

TYÖKALUJA LAPSILÄHTÖISEEN TAIDEKASVATUKSEEN
Reggio Emilian kasvatusnäkemys ja lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatus



Maritta Mörk-Huttunen
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Taidekasvatus 2008

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Maritta Mörk-Huttunen	
Työn nimi – Title Työkaluja lapsilähtöiseen taidekasvatukseen. Reggio Emilian kasvatuskäsitys ja lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatus	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2008	Sivumäärä – Number of pages 121
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen mahdollisia Reggio Emilian kasvatuskäsityksen mukaisia viitteitä seuraavilta osin: opetussuunnitelma, lastentarhanopettajan rooli, dokumentointi, fyysinen ympäristö, välineet ja materiaalit, projektimuotoinen työskentely, luovuus ja toiminnan arviointi.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla syys-lokakuussa 2007 Kaakkois-Suomen alueella. Haastateltavina oli kuusi lastentarhanopettajaa, jotka olivat 2000-luvulla opiskelleet yliopistossa lastentarhanopettajan tutkinnon. Haastattelujen tarkoitus oli selvittää lastentarhanopettajien määrittelyjä ja kokemuksia oman koulutuksensa mahdollisista reggioviitteistä. Tutkimushaastattelun kysymykset nousivat Reggio Emilian kasvatuskäsityksen teoriasta. Haastattelumateriaali litteroitiin ja analysoitiin sisällönanalyyysillä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Haastateltavat toivat esille reggiolaisia kokemuksia koulutuksestaan hyvin vaihtelevasti. Lastentarhanopettajan kuvataidekasvatuksen sisällöllinen vastaavuus reggiolaisuuden kanssa löytyi erityisesti lastentarhanopettajan roolia, projektimuotoista työskentelyä sekä kuvataidekasvatuksen arviointia käsittelevästä opetuksesta. Seuraavat opetuksen sisällöt eivät juuri olleet määrittäneet reggiolaisen kasvatuskäsityksen mukaisesti: ryhmäoppimisen merkitys, lasten vanhempien osallisuus opetussuunnitelman laadintaan, dokumentointi, päiväkodin fyysinen oppimisympäristö, kuvataidemateriaalien ja -välineiden valinta ja esilläpito, näkemisen pedagogiikka sekä mallien välttäminen kuvataidekasvatuksessa. Lastentarhanopettajien jatkokoulutautumismahdollisuudet koettiin puutteelliseksi. Lastentarhanopettajan kuvataidekasvatuksen koulutuksessa oli korostettu toiminnan dokumentoinnin mahdollisuutta lastentarhanopettajan oman pedagogisen työn kehittäjänä.</p>	
Asiasanat – Keywords Reggio Emilia -kasvatuskäsitys, kuvataidekasvatus, lapsilähtöinen kasvatus, lastentarhanopettajakoulutus, varhaiskasvatus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	1
2	REGGIO EMILIAN KASVATUSNÄKEMYS	7
2.1	Reggio Emilia ja lapsilähtöinen varhaiskasvatus	7
2.1.1	Oppimiskäsitys ja päiväkodin opetussuunnitelma	10
2.1.2	Opettajan rooli päiväkodissa	14
2.1.3	Pedagoginen dokumentointi	18
2.2	Päiväkoti fyysisenä oppimisympäristönä	21
2.3	Pedagogiset projektit	25
3	REGGIO EMILIAN KASVATUSNÄKEMYKSEN SUHDE KUVATAIDEKASVATUKSEEN	32
3.1	Näkemisen pedagogiikka	32
3.2	Taide ja luovuus	34
3.3	Malliaskartelun rooli lapsilähtöisessä kasvatuksessa	36
3.4	Kuvataide	37
3.5	Ateljee ja atelierista	39
3.6	Arvioinnin rooli	40
4	PÄIVÄKOTI – VARHAISKASVATUKSEN TOTEUTTAJA	42
4.1	Kasvatus ja opetus	42
4.2	Pienten lasten opettaja	44
4.3	Opetussuunnitelma pienten lasten opetuksessa historiallis- kuvataidekasvatuksellisessa valossa	46
4.4	Suomalaisen päiväkodin kuvataidekasvatusta ohjaavat tekijät	49
4.4.1	Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman kuvataidekasvatuksellisia lähtökohtia	50
4.4.2	Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvataidekasvatuksellisia lähtökohtia	51
4.4.3	Paikalliset opetussuunnitelmat	52

5	SUOMEN LASTENTARHANOPETTAJAN KOULUTUS	54
5.1	Lastentarhanopettajakoulutuksen historiaa taidekasvatuksellisessa valossa	54
5.2	Yliopistollisen lastentarhanopettajakoulutuksen sisältöjä ohjaavat tekijät	57
5.3.	Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma	58
6	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN	60
6.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	60
6.2	Tutkimuksen lähtökohtia	61
6.3	Tutkimusongelmat	62
7	TUTKIMUSMENETELMÄT	65
7.1	Teemahaastattelu	65
7.1.1	Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä	65
7.1.2	Teemahaastattelu tässä tutkimuksessa	66
7.2	Sisällönanalyysi	69
7.2.1	Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä	69
7.2.2	Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa	70
8	TUTKIMUKSEN LUOTTAVUUSTARKASTELU	73
9	TUTKIMUKSEN TULOKSET: LASTENTARHANOPETTAJAN- KOULUTUKSEN REGGIOLAISET PIIREET	75
9.1	Päiväkodin kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma	75
9.2	Lastentarhanopettajan rooli päiväkodin kuvataidekasvatuksessa	77
9.3	Päiväkodin kuvataidetoiminnan dokumentointi	78
9.4	Päiväkodin fyysinen ympäristö kuvataidekasvatuksellisessa valossa	81
9.5	Päiväkodin kuvataidekasvatuksen välineet ja materiaalit	83
9.6	Päiväkodin projektimuotoinen työskentely	86
9.7	Luovuus päiväkodin kuvataidekasvatuksessa	89

9.8	Päiväkodin kuvataidekasvatuksen arviointi	91
10	PÄÄTÄNTÄ	94
	LÄHTEET	103
	LIITTEET	112
	Liite 1 Yhteydenottokirje päiväkodin johtajille	112
	Liite 2 Tutkimuslupa-anomus sosiaalipalvelujohtajalle	113
	Liite 3 Tutkimuslupa-anomus yksityisen päivähoidon toiminnanjohtajalle	114
	Liite 4 Taustatietolomake haastateltaville	115
	Liite 5 Sisällönanalyysin tasot	116

KUVALUETTELO

Kuva 1. <i>Varhaiskasvatus-käsitteen systeeminen neljän ulottuvuuden malli (Härkönen 2005)</i>	44
Kuva 2. <i>Lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma</i>	77
Kuva 3. <i>Lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: lastentarhanopettajan rooli</i>	78
Kuva 4. <i>Lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin kuvataