright 1997.
322. Lounassalo 1994.
323. Ks. esim. McWhinnie 1992, 271-272.
324. Abramson et al. lainaa Shieria 1990, Abramson et al. 1995, 199.
325. Atelierista Piazzaa lainaa Rabitti 1994, 71.
326. Hietala lainaa Pornaa & Väyrystä 1993, Hietala 1995, 74. Tämä luku perustuu pääosin Malaguzziin 1986a ja 1990b.
327. Wallin 1990, 99.
328. Torkki lainaa Vecchiä 1993 ja Strozziä 1992, Torkki 1994, 22.
329. Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 102. Eskesen lainaa Malaguzzia, Eskesen 1995, 4.
330. Torkki 1994, 83.

331. Malaguzzi 1986a ja 1990b.
332. Engel lainaa Arnheimia, Engel 1978, 23.
333. Malaguzzi 1986a ja 1990b.
334. Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 78.
335. Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 150.
336. Törmälä 1991, 33-34, Wallin 1990, 81.
337. Piironen 1987, 10.
338. Malaguzzi 1986a ja 1990b.
339. Mm. Fredricson 1985, 41, Wallin 1990, 81.
340. Frangén 1992, 98, lainaa myös Piirosta 1990.
341. Oken-Wright lainaa Formania 1997, Oken-Wright 1.12.1998 [online].
342. Oken-Wright 1.12.1998 [online].
343. Frangén lainaa Vecchiä ja Wallinia 1981, 37, Frangén 1992, 100-101. Vrt. myös Spaggiarin (1997) kuvaukseen dokumentaation narraationomaisuudesta.
344. Prosessin ja tuotoksen suhteesta mm. Burkett 1996 [online], Ojala 1993, 137, Piironen, haastattelu 16.6.1998, Wright 1997, 363-364.
345. Bartlett lainaa Gandinia, Bartlett 1993, 121, Burkett 1996 [online].
346. Barsotti lainaa Vecchiä, Barsotti 1997, 39, Castagnetti et al. 1997, 96, Nilsson lainaa Vecchiä, Nilsson 1996, 26.
347. "Identity card" of the Diana, 1993.
348. Spaggiari 1997, 11.
349. Forman 1994, Katz 1996 [online], New 1994b, 35.
350. Dighe et al. lainaavat Lowenfeldtia & Brittainia 1975, Dighe et al. 1998, 5.
351. Wright 1997, 363-364.
352. New 1993 [online].
353. Myers 1995, 14, New 1994, 223-226.
354. Tosin asia ei ole luovan itseilmaisun teoreetikkojen kohdalla aivan yksinkertainen: kaikki malli ja kopiointi ei ole haitallista, vaan se riippuu käyttötarkoituksesta. Käytännössä asia on usein kuitenkin tulkittu kopiointikielloksi. Ks. esim. Mertanen 1998 ja Pääjoki 1998, 29-31.
355. Reggiolaisten mukaan havainnosta piirtäminen ei haittaa mielikuvitus pohjaista esittämistä. Heinimaa 1991, 100, Katz 1994d, 25, 27, 30, New 1994, 224, atelierista Giovannia lainaa Rabitti 1994, 70, Wright 1997, 364.
356. Wallin lainaa Malaguzzia, Wallin 1990, 64.

357. Katz 1994d, 11.
358. Ks. myös luku projekteista, kohta 2 a.
359. Luukkonen 1994, 2,45.
360. Katz 1994d, 25, 27, 30, New 1994, 224.
361. Forman 1994, New 1993 [online] ja 1994, 224, Wright 1997, 363-364.
362. Esimerkiksi Lowenfeldtin suhtautuminen tekniikan opetukseen ja ohjaukseen ei kuitenkaan ollut yksiselitteinen, ks. esim. Pääjoki 1998, 26-28.
363. Castagnetti et al. 1997, 96

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

ABRAMSON SHAREEN & ROBINSON ROXANNE & ANKENMAN KATIE

(1995) Project work with diverse students: adapting curriculum based on the Reggio Emilia Approach. *Childhood Education*, Summer 1995, vol.71, no.4, 197-202.

ACKLES KIMBERLY HUFFERD, BERNSTEIN REBECCA, BOEDGES SHAN,

BROWN MATT JA STEINMULLER FRANCI [päivitetty 25.7.1997]

Communities across schools: an investigation of learning communities in six special schools [online]. [viitattu 19.2.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.ls.sesp.nwu.edu/lc/papers/SpclSchool1.html>>.

ARVAS BIRGITTA (red.) (1986) Mer om hundra språk. Moderna Museet

Utställningskatalog no. 208. Moderna Museet, Uddevalla.

BARSAOTTI ANNA (1986) Staden och regnet - ett temaarbete på daghem i Reggio

Emilia steg för steg. Mariedamfilm AB ja HB Barsotti.

(1997) D -som Robin Hoods pilpåge. Ett kommunikationsprojekt på daghemmet Diana i Reggio Emilia. HLS, Stockholm.

BARTLETT SHERIDAN (1993) Amiable space in the schools of Reggio Emilia: an

interview with Lella Gandini. *Children's Environments*, vol.10, no.2, 113-125.

BEREITER CARL & SCARDAMALIA MARLENE (1989) Intentional learning as a

goal of instruction. Teoksessa Resnick: Knowing, learning and instruction, 361-391.

BJÖRQVIST OLE (1995) Sosiaalinen konstruktivismi ja arviointi. *Dimensio* 1995, no.

5, 43-47.

BORGIA EILEEN (1991) Impressions of Reggio Emilia. University of Illinois, Urbana.

- ED (ERIC document) 338 386.
- BRANZI ANDREA (1987)** Environment - surroundings. Teoksessa *The Hundred languages of children...*, 33.
- BREDEKAMP SUE (1993)** Reflections on Reggio Emilia. *Young Children*, November 1993, vol.49, no.1, 13-17.
- BRITZ JOAN (1993)** Problem solving in early childhood classrooms [online]. [viitattu 26.11.1998]. ERIC Digest, saatavilla [www-muodossa: <URL:http://ericecece.org/pubs/digests/1993/britz93.html>](http://www.muodossa:ericecece.org/pubs/digests/1993/britz93.html).
- BRUNER JEROME (1986)** Actual minds, possible worlds. Mass. Harvard University Press, Cambridge.
- BURKETT ANGIE (1996)** The Reggio Emilia approach: an interactive model challenged by American cultural diversity [online]. Publishing web for students final papers.[viitattu 12.10.1997]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.ematusov.com/final.paper.pub/_pwfsfp/0000002e.htm>](http://www.muodossa:www.ematusov.com/final.paper.pub/_pwfsfp/0000002e.htm).
- CARNEGIE MELLON CHILD CARE CENTER.** Reggio Emilia [online]. [viitattu 7.7.1998]. Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://www.cmu.edu/hr/child-care/#ReggioEmilia](http://www.muodossa:www.cmu.edu/hr/child-care/#ReggioEmilia).
- CASTAGNETTI MARINA, MORI MARINA, RUBIZZI LAURA, STROZZI PAOLA, VECCHI VEA (1997)** The adventure of learning. Teoksessa *Shoe and meter*, 94-97.
- CHECKLEY KATHY (1997)** The first seven...and the eight. A conversation with Howard Gardner [online]. *Educational Leadership* [viitattu 7.6.1998]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://odie.ascd.org/pubs/el/sept97/gardnerc.html>](http://www.muodossa:www.odie.ascd.org/pubs/el/sept97/gardnerc.html)
- DAHLBERG GUNILLA (1997)** Förord av biträdande professor Gunilla Dahlberg. Teoksessa Barsotti: *D - som Robin Hoods bilpåge*, 6-7.
- DAHLBERG GUNILLA & LENZ TAGUCHI HILLEVI (1996)** Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats. HLS Förlag, Stockholm.
- DIBLASIO MARGARET KLEMPAY (1983)** The troublesome concept of child art: a threefold analysis. *Journal of Aesthetic Education*, Fall 1983, vol.17, no.3, 71-84.

- DIGHE JUDITH & CALOMIRIS ZOY & VAN ZUTPHEN CARMEN (1998)**
Nurturing the language of art in children. *Young Children*, January 1998, vol. 53, no. 1, 4-9.
- DEWEY JOHN (1958)** Art as experience. Capricorn books, G.P.Putnam's Sons, New York. 18.painos. Alkuperäisteos 1934.
- DONALSON MARGARET (1982)** Miten lapsi ajattelee. Weilin + Göös, Espoo.
- EDWARDS CAROLYN POPE (1994)** Partner, nurturer and guide: the roles of the Reggio teacher in action. Teoksessa Edwards et al.: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education, 151-170.
- EDWARDS CAROLYN POPE & EPSTEIN PAUL (1998)** Reggio Emilia and Montessori - parallels and contrast [online]. [viitattu 21.12.1998] Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://www.transy.edu/homepages/pepstein/montessori_reggio>](http://www.transy.edu/homepages/pepstein/montessori_reggio).
- EDWARDS CAROLYN POPE & GANDINI LELLA & FORMAN GEORGE (eds.) (1994a)** The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education. Ablex, Norwood, New Jersey. 3.painos.
- (1994b)** Introduction. Teoksessa The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education, 3-18.
- EDWARDS CAROLYN POPE & GANDINI LELLA & NIMMO JOHN (1994)**
Promoting collaborative learning in the early childhood classroom: teachers' contrasting conceptualizations in two communities. Teoksessa Katz & Cesarone: Reflections on the Reggio Emilia approach, 69-88.
- EDWARDS CAROLYN POPE & SPRINGATE KAY WRIGHT (1995)**
Encouraging creativity in early childhood classrooms [online]. [viitattu 7.7.1998]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.concentric.net/~skiplac/motivat.html>](http://www.concentric.net/~skiplac/motivat.html). Saatavilla myös mikrofilmimuodossa ED 389 474.
- EGAN KIERAN (1997)** The arts as the basics of education. *Childhood Education*, International Focus Issue, vol.73, no.6, 341-345.
- EISNER ELLIOT W. (1972)** Educating artistic vision. Macmillian, New York. **(1992)** Kasvatustieteellisen tutkimuksen uudet paradigmat ja taidekasvatus. *Kasvatus*, vol.23, no.5, 461-468.

- (1993) Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, vol.22, no.7, 5-11.
- ENGEL MARTIN (1978)** An informal framework for cognitive research in arts education. *Teoksessa Madeja: The arts, cognition and basic skills*, 23-30.
- ESKESEN KARIN (1995)** The environment is the child's condition. Royal Danish School of Educational Studies, Denmark. ED 395 665.
- FAHLMAN PENNY** [päivitetty 17.3.1999] Reggio Emilia at NAEYC [online]. [viitattu 11.9.1997]. Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://www.nauticom.net/www/cokids/reggio.html>](http://www.nauticom.net/www/cokids/reggio.html).
- FANTUZZI GIULIO & BERTANI ELETTA (1987)** The city of Reggio Emilia. *Teoksessa The Hundred languages of children..*, 8.
- FILIPPINI TIZIANA (1994a)** The experience of Reggio Emilia, a place where adults and children learn together. *Teoksessa United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation: Educare in Europe*, 141-148.
- (1994b) The role of the pedagogista. Filippini Gandinin haastattelussa *teoksessa Edwards et al.: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*, 113-118.
- FIRLIK RUSSELL J. (1994a)** American early education reform: adaptation not adoption from Reggio Emilia, Italy. New York. ED 375 923.
- (1994b) Reggio Emilia, Italy preschools: the synergies of theory and practice. ED 382 313.
- LE FONTANE / THE FOUNTAINS (1995)**. Da un progetto per la costruzione di un luna park degli uccellini / From a project for the construction of an amusement park for birds. *The unheard voice of children - series*, March 1995, no 2. Reggio Children, Reggio Emilia.
- FORMAN GEORGE (1994a)** Different media, different languages. Massachusetts. ERIC document 375 932.
- (1994b) Multiple symbolization in the long jump project. *Teoksessa Edwards et al.: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*, 171-188.
- (1995) The amusement park for birds and the fountains. *Teoksessa The Fountains*, 6-8.
- FREDRICSON ANNELIE (1985)** Från Fröebel till Reggio Emilia. Om bild och

skapande verksamhet i förskolan. HLS, Stockholm.

- FYFE BRENDA (1994a)** Images from St.Louis: considerations and interpretations from teachers who are applying the Reggio Emilia approach in the United States. Missouri. ED 373 896.
- (1994b)** Images from the 'U.S.': using ideas from the Reggio Emilia experience with American educators. Teoksessa Katz & Cesarone: Reflections on the Reggio Emilia approach, 19-32.
- (1995)** Using ideas from Reggio Emilia in America [online]. *ERIC/EECE Newsletter* Spring 1995, vol.7, no.1 [viitattu 11.9.1997]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/reggio/nlspr95a.html>>.
- GAFFNEY KATHLEEN (1995)** Multiple intelligences and the arts [online]. [viitattu 16.3.1998]. Saatavissa www-muodossa: <URL:<http://www.njcommunity.org/artsgenesis/chrysali.html>>.
- GANDINI LELLA (1993)** Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, November 1993, vol.49, no.1, 4-8.
- (1994)** Educational and caring spaces. Teoksessa Edwards et al.: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education, 135-149.
- GARDNER HOWARD** [päivitetty 15.9.1998] Howard Gardner on: advances in learning theory [online]. [viitattu 16.3.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.ed.psu.edu/insys/EDS/Gardner/Learning.html>>.
- GEDIN MARIKA (1995)** Det forskande barnet i Reggio Emilia. Teoksessa Gedin & Sjöblom: Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge..., 98-126.
- GEDIN MARIKA & SJÖBLOM YVONNE (1995)** Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge -om alternativ förskolan av Marika Gedin och Yvonne Sjöblom. Bonnier(s) Utbildning, Stockholm.
- HEINIMAA ELISSE (1991)** Reggio Emilian pedagoginen kokeilu -haastava ja innostava esimerkki. Teoksessa Yrjönsuuri & Siniharju: Esiopetus: keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta, 95-104.
- HELM JUDY HARRIS, BENEKE SALLEE, STEINHEIMER KATHY (1996)** Documenting projects [online]. Teoksessa Helm (ed.): The project approach catalog [viitattu 15.3.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://>>

ericps.ed.uiuc.edu/ece/pubs/books/project.html#glossary>. Saatavilla myös mikrofilmimuodossa ED 402 068.

- (1997) Documenting children's learning. *Childhood Education*, vol.73, no.4, 200-205.
- HILTUNEN ANJA (1988)** Lapsella on sata kieltä oppia. *Lapseemme* 1988, no.2, 18-19.
- HINCKLE PIA (1991)** The best schools in the world. 'A school must rest on the idea that all children are different.' *Newsweek*, December 2, 1991, 41-42.
- HUNTER ROBERT & SCHEIRER ELINOR A. (1992)** Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Opetus & Kasvatus-sarja. VAPK-kustannus, Helsinki.
- HYTÖNEN JUHANI (1993)** Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmakohtia. Teoksessa Kauppinen & Riihelä: Lumiukko auringonkylvyssä, 23-32.
- (1997) Lapsikeskeinen kasvatus. WSOY, Helsinki. 4. uudistettu painos.
- I CENTO LINGUAGGI DEI BAMBINI / THE HUNDRED LANGUAGES OF CHILDREN** - Narrative of the Possible. Proposals and intuitions of the children from the Infant and Toddler Centers and Preschools of the city of Reggio Emilia (1987). Region of Emilia Romagna, City of Reggio Emilia. Näyttelykatalogi.
- IN VIAGGIO COI DIRITTI DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI / A JOURNEY INTO THE RIGHTS OF CHILDREN (1995)** Autori i bambini sessi / As seen by children themselves. The unheard voice of children - series, March 1995, no. 3. Reggio Children, Reggio Emilia.
- JARUSZEWICZ CANDACE (1994)** Reggio Emilia: an in-depth view. Pennsylvania. ED 376 936.
- KANKAANRANTA MARJA & TIIHONEN EILA (toim.) (1994)** Joustavasti oppimaan. 5-8 -vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- KARLSSON LIISA & RIIHELÄ MONIKA (1991)** Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. VAPK-kustannus, Helsinki.
- KATZ LILIAN G. (1994a)** Images from the world. Illinois. ED 376 928.
- (1994b) Images from the world: study seminar on the experience of the municipal infant-toddler centers and preprimary schools of Reggio Emilia, Italy. Teoksessa Katz & Cesarone, 7-19.

- (1994c) The project approach [online]. *ERIC/EECE Newsletter*, Spring 1994, vol.6, no.1. [viitattu 16.3.1998]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/nl/nlspr94.html#a>](http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/nl/nlspr94.html#a).
- (1994d) What can we learn from Reggio Emilia? Teoksessa Edwards et al. The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education, 19-37.
- (1995a) Documentation and the quality of early childhood education [online]. *ERIC/EECE Newsletter* Fall 1995 [viitattu 16.3.1998]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/nl/nlfal95.html.#b>](http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/nl/nlfal95.html.#b).
- (1995b) Lessons from Reggio Emilia: an American perspective. ED 388 425.
- (1996) Foreword: the importance of projects [online]. Teoksessa Helm Harris Judy (ed.): The project approach catalog [viitattu 15.3.1998]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/books/project.html#glossary>](http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/pubs/books/project.html#glossary).
- KATZ LILIAN G. & CESARONE BERNARD (eds.) (1994)** Reflections on the Reggio Emilia approach. Perspectives from ERIC/EECE: A monograph series no.6. Urbana, Illinois. ED 375 986.
- KATZ LILIAN G. & CHARD SYLVIA C. (1996)** The contribution of documentation to the quality of early childhood education [online]. [viitattu 15.3.1998]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://ericAE.NET/DB/EDO/ed393608>](http://ericAE.NET/DB/EDO/ed393608). Saatavilla myös mikrofilmimuodossa ED 393 608.
- KAUPPINEN RIITTA & RIIHELÄ MONIKA (toim.) (1993)** Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. STAKESin raportteja 88, STAKES, Helsinki.
- KAUPPINEN RIITTA & RIIHELÄ MONIKA & VESANEN RIITTA-MAIJA (toim.) (1995)** Esiopetuksen kuperkeikka - käyntikortteja lapsipedagogiikasta. STAKESin raportteja 168, STAKES, Helsinki.
- KIM SONJA DE GROOT (1994)** Resource rooms for children: an innovative curricular tool [online]. [viitattu 24.11.1998]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:-http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed369576.html>](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed369576.html). Saatavilla myös mikrofilmimuodossa ED 369 576.
- KINOS JARMO (1994)** Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. Pedagogiikan

jatkumomalli. Teoksessa Kankaanranta & Tiihonen: Joustavasti oppimaan, 1-22.

KOLB DAVID A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

LAITINEN SIRKKA (1989) *Reggio Emilia luovuuspedagogiikan tenhoa Italiasta. Lapsen maailma*, vol.48, no.3, 6.

LEEKEENAN DEBBIE & NIMMO JOHN (1994) *Connections: using project approach with 2- and 3-year olds in a university laboratory school.* Teoksessa Edwards et al.: *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*, 251-267.

LEINO ANNA-LIISA & DRAKENBERG MARGARETH (1993) *Metaphor: an educational perspective.* University of Helsinki, Department of Education, Research Bulletin no.84.

LENZ TAGUCHI HILLEVI (1996) *Varför pedagogisk dokumentation? Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningsätt till liv och arbete.* Teori, Praktik & Vision.

LUMMELAHTI LEENA (1995) *Lapsikeskeinen esiopetus.* Kirjayhtymä, Helsinki.

MADEJA STANLEY (1978) (ed.) *The arts, cognition and basic skills. Second yearbook on research in arts and aesthetics education.* St.Louis, CEMREL.

MADEJA STANLEY (1978) *Introduction.* Teoksessa Madeja: *The arts, cognition and basic skills*, 1-17.

MALAGUZZI LORIS (1986a) *För en pedagogisk teori om det visuella sinnet.* Teoksessa Arvas: *Mer om hundra språk*, 8.

(1986b) *Förord.* Teoksessa Barsotti: *Staden och regnet - ett temaarbete på daghem i Reggio Emilia steg för steg*, 7-11.

(1987a) *Commentary.* Teoksessa *The Hundred languages of children...*, 22-24.

(1987b) *The hundred languages of children.* Teoksessa *The Hundred languages of children...*, 16-19.

(1987c) *Light-colour heresy.* Teoksessa *The Hundred languages of children...*, 77-78.

(1987d) *The right to environment.* Teoksessa *The Hundred languages of children...*, 30-31.

(1990a) *Kommentaarit I-XIV.* Teoksessa Heinimaa & Rydman, *Lapsen sata kieltä*, 3-8.

- (1990b) Näkökohtia näkemisen pedagogiikasta. Teoksessa Heinimaa & Rydman, Lapsen sata kieltä, 10.
- (1990c) Valoja jä värejä. Teoksessa Heinimaa & Rydman, Lapsen sata kieltä, 16.
- (1993) For an education based on relationships. *Young Children*, November 1993, vol.49, no.1, 9-12.
- (1994) History, ideas and basic philosophy. Malaguzzi Gandinin haastattelussa teoksessa Edwards et al.: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education, 41-90.
- (1995a) A charter of rights. Teoksessa A journey into the rights of children, 67-69.
- (1995b) The game of "what to do". Teoksessa The Fountains, 14-17.
- (1995c) The idea of the park for birds and the fountains. Teoksessa The Fountains, 10-11.
- (1995d) The "what to do" of teachers. Teoksessa The Fountains, 18-23.
- (1997) Shoe and meter. Teoksessa Shoe and meter, 16-17.
- MCWHINNIE HAROLD J. (1992)** Art in early childhood education. Teoksessa Seefeldt: The early childhood curriculum: a review of current research, 264-285.
- MORRIS JOANNE (1996)** A glimpse of child care in Italy [online]. *Child & Family Canada*, September 1996 [viitattu 19.2.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.cfc-efc.ca/docs/00000048.html>. Artikkelin julkaistu alunperin Canadian Child Care Federationin lehdessä *Interaction*, Fall 1995.
- THE MUNICIPAL INFANT-TODDLER CENTERS AND PRESCHOOLS OF REGGIO EMILIA (1996)** Historical notes and general information. Reggio Emilia.
- MYERS SALLY A. (1995)** Reggio Emilia, early childhood education links community, learning and art. *INSEA News*, August 1995, vol.2, no.2, 12-14. Saatavilla myös mikrofilmimuodossa ED 395 866.
- NEW REBECCA (1989)** Early child care and education, Italian style: the Reggio Emilia daycare and preschool program. University of Syracuse, New York. ED 319 483.
- (1990) Projects and provocations: preschool curriculum ideas from Reggio Emilia, Italy. University of Syracuse, New York. ED 318 565.
- (1992) The integrated early childhood curriculum: new interpretations based on research

- and practice. Teoksessa Seefeldt: The early childhood curriculum: a review of current research, 286-322.
- (1993)** Some lessons for U.S. educators. Illinois. ED 354 988. Saatavissa myös www-muodossa: <URL:http://inet.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed354988>.
- (1994a)** Cultural variations on developmentally appropriate practice: challenges to theory and practice. Teoksessa Edwards et al.: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education, 215-231.
- (1994b)** Reggio Emilia: its visions and its challenges for educators in the United States. Teoksessa Katz & Cesarone: Reflections on the Reggio Emilia approach, 31-36.
- NILSSON LENNART (1991)** Barn är specialister på att upptäcka! *Förskolan*, no.5, 25.
- (1996)** Se processen, inte bara resultat. *Förskolan*, no.1, 26-27.
- OJALA MIKKO (1993)** Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Kirjayhtymä, Helsinki. 4. uudistettu painos.
- OLSON DAVID R. (1978)** The arts as basic skills: three cognitive functions of symbols. Teoksessa Madeja: The arts, cognition and basic skills, 59-81
- OVASKA-AIRASMAA MIRJA (1992)** Kuvallinen taidekasvatus päivähoitotoiminnassa. Teoriataustaa ja käytännön johtopäätöksiä lapsen kuvantekemisestä ja sen ohjaamisesta [online]. [viitattu 14.3.1998] Saatavilla www-muodossa:<http://www.uiah.fi/kuvis/Suomalaiset_HTML/ovaska.airasmaa.lis.s.html>
- PARTINEN MARKKU (1998)** Aivotutkija: taidekasvatus parantaa aivotoimintaa. *Iltalehti*, 19.11.1998.
- PELTONEN HANNU (1995a)** Kasvattajana sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisena. Kirjayhtymä, Helsinki
- PELTONEN HANNU (1995b)** Reggio Emilia -luovuuspedagogiikka. Teoksessa Kasvattajana sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisena, 100-101.
- PIIRONEN LIISA (1990)** Kyyhkyysestä tietokoneeseen - Reggio Emilian päiväkotien taidekasvatuksen taustaa vihdoinkin suomeksi. *STYLUS*, 1990, no.4, 8-9.
- PRAWAT RICHARD (1996)** Constructivism, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, vol.31, no.3/4, 215-225.
- PUURULA LIISA (1997)** Mieleni matka. Tutkiva opettaja etsimässä omaa ajatteluaan

Reggio Emiliassa ja Keuruulla. TUOPE, no.3, Jyväskylä.

- RABITTI GIORDANA (1994)** An integrated art approach in a preschool. Teoksessa Katz & Cesarone: Reflections on the Reggio Emilia approach, 61-75.
- RESNICK LAUREN B. (1989)** Knowing, learning and instruction - essays in honor of Robert Glaser. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- RIIHELÄ MONIKA (1993)** Yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhtenäinen esi- ja alkuopetuksen perusta. Teoksessa Saksala: Kasvun paikka, 84-91.
- RIIKONEN HANNU (1995)** Lapsen musiikillisesta luovuudesta. Teoksessa Kauppinen & Riihelä & Vesanen: Esiopetuksen kuperkeikka - käyntikortteja lapsipedagogiikasta, 117-127
- RINALDI CARLINA (1994a)** The emergent curriculum and social constructivism. Rinaldi Gandinin haastattelussa teoksessa Edwards et al.: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education, 101-111.
- (1994b)** Staff development in Reggio Emilia. Teoksessa Katz & Cesarone: Reflections on the Reggio Emilia approach, 47-50.
- (1995)** The story of Laura and Daniele. Teoksessa Tenderness, 64-71.
- RODARI GIANNI (1988)** Fantasins grammatik. Korpen, Göteborg. Alkuperäisteos Grammatica della fantasia (1973), Giulio Gineudi Editore, Torino.
- ROUTILA LAURI OLAVI (1986)** Miten teen tiedettä taiteesta. Clarion, Keuruu.
- (1995)** Taidekasvatuksen perusteet. Taidekasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- SAKSALA ELINA (1993) (toim.)** Kasvun paikka. Oy Yleisradio Ab, opetusjulkaisut.
- SHEFFLER ISRAEL (1964)** The language of education. Springfield, Illinois.
- SCHILLER MARJORIE (1995a)** Reggio Emilia: a focus on emergent curriculum and art. *Art Education*, May 1995, vol.48, no.3, 45-50.
- (1995b)** An emergent art curriculum that fosters understanding. *Young Children*, March 1995, 33-38.
- SEEFELDT CAROL (ed.) (1992)** The early childhood curriculum: a review of current research. Columbia University, Teacher's College Press, New York. 2.painos.
- (1995)** Art - a serious work. *Young Children*, March 1995, vol.50, no.3, 39-45.
- SFARD ANNA (1998)** On two metaphors for learning and the dangers of choosing just

one. *Educational researcher*, vol.27, no.2, 4-13.

SHOE AND METER / SCARPA E METRO (1997) The unheard voice of children - series, January 1997, no 5. Reggio Children, Reggio Emilia.

SPAGGIARI SERGIO (1997) The invisibility of the essential. Teoksessa Shoe and meter, 10-13.

TENEREZZA / TENDERNESS. THE STORY OF LAURA AND DANIELE (1995)
The unheard voice of children - series, March 1995, no 1. Reggio Children, Reggio Emilia.

TIITOLA-MESKANEN TUULI (1993) Reggio Emilian kasvatusfilosofiasta. Teoksessa Saksala: Kasvun paikka, 69-75.

TREPANIER-STREET MARY (1993) What's so new about the project approach?
Childhood Education, Fall 1993, vol.70, no.1, 25-28.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATIONS (1994) Educare in Europe. Report of the European child care conference (Copenhagen, Denmark, October 1992). Paris. ED 369 519.

USVAMAA - ROUTILA SIRKKALIISA (1998) Kaunis ja sopiva. Suhteiden järjestelmän merkitys Leon Battista Albertin arkkitehtuuritraktaatissa De re aedificatoria. Suomen filosofian ja fenomenologian tutkimuksen seura, Turku.

WALLIN KARIN (1990) Lapsen rajaton luovuus. Weilin + Göös, Pieksämäki.
Alkuperäisteos *Om ögat fikt makt* (1986), Liber.

(1996) Reggio Emilia och de hundra språken. Liber Utbildning, Stockholm.

(1997) Rummets roll - i Reggio är miljön också en pedagog. *Förskolan* 1997, no.2, 10-15.

VEALE ANN (1992) Making meaning with eyes and hands. University of South Australia. ED 351 123.

VECCHI VEA (1994) The role of the atelierista. Vecchi Gandinin haastattelussa teoksessa Edwards et al.: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education, 119-127.

(1996) Children and art. Luentomateriaalia 12.7.1996 Summer Instituutista. Reggio Children, Reggio Emilia.

VEIJALAINEN MIRVA (1992) Reggio Emiliaa suomalaisittain. *Lastentarha*, vol.55, no.1, 30-34.

- VILLARREAL ABELARDO (1995)** What can we learn from the Reggio Emilia early childhood program. *IDRA Newsletter*, April 1995, 14-15.
- WINTER ELAINE (16.4.1997)** Polishing the progressive approach [online]. *Education Week on the Web*. [viitattu 7.7.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:-
http://www.edweek.org/htbin/fastweb?getdoc+view4+ew1997+-
701+0+wAAA+%26%28reggio%29%26>.
- VIRSU VELJO (1993)** Aivojen kehitys varhaislapsuudessa. Teoksessa Saksala: Kasvun paikka, 14-20.
- VON WRIGHT JOHAN (1986)** Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. *Psykologia*, vol.21, no.2, 83-88.
- WRIGHT SUSAN (1997)** Learning how to learn: the arts as core in an emergent curriculum. *Childhood Education*, International Focus Issue, vol.73, no.6, 361-365.
- VYGOTSKI LEV SEMJONOVITS (1982)** Ajattelu ja kieli. Weilin + Göös, Espoo.
- YRJÖNSUURI YRJÖ & SINIHARJU MARJATTA (1991)** Esiopetus: keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. VAPK-kustannus, Helsinki.

PAINAMATON AINEISTO

- CLEMENS SYDNEY GUREWITZ (3.2.1997?)** Re:high/scope;art. Sähköpostiviesti REGGIO-L postituslistalle <REGGIO-L @POSTOFFICE.CSO.UIUC.-EDU>.
- EDWARDS CAROLYN POPE (12.3.1998)** Re: reggio emilia. Vastaanottaja: Tiina Teijonsalo. Lähetetty 12.3.1998 [viitattu 12.3.1998?]. Yksityinen sähköpostiviesti.
- EERIKÄINEN ANNI (1994)** Reggio Emilian ja Montessorin kasvatustieteen näkemysten vertailua. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- FRANGÉN MARJA (1992)** Kokonaisvaltainen opetus Reggio Emilian päiväkodeissa Italiassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto, Rauman

opettajankoulutuslaitos.

FREDRIKSSON PÄIVI & HEINIMAA ELISSE & PIIRONEN LIISA (1987)

Aineistoa Reggio Emilian seminaarista 8 - 13.6.1987. Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry.

FORMAN GEORGE E. (13.3.1998) Re: languages and intelligences [online].

Vastaanottaja: Tiina Teijonsalo. Lähetetty 13.3. [viitattu 13.3.1998].
Yksityinen sähköpostiviesti.

HEIKKINEN HANNU (1996) Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla.

Lisensiaattitutkimus, Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

HEINIMAA ELISSE (1998) Haastattelu 25.4.1998.

(1999) Haastattelu 26.3.1999.

HEINIMAA ELISSE & RYDMAN KARI (suom.) (1990) Lapsen sata kieltä -

Näyttelymoniste. Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry.
Valkeakosken kirjapaino.

HIETALA MARIANNE (1995) "Jos silmä hyppäisi muurin yli" - kuvataidekasvatuksen

käsitteestä ja merkityksestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma,
Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti.

HOLTTINEN STINA (1987) Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit ja lapsen sata kieltä. Taideteollinen korkeakoulu, kuvaamataidon lopputyö.

"IDENTITY CARD" OF THE DIANA (1993) Päiväkoti Dianan esite, Reggio Emilia.

JUKARAINEN HANNELE (1991) Kokonaisvaltaisen työprosessin vaikutus 5-6-

vuotiaiden lasten luovuuteen Reggio Emilia pedagogiikassa sekä
Honkaharjun päiväkodin kuvataidekokeilu. Pro gradu-tutkielma, Jyväskylän
yliopisto, taidekasvatuksen laitos.

LOUNASSALO JARMO (1994) Reggio-Emilian kasvatuseriaaiteista. Luentomateriaali
11.2.1994.

LUUKKONEN PÄIVI (1994) Reggio Emilian kasvatuseriaaiteiden soveltuvuus
peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetukseen. Kasvatustieteen pro
gradu -tutkielma, Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

MERTANEN MINNA (1998) Imitaatio lapsen kuvallisessa kehityksessä: teoreettinen
tarkastelu. Pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto, taidekasvatuksen

laitos.

OKEN-WRIGHT PAM (1.12.1998) Languages was art thoughts [online]. [viitattu 2.12.1998]. Sähköpostiviesti REGGIO-L postituslistalle <REGGIO-L@POSTOFFICE.CSO.UIUC.EDU>.

PAILAMO LEA & VALKONEN JAANA (1997) Asuuko puussa dryadi? Oppimisprosessi reggiolaisessa projektityöskentelyssä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos.

PIIRONEN LIISA Haastattelu 16.6.1998 Helsinki.

PÄÄJOKI TARJA (1998) Taidekasvatuksen ja taiteen välisiä kysymyksiä. Ajatuksia henkilökohtaisen taidekasvatusnäkömyksen rakentajalle. Lisensiaattitutkimus, Jyväskylän yliopisto, taidekasvatuksen laitos.

TORKKI KAISA (1994) Saviriimustelijat -Reggio Emilian kasvatustieteen soveltamisesta. Taideteollinen korkeakoulu, kuvaamataidon lopputyö.

TÖRMÄLÄ ANNELI (1991) Reggio Emilia -pedagogiikan sovellus yhdessä suomalaisessa päiväkodissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

LIITTEET

Liite 1 Reggio Emilian historiallinen tausta ja sen vaikutus

Reggio Emilian kaupungin päiväkotitoiminta alkoi muotoutua heti Toisen maailmansodan päätyttyä 1945, jolloin alueen asukkaat rakensivat ja suunnittelivat päiväkoteja paikallisista lähtökohdista käsin.¹ Emilia Romagnan alueen luonteeseen ovat aina kuuluneet demokraattisuus ja osuustoiminnallisuus. Niinpä ei olekaan ihme, että alueen vanhemmat aloittivat sodan jälkeen aktiivisesti oma-aloitteisen päiväkotitoiminnan. Ensimmäinen päiväkoti rakennettiin kaupungin lähistöllä sijaitsevaan Villa Cellan kylään. Päiväkodin rakentaminen kesti talkoovoimin kahdeksan kuukautta, ja se oli Italian ensimmäinen vanhempien rakentama ja johtama päiväkoti. Päiväkoti sai nimekseen 25. Huhtikuuta maailmansodan loppumisen mukaan. Vanhemmat hoitivat päiväkotia vuoteen 1967 asti, jolloin se siirtyi kunnalle.

Villa Cellan päiväkodin perustamisen jälkeen toimintaa jatkettiin ja laajennettiin. Talkoovoimin vanhemmat rakensivat lisää päiväkoteja ja valtasivat tyhjiä rakennuksia. Päiväkodit saivat alkuun tukea myös kommunistiselta puolueelta, ja muutkin poliittiset organisaatiot ja naisten järjestöt olivat toiminnassa mukana. Päiväkotitoiminnan kasvuvaihe ajoittuu teollistumisen vuosikymmeneihin, jolloin naiset siirtyivät kasvavassa määrin työelämään, ja lapsille tuli kyetä takaamaan hoitopaikka. Tässä vaiheessa päiväkodit kunnallistettiin vuonna 1963, vaikka ne kokivatkin vastustusta sekä valtion että katolisen kirkon taholta,

¹ Päiväkotitoiminnan historiasta ks. esim. Edwards et al. 1994a, luvut 1,3 ja 4.

jolla oli aiemmin ollut monopoli päiväkotitoiminnassa. Samana vuonna myös pedagogi Loris Malaguzzi valittiin päiväkotien hallintoa ja toimintaa koordinoivan päivähoitoviraston johtoon, jossa hän toimi aina vuoteen 1985 asti.

Loris Malaguzzi (1920 - 1994)

Päivähoitoviraston pitkäaikainen johtaja professori Loris Malaguzzi on eräs Reggio Emilian päiväkotitoimintaan keskeisimmän vaikuttaneista hahmoista. Malaguzzi oli koulutukseltaan opettaja ja psykologi. Malaguzzi on ollut Reggion keskeisin ajattelija ja pedagogi, mutta hän ei koskaan kirjoittanut kirjaa pedagogisesta teoriastaan. Eläkkeelle jäätyäänkin hän oli päiväkotitoiminnassa mukana kuolemaansa (vuoteen 1994) asti, toimien pedagogisena neuvonantajana ja hoitaen kansainvälisiä suhteita seminaareissa ja kursseilla. Nykyään päivähoitoviraston johdossa on tohtori Sergio Spaggiari, joka toimi aiemmin pedagogistana.

Kunnallisen päiväkotitoiminnan kamppailu toiminnan oikeutuksesta

Useimmat päiväkodit on perustettu vuosina 1975-76. Vaikka päiväkodit kunnallistuivat, poliittinen vastustus päiväkoteja kohtaan jatkui. Tämä näkyi katolisen kirkon mustamaalauskampanjana vuonna 1976. Kirkko oli huolissaan vaikutusvallastaan ja taloudellisista resursseistaan. Kampanjan aikana Reggiolaiset avasivat keskustelun ja kertoivat toiminnastaan. Tämän viisi kuukautta kestäneen dialogin jälkeen saavutettiin yhteisymmärrys niin kirkon kuin valtionkin kanssa. Epäluulojen hälventämiseksi päiväkotien toimintaa avattiin yleisölle, eli toimintaa vietiin päiväkodeista ulos piazzoilta ja puistoihin. Myös päiväkotien seinille koottu toiminnan dokumentointi havainnollisti sitä mitä päiväkodeissa tapahtui.

Nykytilanne

Nykyään Emilia Romagnan alueella asuu noin neljä miljoonaa asukasta, ja se on Italian suurimpia ja vauraimpia alueita. Reggio Emilian kaupunki on keskikokoinen, sen asukasluku on n. 130 000. Kaupunki rahoittaa päiväkotitoimintaa merkittävästi, siihen käytetään n. 12% kaupungin budjetista. Kaupungin ja kunnan mukanaolo ja panostus on taannut päiväkodeille taloudellista toimintaturvaa, joka, kuten yleinen asennoituminenkin alueella, on kuitenkin riippuvainen vallitsevista poliittisista suuntauksista.

Kunnallisia päiväkoteja on nykyään 32, joista alle 3-vuotiaiden päiväkoteja eli seimiä (asilo nido) on 13 kpl, joissa on n.30% alueen lapsista, ja 3-5 v päiväkoteja (scuola dell'infanzia) on 19 kpl, joissa on n.40% alueen lapsista. Noin 35% yli 3-vuotiaista lapsista on katolisissa päiväkodeissa ja n.20% valtion tai yksityisten päivähoidossa. Lasten päivähoitoprosentti alueella on siten varsin korkea, yli 3-vuotiaista n. 95% on päivähoidon piirissä. Seimien päivähoitomaksuja tukee kunta, jolloin päivähoito on kalliimpaa kuin esikouluissa, joita tukee kunnan lisäksi myös valtio. Valinta kunnallisiin päiväkoteihin tapahtuu samankaltaisin kriteerein kuin Suomessa, eli valinnassa huomioidaan perheen sosiaalinen tilanne, mm. yksinhuoltajuus, vammaisuus, tulot, perhekoko ja työajat.²

Organisaatorakenne ja yhteistyömuodot

Reggiossa toiminta pyritään pohjaamaan yhteisölliseen demokraattiseen päätöksentekoon. Päiväkodeissa on hierarkiaton organisaatorakenne ja työtehtävät kiertävät. Koko henkilökuntaa pidetään kasvattajina. Palkkarakenne on kaikilla yhtäläinen, eikä päiväkodeilla ole johtajia, vaan koko henkilökunta (apulaiset ja keittäjät mukaan luettuina) on vastuussa toiminnasta ja kaikki osallistuvat myös koulutukseen. Henkilökunnan työajasta (36 viikkotuntia) seimissä viisi ja päiväkodeissa kuusi tuntia käytetään dokumentointiin ja sen analysointiin, toiminnan suunnitteluun, palavereihin, koulutukseen, materiaalien valmistukseen ja tapaamisiin perheiden ja kunnallisten tahojen kanssa. Tähän toimintaan käytetään myös muutama viikko ennen ja jälkeen lukuvuoden.³

Toiminnan juurten ollessa alueen solidaarisessa historiassa, vanhempien rooli on siis alusta asti ollut keskeinen. Osallistumista ajatellaan Reggiossa eettisenä arvona ja oikeutena ja yhteistyötä pidetään lasten hyvinvoinnille keskeisenä. Vanhemmat ovat sekä päättäjiä, oppijoita että resurssi päiväkodeille, ja perheen osuus pedagogisessa prosessissa on tärkeä. Vanhemmat osallistuvat projektien suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin, dokumentointien purkuun, matkoihin, materiaalien valmistukseen ja toiminnan jatkumiseen kotona. Yhteistyömuotoja ovat mm.: päiväkotineuvosto, jossa vanhemmat ovat enemmistönä, vanhempainillat, pienryhmätapaamiset, yksilötapaamiset, vanhempien omat

² Municipal...1996, 5-6.

³ Municipal...1996, 20-21, New 1993, 2, Wallin 1990, 44-45, 50, 61.

tapaamiset, työtapaamiset (esimerkiksi jonkin tekniikan opettelu), teematapaamiset (asiantuntijan antamaa koulutusta jostain aiheesta), ja juhlien ja tapahtumien organisointi. Vanhemmille tiedotetaan kaikista suuremmista asioista päiväkodissa, ja eräs dokumentaation tarkoituksista on palvella heitä tiedottamalla lasten edistymisestä projekteissa.⁴

Yhteisopettajuutta eli opettajatyöpareja on käytetty Reggioissa vuodesta 1973 lähtien. Jokaisella ryhmällä on kaksi opettajaa, jotka seuraavat ryhmää koko päiväkodissa oloajan, eli enimmillään kolme vuotta. Opettajatyöpari on keskenään samanarvoinen, kyse ei ole siis suomalaisen tapaan lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan työnkuvien erilaisuudesta.⁵ Tämä käytäntö mahdollistaa aina kaksi näkökulmaa toiminnan havainnoinnissa, analysoinnissa, suunnittelussa ja tulkinnassa. Yhteisopettajuus mahdollistaa myös toiminnan hajautuksen pienryhmiin projekteissa, sekä dokumentoinnin: toinen opettaja voi ohjata samalla kun toinen dokumentoi.

Pedagogistat eli pedagogiset neuvonantajat ovat saaneet kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen (pääaineena pedagogiikka tai psykologia) ja he osallistuvat toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Pedagogit refleктоivat opettajien toimintaa päiväkodeissa noin kerran viikossa, eikä heillä ole päiväkodeissa muita tehtäviä kuin pedagogisen ohjauksen antaminen. Pedagogit ovat olleet n. 20 vuotta toiminnassa mukana ja heitä on nykyään seitsemän. He työskentelevät päivähoitovirastossa, jossa jokaisella on vastuualueenaan n.4-5 seimeä ja/tai päiväkotia. Pedagogit antavat myös jatkokoulutusta viikoittaisten kokousten, seminaarien tai luentojen muodossa. Sen lisäksi he toimivat välittäjinä päiväkotien käytännön tason ja päiväkotiviraston hallinnon tason välillä.⁶

Työn ohella koko henkilökunta osallistuu jatkuvaan lisäkoulutukseen, jota on n. kolme tuntia viikossa. Se voi toteutua esimerkiksi viikkopalavereissa pedagogien kanssa tai kerran kuussa seminaarina, kokouksena tai tiedotustilaisuutena. Päiväkotien henkilökunnilla on myös yhteistapaamisia ja työpajakursseja eri tekniikoista. Jatkokoulutuksen lähtökohtana on ollut Italian päiväkodinopettajien vähäinen pohjakoulutusvaatimustaso.

⁴ Liite 4, Municipal...1996, 18-21.

⁵ Gandini Bartlettin haastattelussa, Bartlett 1993, 114.

⁶ Barsotti 1986, 17-24, 30-34, Borgia 1991, 8-9.

Jatkokoulutus toimii myös asiantuntijaluentojen pohjalta. Eri alojen asiantuntijat luennoivat aihepiireistä, jotka liittyvät lasten kasvatukseen ja oppimiseen. Myös vanhemmat voivat olla näissä tilaisuuksissa mukana.

Päiväkotien toiminta on perustunut alusta asti voimakkaaseen yhteistyöhön, ja se näkyy edelleen kaupungin hallinnon, asukkaiden, vanhempien ja päiväkotien aktiivisena yhteistyönä. Päiväkotia ajatellaan Reggiossa kiinteänä osana yhteiskuntaa, ei eristettynä alueena. Kasvatusyhteisön käsite on laaja, siihen kuuluvat kaikki lapsen elämään vaikuttavat tahot: vanhemmat, opettajat, kunnan päättäjät ja kaupunkilaiset. Yhteistyö kunnan kanssa mahdollistaa pitkälti toiminnan. Päiväkotitoimintaa koordinoi päivähoitovirasto, joka vastaa päiväkotien hallinnollisista asioista, toimistotyöstä ja yhteistyöstä kaupunginvaltuuston kanssa. Sen alaisuudessa toimivat päiväkodit, hallinnollinen sektori ja pedagoginen sektori. Pedagoginen sektori jakautuu pedagogisen koordinoivan neuvoston alaisuudessa toimiviin päiväkotineuvostoihin, päiväkoteihin ja tukipalveluihin, joita ovat dokumentointi ja tutkimuskeskus, teatterityöpaja, ja video- valokuva ja kierrätyskeskus. Yhteistyö ja -päätöksenteko toimii Reggiossa kaikilla tasoilla: lasten pienryhmätyöskentelyssä, aikuisten palavereissa ja suunnittelussa, sekä yhteyksissä päiväkotineuvostoon ja päivähoitovirastoon.⁷

⁷ Municipal...1996, 34.

Liite 2 Bibliografia muusta Reggio Emiliaa käsittelevästä aineistosta

ABSTRACTS FROM REGGIO EMILIA CONFERENCE [online]. [viitattu 19.2.1998]. Saatavissa www-muodossa: <URL:[http:// www.edfac. unimelb. edu. au/ D...rences/reggio/conference_abs.html](http://www.edfac.unimelb.edu.au/D...rences/reggio/conference_abs.html)>.

AI MIEI DESIDERI - MESSAGGI DEI BAMBINI DELLE SCUOLE DELL' INFANZIA FIASTRI E RODARI DI SANT'ILARIO D'ENZA (1996)
Reggio Children, Reggio Emilia.

ALBRECHT KAY (1996) Reggio Emilia: four key ideas. *Texas Child Care*, Fall 1996, vol.20, no.2, 2-8.

ARTESI ENRICO (1997) Il "Reggio Approach" Un modello di educazione dell'infanzia [online].[viitattu 15.3.1998]. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.italianstyle.it/speciale/reggio_approach.htm>.

BARAZZONI RENZO (1985) Mattone su mattone, storia della scuola per bambini "XXV Aprile" di Villa Cella. Reggio Emilia.

BARSOTTI ANNA, DAHLBERG GUNILLA, GÖTHSON HAROLD, ÅSEN GUNNAR (1992) Pedagogik i en föränderlig omvärld - ett samarbetsprojekt med Reggio Emilia. HLS, Stockholm.

BARSOTTI CARLO (1981) Ett barn har hundra språk men berövas nittionie. Utbildningradion ja Mariedamfilm. Video.

(1986) Hoppet över muren. Mariedamfilmen ja HB Barsotti. Video.

(1994a) Han var en sann människa, inte någon Gud. *Förskolan*, no.3, 40-41.

(1994b) Mannen från Reggio Emilia. Mandragola Film AB. Video.

BENHAM H. (1992) Reggio Emilia: the power and value of the child. *Scholastic Pre-K Today*, vol.7, no.2, 5.

BESTIARY. Reggio Emilia. Portfolio.

BROWN PATRICIA A. (ed.) (1995) Competence: news for the CDA community, 1995.

Competence, Mar-Nov. 1995, vol.12. no.1-3.

CADWELL LOUISE BOYD (1996) Making places, telling stories: an approach to early education inspired by the preschools of Reggio Emilia, Italy. Doctor of Philosophy in Education, the Union Institute, Cincinnati, OH.

(1997) Bringing Reggio Emilia home: an innovative approach to early childhood education. Teachers College Press, New York.

CATNESS. Reggio Emilia. Portfolio.

CHILDHOOD (1991) Video-sarja, osat 3 ja 4. Ambrose Video Publishing, New York.

CHILDREN IN REGGIO EMILIA LOOK AT THEIR SCHOOL (1993) *Children's Environments*, vol.10, no.2, 126-129.

CLARK KAY (1994) How do caterpillars make cocoons? *Dimensions of early childhood education*, Spring 1994, vol.22, no.3, 5-9.

COHEN DEBORAH L. (1992) Preschools in Italian Town Inspiration to U.S. Educators [online]. *Education Week on the Web*, November 25, 1992 [viitattu 11.3.1998]. Saatavilla www.muodossa.com: <URL:<http://www.edweek.org/htbin/fastweb?get...3AKEYWORDS%26OR%26%28reggio%26emilia%29>>.

COMUNE DI REGGIO EMILIA (prod.) (1987) To make a potrait of a lion. Video.

CORSARO W.A. & EMILIANI F. (1992) Child care, early education and children's peer culture in Italy. Teoksessa Lamb. M.E. & Sternberg K.J. & Hwang C.P. & Bromberg A.G. (toim.): Child care in context: crosscultural perspectives, 81-115. Lawrence Erlbaum, NJ.

LA CRETA (1991) Informazioni - consigli - supperimenti tecnici e operativi. Moniste.

DETROIT HEAD START INSPIRED BY THE REGGIO APPROACH (1996) The Merrill-Palmer Institute, Wayne State University, Detroit. Video.

DIANA HOP! (1990) Advisories for three year old children. Diana municipal preschool. Moniste.

A DISPOSITION TO BE RESOURCEFUL: AN INTERVIEW WITH LILIAN KATZ (1993) *Montessori Life*, Spring 1993, vol.5, no.2, 26-30.

DOLCI M. (1994) When the wolf both is and is not a wolf: the language of puppets. *Child Care Information Exchange*, July 1994, 43-46.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION. IDRA FOCUS. (1995) *IDRA Newsletter*,

April 1995, vol.22, no.4.

EARLY LEARNING IN REGGIO EMILIA, ITALY (1993) Project Apples, College of Education, Western Illinois University, Macomb. Video.

EDWARDS CAROLYN POPE & GANDINI LELLA & NIMMO JOHN (1992)
Favorire 'apprendimento cooperativo nella prima infanzia. *Rassegna di Psicologia*, no.3. University of Rome.

EDWARDS CAROLYN POPE & SHALLCROSS D. & MALONEY J. (1991)
Promoting creativity in a graduate course on creativity: entering the time and space of the young child. *Journal of Creative Behavior*, vol.25, no.4, 304-310.

(1996) Adults and children with hundreds of language: using insights from Reggio Emilia in a course on creativity. Teoksessa Garrett-Petts W.F. (toim.) Integrating visual and verbal literacies, 19-34. Inkshed Publications, University of Manitoba, Winnipeg.

EDWARDS CAROLYN POPE & SPRINGATE KAY WRIGHT (1993) Inviting children into project work. *Dimensions of Early Childhood*, Fall 1993, vol.22, no.1, 9-12, 40.

(1995) The lion comes out of the stone: helping young children achieve their creative potential. *Dimensions of Early Childhood*, Fall 1995, vol.23, no.4, 24-29.

ERIC: Internet resources related to Reggio Emilia [online]. [viitattu 7.7.1998]
Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/reggio>](http://ericps.ed.uiuc.edu/eece/reggio).

ERLICH BEVERLY J. & BHAVNAGRI NAVAZ PESHOTAN (1994) Teacher change using reflective practice when attempting to move toward a Reggio Emilia approach. Case study. ED (ERIC document) 386 295.

FIRLIK RUSSELL J. (1993) Similarities between early childhood in Oxfordshire, England and Reggio Emilia, Italy. *Dimensions of Early Childhood*, Fall 1993, vol.22, no.1, 13, 38-39.

(1994) Promoting development through constructing appropriate environments: preschools in Reggio Emilia, Italy. *Day Care & Early Education*, Fall 1994, vol.22, no.1, 12-20.

(1995) Early childhood education and beyond: can we adapt the practices and philosophies from the preschools of Reggio Emilia, Italy into our elementary

- schools in America?, ED 381 264.
- (1996) Can we adapt the philosophies and practices of Reggio Emilia, Italy, for use in American schools? *Early Childhood Education Journal*, Summer 1996, vol. 23, no.4, 217-220.
- FORMAN GEORGE (1989)** Helping children ask good questions. Teoksessa Neugebauer Bonnie (toim.) *The wonder of it: exploring how the world works*, 21-24. Exchange Press, Redmond WA.
- (1992) The constructivist perspective. Teoksessa Roopnarine J.L. & Johnson J.E. (toim.) *Approaches to early childhood education*, 137-155. Merrill, Columbus, OH.
- (1995) Jed draws his bicycle: a case of drawing to learn. Performanetics Press, Amherst.
- (1996a) A child constructs an understanding of a waterwheel in five media. *Childhood Education*, vol.72, no.5, 269-273.
- (1996b) Negotiating with media to make meaning. *Childcare Information Exchange*, March/April, 45-49.
- (1997) Beyond the attentive eye. Reflections: Winnetka. Public Schools, Winnetka, IL.
- FORMAN GEORGE & GANDINI LELLA (prod.) (1991)** The long jump: a video analysis of small group projects in early education as practiced in Reggio Emilia, Italy. Performanetics Press, Amherst. Video.
- (1992) A message from Loris Malaguzzi. Performanetics Press, Amherst, Massachusetts. Video.
- (1994) The amusement park for birds. Performanetics Press, Amherst. Video.
- FOSNOT CATHERINE TWOMEY (1996) (ed.)** Constructivism. Theory, perspectives, and practice. Teachers College Press, New York. ED 396 998.
- FREDRIKSSON PÄIVI (1987)** Päiväkoti kuin keskiaikainen piazza. *STYLUS*, no.3.
- GANDINI LELLA (1984)** Not just anywhere: making child care center "particular" places. *Beginnings*, Summer 1984, 17-20.
- (1992) Creativity comes dressed in everyday clothes. *Child Care Information Exchange*, May-June 1992, no.85, 26-29.
- (1994a) Celebrating children day by day: a conversation with Amelia Gambetti. *Child Care Information Exchange*, no.100, 52-55.
- (1994b) Special places for children - the schools in Reggio Emilia, Italy. *Child Care Information Exchange*, March-April 1994, no. 96, 47-70.

- (1994c) What can we learn from Reggio Emilia: an Italian-American collaboration: an interview with Amelia Gambetti and Mary Beth Radke. *Child Care Information Exchange*, no.96, 62-66.
- (1996) Teachers and children together: constructing new learning. *Child Care Information Exchange*, March 1996, 43-46.
- GANDINI LELLA & EDWARDS CAROLYN POPE (1998)** Early childhood integration of the visual arts. *Gifted International*, vol.5, no.2, 14-18.
- GANDINI LELLA & GAMBETTI AMELIA (1997)** An inclusive system based on cooperation: the schools for young children in Reggio Emilia. *School Leadership*.
- GANDINI LELLA ET AL. (1992)** Creativity and learning. *Child Care Information Exchange*, May-June 1992, no.85, 25-40.
- GOLDHABER JEANNE & SMITH DEE (1997)** "You look at things differently": the role of documentation in the professional development of a campus child care center staff. *Early Childhood Education Journal*, Fall 1997, vol.25, no.1, 3-10.
- GOLEMAN D. & KAUFMAN P. & RAY M. (1992)** The creative spirit. Video-sarja, osa 2. PBS Video, Los Angeles.
- GRAUER KIT (1995) (toim.)** Community. *InSEA News*, August 1995, vol. 2, no.2. ED 395 866.
- HEIKKINEN RIITTA, LAMBERG SEIJA, UKKOLA JUKKA (1990)** Lapset pääroolissa. *Suomen kuvalehti* 28.9.1990, no.39, 90-91.
- HEINIMAA ELISSE (1987)** Mikä on Reggio nell'Emilia? *STYLUS*, no.3.
- (1991) Reggiolainen ajattelu ei ole vain kikkoja. *Valkeakosken Sanomat* 31.10.1991.
- HENDRICKS JOANNE (1997)** First steps in teaching the Reggio way. Merrill/Prentice-Hall, Columbus, OH.
- AN HISTORICAL OUTLINE DATA AND INFORMATION (1990)** The City of Reggio Emilia, Department of Early Education.
- HUUHTANEN PÄIVI (1995)** Nastolan kehitysvammaiset nauttivat sadan kielen opetusta. *Etelä-Suomen sanomat* 12.3.1995.
- INNOVATIONS IN EARLY EDUCATION: THE INTERNATIONAL REGGIO EXCHANGE.** Newsletter. The Merrill-Palmer Institute, Detroit.

- KATZ LILIAN G. (1990)** Impressions of the Reggio Emilia preschools. *Young Children*, Sep. 1990, vol.45, no.6, 11-12.
- KATZ LILIAN G. & CHARD SYLVIA C. (1997)** Documentation: the Reggio Emilia approach. *Principal*, May 1997, vol.76, no.5, 16-17.
- KENNEDY DAVID KNOWLES (1996)** After Reggio Emilia: may the conversation begin! *Young Children*, July 1996, vol.51, no.5, 24-27.
- KINOS JARMO & PORKKA SIRPA (1993)** Lapsella on sata kieltä - kokemuksia Reggio Emilian esiopetuksesta. *Sosiaaliturva* 1993, no.6, 8-9.
- KOETZSCH RONALD E. (1997)** The parent's guide to alternatives in education. Shambhala publications, Boston. ED 411 992.
- KOIVISTO PÄIVI & VALKONEN JAANA (1995)** Kannattaako kokeminen? Ylpönpihan päiväkodin henkilökunnan käsityksiä kokemuksellisuuden merkityksestä päiväkodin toimintatavoissa. Seminaariesitelmä, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- KUHMONEN PIRKKO LIISI (1989)** Lapsen sata kieltä. Moderni oppimiskäsitys Italiasta. *Oppima*, no.9, 27-33.
- LANE M.S. (1993)** Loris Malaguzzi's one hundred languages. *Scholastic Early Childhood Today*, 1993, October.
- LANGFORD THOMAS BEVERLY (1992)** Parent and community involvement: observations of the Reggio Emilia schools. United States, Columbia. ED 370 675.
- LAUKKA M. (1990)** Jos silmä saisi valita, vauvatkin maalaisivat. *Helsingin Sanomat*, 25.8.1990.
- LAUNONEN P. (1989)** Kaupunki kasvattaa lapsen. *ME*, no.8.
- LEEKEENAN DEBBIE & EDWARDS CAROLYN POPE (1992)** Using the project approach with toddlers. *Young children*, 47(4), 31-36.
- LEWIN ANN W. (1992)** The view from Reggio. *Hand to Hand: Youth Museum Letter* 6(1), 4-6.
- (ed.) (1994)** Model Early Learning Center history and practice. The National Learning Center, Washington D.C.
- LIIMOLA ANNE & VOUTILAINEN LEILA (1992)** Lapsen tie "tietoon". *Lastentarha*, vol.55, no.1, 35.

- (1993) Lintupuistojen lapset - Reggio Emilian pedagogisesta ohjelmasta. STAKESin raportteja 109, Gummerus, Jyväskylä.
- LINDVIK GUNILLA (1995)** Reggio Emilia passar vanliga skolor. *Läraren*, vol.21, no.15, 8.
- (1996) Konstnär jobbar i daghem i Jacobstad. *Läraren*, vol.22, no.4, 8.
- THE LITTLE ONES OF SILENT MOVIES.** The unheard voice of children - series. Reggio Children, Reggio Emilia.
- LIUKKONEN ANNE & NURKKA MARI (1992)** Uusi kuvataidepäiväkoti Reggio Emilian jäljillä. Tutkielma, Jyväskylän lastentarhanopettajaopisto.
- L'OCCHIO SE SALTA IL MURO.** Narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia. (1984). Regione Emilia Romagna, Comune di Reggio Emilia, Assessorato alle scuole e ai servizi. Näyttelykatalogi.
- LUNDELIN TUIJA (1990)** Päiväkoti avaa lapselle luovuuden maailman. *Lapsen maailma*, vol.49, no.10, 18-20.
- LYON SUSAN (ed.) (1995)** 100 languages of children. Video.
- MALAGUZZI LORIS (1994a)** Listening to children. *Young children*, vol.49, no.5, 55.
- (1994b) Your image of the child: where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, no.96, 52-61.
- (1995) Volpino, last of chicken thieves. Edizione Junior, Bergamo.
- MCCARTHY JAN (1995)** Reggio Emilia: what is the message for early childhood education? *Contemporary Education*, Spring 1995, vol.66, no.3, 139-142.
- MCLAUGHLIN M. (1995)** Will Reggio Emilia change your child's preschool? *Working Mother*, 1995 May, 62-68.
- MIKKOLA LIISA (1993)** Reggio Emilian päiväkodeissa taidekasvatus palvelee lasta. *Opettaja*, no.19-20, 34-35.
- MILLSOM C. (1994)** An inspiring example of community-supported day care: Reggio Emilia, Italy. Teoksessa Nuba H. & Searson M. & Sheiman D.I.: Resources for early childhood.
- MOBILITY OF EXPRESSION.** Reggio Emilia, Portfolio.
- MODERN BARNDOM.** Tidningen, Reggio Emilia Institutet, Stockholm.
- MOISIO TUULIKKI (1997)** Kuvataidetta elämää varten. *Kak's plus*, Huhtikuu 1997,

no.4, 48-49.

- MÄKI RAIJA (1982)** Italian visuaalisen kasvatuksen kartoitusta. Taideteollinen korkeakoulu, kuvaamataidon lopputyö.
- THE NATIONAL LEARNING CENTER (1994)** Annual report 1994. Capitol Children's Museum, Washington D.C. ED 384 419.
- NEUGEBAUER BONNIE (1994)** Unpacking my questions and images: personal reflections on Reggio Emilia. *Child Care Information Exchange*, 67-70.
- NEUGEBAUER BONNIE ET AL. (1994)** Beginnings workshop: rethinking celebrations. *Child Care Information Exchange*, Nov-Dec. 1994, no.100, 39-46, 51-58.
- NEW REBECCA (1990)** Excellent early education: a city in Italy has it. *Young Children*, Sep. 1990, vol.45, no.6, 4-10.
- (1991a)** Early childhood teacher education in Italy: Reggio Emilia's master plan for "master" teachers. *The Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol.12, no.37, 3.
- (1991b)** Projects and provocations: preschool curriculum ideas from Reggio Emilia. *Montessori Life*, vol.3, no.19, 26-28.
- (1993)** Italy. Teoksessa Cochran M. (toim.), International handbook of child care policies and programs, 291-311. Greenwood press, Westport CT.
- NIEMINEN TUIJA (1995)** Lapsen sadan kielen pedagogiikka - Reggio Emilia. Miniprojekti, Tampereen sosiaalialan oppilaitos.
- NILSSON LENNART (1991a)** Reggio - inte bara bilder. *Förskolan* no.2, 32-36.
- (1991b)** Reggio vill ha djup i arbetet med musik. *Förskolan*, no.4, 26-28.
- (1996)** Vea Vecchi förförd av goda idéer. *Förskolan*, no.4, 7-11.
- NOI I BIMBI E LUI GULLIVER.** Moniste.
- NUBA H. & SEARSON M. & SHEIMAN D.I. (toim.) (1994)** Resources for early childhood: a handbook. Garland Publishing, New York. ED 379 077.
- NÄREIKKÖ M-R. (1990)** Toijala rohkaisee lasta säilyttämään sata kieltään. *Pirkanmaan sanomat*, 8.10.1990.
- OPEN WINDOW (1994)** Diaportfolio. Comune di Reggio Emilia. Reggio Children, Reggio Emilia.
- PAJUKAARRE LIISA (1997)** Sadan kielen pedagogiikka Pietarsaareissa. *Lapsen*

maailma, vol.56, no.2, 14-15.

PALESTIS ERNEST (1994a) Lessons from Reggio Emilia. *Principal*, May 1994, vol.73, no.5, 16-17.

(1994b) The Reggio way. *American School Board Journal*, August 1994, vol 181, no.8, 32-35.

PALOKARI SIRPA (1995) Lapsella on sata kieltä, sata kättä, sata ajatusta. *KETJU*, no.3, 70-72.

PENN HELEN (1994a) Comparing concepts of learning in publicly funded day nurseries in Italy, Spain, and Britain. *International Journal of Early Years Education*, Winter 1994, vol.2, no.3, 54-67.

(1994b) Project work with diverse students: adapting curriculum based on the Reggio Emilia Approach. *International Journal of Early Years Education*

PER FARE IL RITRATTO DI UN LEONE / PORTRAIT OF A LION (1987) City of Reggio Emilia, centro documentazione ricerca educativa nidi e scuole dell'infanzia. Video.

I PICCOLISSIMI DEL CINEMA MUTO / THE LITTLE ONES OF SILENT MOVIES (1996) Reggio Children, Reggio Emilia.

PIRINEN MILLA & RAJA-AHO TANJA (1997) Kyllä mää mieluummin tommosella museolla oon...[online]. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän Yliopisto, kasvatustieteen laitos.

POETABIMBI, IL PRIMO QUADERNO DELLA POESIA (1980) Scuola comunale dell'infanzia di Villa Mancasale. Moniste.

POHJANPALO MARJA (1989a) Reggio Emilian päiväkodit taidekasvattajina. Lapsella on sata kieltä. *Lapsen maailma*, vol.48, no.3, 2-5.

(1989b) Loris Malaguzzi viesti nuorille: kuunnelkaa lasta! *Lapsen maailma*, vol.48, no.3, 7.

PUTKINEN MIRKKA (1998) Lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos.

RABITTI GIORDANA (1991) Preschool la Villeta, Reggio Emilia, Italy. Masten of Arts in Education, University of Illinois, Urbana-Champaign.

(1994) Alla scoperta della dimensione perduta: l'etnografia dell'educazione in una scuola

- dell' infanzia di Reggio Emilia. Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, Bologna.
- RANKIN BAJI (1985)** An analysis of some aspects of schools and services for 0-6-year-olds in Italy with particular attention to Lombardy and Emilia Romagna. Certificate of Advanced Graduate Study Thesis, Wheelock College, Boston MA.
- (1992)** Inviting children's creativity: a story of Reggio Emilia, Italy. *Child Care Information Exchange*, May-Jun. 1992, no.85, 30-35.
- (1996)** Collaboration as the basis of early childhood curriculum: a case study from Reggio Emilia, Italy. Doctor of Education, University of Massachusetts, Amherst.
- RANNINEN TUA (1995)** Reflexionen gör erfarenheter betydesefull. *Huvudstadsbladet*, 5.5.1995.
- RANTANEN MAIJA (1990)** Lapsen sata kieltä: näyttely Reggion Emiliaan päiväkotien toiminnasta. *Sosiaaliturva*, vol.78, no.18, 856-858.
- RAPPORT FRÅN AREA-GRUPPEN (1993)** Ledning med barnet i centrum. Reggio Emilia Institutet, Stockholm.
- RECHILD, REGGIO EMILIA NEWSLETTER.** Reggio Children, Reggio Emilia.
- THE REGGIO EMILIA APPROACH TO THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A GUIDE TO PARENTS** [online]. [viitattu 12.3.1998]. Saatavilla [www-muodossa:<URL:http://www.muodossa.com/~mjr/reggiohp/reggiohp2.htm#about>](http://www.muodossa.com/~mjr/reggiohp/reggiohp2.htm#about).
- REGGIO ART (1996)** [online]. *Working Parents Support Group Newsletter* March 1996 Issue. [viitattu 10.9.1997]. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://mat.gsia.cmu.edu/BARB/news0496.htm>](http://mat.gsia.cmu.edu/BARB/news0496.htm).
- REGGIO EMILIA (1995)** [online]. *ECC Newsletter* November 1995, vol.1, no 2. Roehampton Institute London [viitattu 10.12.1997], lyhennelmä Pat Guran artikkelista. Saatavilla [www-muodossa:<URL: http://www.muodossa.com/roehampton-ac.uk/academic/education/eccnews2.html>](http://www.muodossa.com/roehampton-ac.uk/academic/education/eccnews2.html).
- REGGIO EMILIA AND YOU (1996)** [online]. *Working Parents Support Group Newsletter* March 1996 Issue. [viitattu 10.9.1997] saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.muodossa.com/mat.gsia.cmu.edu/BARB/news0496.htm>](http://www.muodossa.com/mat.gsia.cmu.edu/BARB/news0496.htm).

- REGGIO EMILIA OVERVIEW.** The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education [online] [viitattu 17.12.1997]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.cmu.edu/hr/child-care/reggio.html>](http://www.cmu.edu/hr/child-care/reggio.html).
- RODY MARYANN (1995)** A visit to Reggio Emilia. *Early Childhood News*, January-February 1995, 14-16.
- ROSEN I. (1992)** Reggio Emilia, a model in creativity. *Scholastic Pre-K Today*, vol.7, no.2.
- SAIJONKIVI TUIJA (1990)** Suomalaista Reggio Emiliaa. *Lastentarha*, 10-11, 24.
- THE SEA IS BORN FROM THE MOTHER WAVE.** Päiväkoti Diana, Reggio Emilia.
- STALEY LYNN (1998)** Beginning to implement the Reggio philosophy. *Young Children*, September 1998, vol. 53, no.5, 20-25.
- STERNER LILLEMOR (1995)** En studie av verksamheten på förskolorna i Reggio Emilia gjord ur en NO-didaktisk synvinkel. Lärarhögskolan, Stockholm.
- SUNDELL NINA (1994)** Sadan kielen pedagogiikka. Reggio Emilian toimintamalli ja teematyöskentely. Seminaarityö, Tampereen sosiaalialan oppilaitos, päivähoitajan erikoistumislinja.
- TARSALAINEN ANNE (1998)** Sadan kielen pedagogiikkaa suomalaisittain. *Lastentarha*, vol.61, no.2, 16-17.
- TO BUILD A BRIDGE IN CLAY (1994)** Education Products, The Model Early Learning Center, Washington, D.C.
- TO MAKE A PORTRAIT OF A LION / PER FARE IL RITRATTO DI UN LEONE (1987)** Comune di Reggio Emilia. Reggio Children, Reggio Emilia. Video.
- TORKKI KAISA (1995)** Reggio Emilian voima on yhteistyö. *Lastentarha*, vol.58, no.4, 4-7.
- TUTTO HA UN'OMBRA MENO LE FORMICHE (1990)** Ilmestynyt sarjassa *Coi bambini a Reggio Emilia*. Comune di Reggio Emilia.
- TUURNA TIINA (1990)** Lapsella on sata kieltä. *Lastentarha*, vol.53, no.13, 9.
- (1991)** Kuvantekemisestä eväät elämän hallintaan. *Lastentarha*, no.1, 44-47.
- TÖRMÄ (nyk. NOUSIAINEN) KIRSTI (1992)** Pilvenpiirtäjät. Honkaharjun päiväkodin kuvataidekokeilu 1.8.1989 - 31.5.1991. Jyväskylän kaupunki, sosiaalikeskuksen julkaisusarja.

- (1993) Vain pelko estää lasta olemasta taiteilija! *Lapsen maailma*, vol.52, no.3, 40-42.
- UNITED STATES GENERAL ACCOUNTING OFFICE (1995, February)** Programs in Reggio Emilia considered the best in early childhood programs: promoting the development of young children in Denmark, France, and Italy, a report.
- UUSINIITTY L. (1992)** Pensselit heiluvat Ylpönpihassa. *Lapseemme* no.3, 26-27.
- VAD KAN VI LÄRÄ AV REGGIO EMILIA? (1986)** Av svenska, norska och danska pedagoger och förskollärare. *Pedagogik och kultur*.
- WALLIN KARIN (1986)** Om ögat fikt makt. Liber.
- (1993) Flygande mattor och forskande barn. HLS, Stockholm.
- WALLIN KARIN & MAECHEL INGELA & BARSOTTI ANNA (1987)** Ett barn har hundra språk. Utbildningsradion, Uddevalla.
- WALSH KATHERINE & ALBRECHT KAY (1996)** Reggio Emilia: a view from the classroom. *Texas Child Care*, Summer 1996, vol.20, no.1, 2-6.
- VASALA ANJA (1995)** Sadan kielen pedagogiikkaa. Seminaarityö, Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, esi- ja alkuopetuksen kurssi.
- VEIJALAINEN MIRVA (1989)** EDUCAn varhaiskasvatusta - Reggio Emilia. *Lastentarha*, vol.52, no.19-20, 16-17.
- WETTERHOLM HANS (1992)** Det synliga språket - en lärobok i bild. Runa, Stockholm.
- VIRTANEN SIRPA (1994)** Kuvataidekasvatus päivähoidossa. Tampereen terveydenhuolto-oppilaitos, Lastenhoitajaosasto.
- YOO S.B. (1996)** The effects of using 35 mm photos vs. video prints on revisiting and documentation by preservice teachers. Doctor of Education, University of Massachusetts, Amherst.
- ÅSVIK ANNIKA (1993)** Pois malliaskartelusta. *Lastentarha*, vol.56, no.1, 4-6.

Liite 3 Niitä on sata - runo

Lapsi
on tehty sadasta.
Lapsella on
sata kieltä
sata kättä
sata ajatusta
sata tapaa ajatella
leikkiä ja puhua.
Sata aina vain sata
tapaa kuunnella
hämmästyä ja rakastaa
sata iloisuutta
laulaa ja ymmärtää
sata maailmaa
löytää
sata maailmaa uneksia.
Lapsella on
sata kieltä
(ja vielä sata sata sata)

mutta häneltä
riistetään yhdeksänkymmentäyhdeksän.
Koulu ja kulttuuri
erottavat pään vartalosta.
Lapsen käsketään
ajatella ilman käsiä
toimia ilman päätä

kuunnella muttei puhua
ymmärtää ilman iloa
rakastaa ja hämmästellä
vain pääsiäisenä ja jouluna.
Lapsen käsketään
löytää maailma joka jo on
ja sadasta häneltä riistetään
yhdeksänkymmentäyhdeksän.

Hänelle sanotaan
että leikki ja työ
todellisuus ja fantasia
tiede ja mielikuviutus
taivas ja maa
järki ja unelmat
eivät koskaan kulje yhdessä.

Lyhyesti hänelle sanotaan
ettei ole sataa
mutta lapsi vastaa
sata kuitenkin on.

Liite 4 Lasten, opettajien ja vanhempien oikeudet sekä oikeus ympäristöön ⁸

The Rights of Children

Children have the right to be recognized as subjects of individual, legal, civil and social rights; as both source and constructors of their own experience, and thus active participants in the organization of their identities, abilities and autonomy, through relationships and interaction with their peers, with adults, ideas, things, and with the real and imaginary events of intercommunicating worlds.

All this, while establishing the fundamental premises for creating better "citizens of the world" and raising the level of quality of human interaction, also credits children, and each individual child, with an inborn abilities and potential that are extraordinarily rich, powerful and creative. When this potential is not recognized or is discouraged, children are subject to suffering and impoverishment that is often irreversible.

Starting from this point of reference, we recognize the right of children to realize and expand their own potential, increasing their social skills, receiving affection and trust, and satisfying their needs and desires to learn; and this is so much truer when children are reassured by an effective alliance between the adults in their lives, adults who are always ready to help and "make loans", who place more importance on the search for constructive strategies of thought and action than on the direct transmission of knowledge and skills.

These constructive strategies contribute to the formation of creative intelligence, free thought, and an individual who is sensitive and aware, through an uninterrupted process of differentiation and integration with other people and other experiences.

The fact that the rights of children are the recognized rights of all children is the sign of a more accomplished humanity.

⁸ Malaguzzi 1995a ja 1987d, 30-31.

The Rights of Teachers

It is the right of the teachers and staff of each school to contribute to the study and preparation of the conceptual models that define educational content, objectives, and practices. This takes place through open discussion within the school, with the educational coordinators and community advisory committees, in harmony with the rights of children and parents; through cooperation on the choices of methods, didactics, research and observation projects; through a definition of the fields of experience, of "re-cognitive" personal training and general staff development, cultural initiatives, and the tasks of community management. This cooperation also extends to the organisation of the environment and the daily workings of the school.

Such a cooperative network of multiple interactive processes, based on the contribution of ideas and abilities from each person and all people - and always open to experimentation and modification - becomes the model for research, for educational interaction, for experience and life.

It is a model that not only gives new life to the roles of the school and the family, but also profoundly renews and reinforces the social forms of the construction and re-construction of knowledge, representing for children something that is alive and stimulating, something that is perfectly and easily integrated with the needs and desires of their own world of relationships and cognitive appropriation.

For the teachers and staff, this condition enhances communication and the comparison of ideas and experiences which, in turn, enriches the tools of professional evaluation.

The Rights of Parents

It is the right of parents to participate actively, and with voluntary adherence to the statutory principles, in the experience of the growth, care, and development of their children who are entrusted to the public institution.

This means no delegating and no alienation, but rather a confirmation of the presence and the role of parents who are highly valued by our long institutional tradition.

First, we have the school, which makes strong and concerted attempts to involve the parents, aware of how much can be gained from close collaboration with the families for the greater security and serenity of the children, as well as for creating a communication network that leads to a truer and more reciprocal knowledge and to a shared search for methods, content, and values of a more effective education.

Then, we have parents who are predominantly young, of different trades and professions, different backgrounds and experiences, and often ethnic origin. But all these parents have to struggle against the lack of available time, the cost of living, the difficulty of their responsibilities, the fear of solitude, and the uncertainty of the future, and all having an immense desire to identify, discuss and contemplate their problems, especially those concerning the growth and education of their children.

If schools and parents manage to converge toward a cooperative experience, an interactive experience that is a rational and beneficial choice for everyone concerned (we are all pursue more meaningful experiences), then it is easy to see how hostile and wrong is the pedagogy of self-sufficiency and prescription, while how friendly and fertile is the strategy of participation and shared research.

Participation and research are, in fact, two terms that summarize much of the overall conception of our educational theory. These two terms might also be seen as the best prerequisites for initiating and maintaining a cooperative understanding between parents and teachers, with all the value that this adds to the educational prospects of the children.

The Right to the Environment

It is an indisputable fact that schools should have the right to their own environment, their own surroundings, their own architecture, their own conceptualization, and realization of spaces, forms, and functions.

It is equally indisputable that such a right, which regards equally the teachers, the pupils, and their parents as much as the schools themselves, will have very little chance of recognition here in Italy until certain fundamental changes in educational theory and teaching occur. That is, education must come to be recognized as the product of a set complex interactions, many of which can be realised only when the environment is a fully participating element in education.

At the moment teaching and educational theory are labouring under a long-standing and stubborn misapprehension which, like the past in Freudian psychology, continues to hang over us and is the cause of serious psychological, social and cultural distortions.

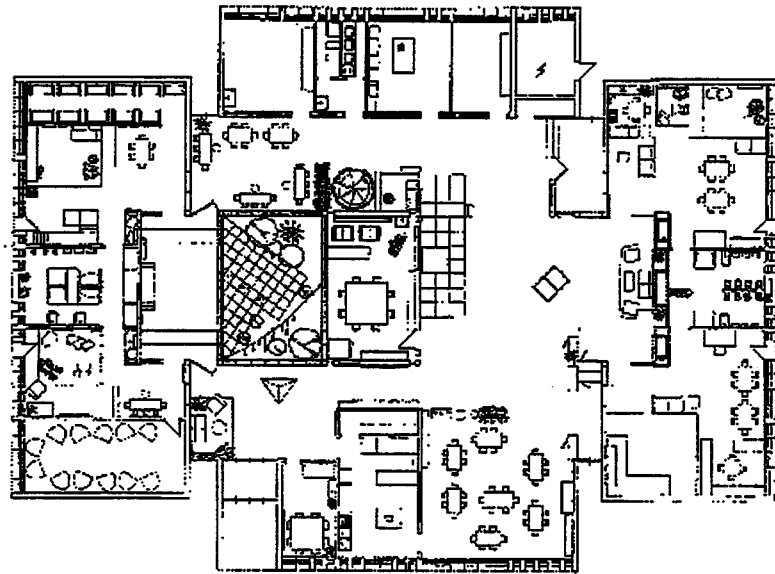
We have included a pictorial and photographic section on the environment in the exhibition not merely as a dutiful gesture towards documentary authenticity (for this was the environment in which the children's projects and experiences were realised) but also as a mark of the value which we attach to this aspect and the choices which we have favoured while seeking coherence with the ideas and aims of our work. The ideas and choices of environment, their possible oscillations and mutations, may be read in the context of the rest of the exhibition and will be evident from this.

Suffice is to say here that we consider the environment to be an essential constitutive element of any theoretical or political research in education, and that we hold to be equally valuable its rationality, its capacity of harmonious co-existence and its highly important functions and forms.

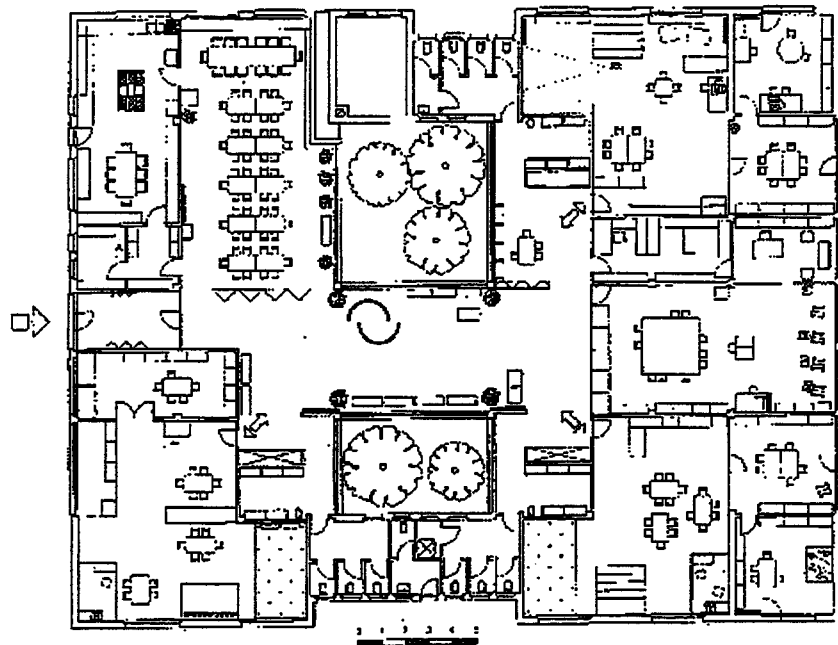
Moreover, we also consider of equal note and value its role motivating and animating force of spaces for relations, options, and emotional situations and as a cognitive creator of well-being and security.

It has been said that the environment should act as a kind of aquarium which reflects the ideas, ethics, attitudes, and life-style of the people who live in it. We have been working along these lines.

Liite 5 Arcobaleno -seimen ja päiväkoti Dianan pohjapiirrokset ⁹



Plan of the Arcobaleno Home Care Center



Plan of the Diana Franchise

16

⁹ Municipal...1996, 16.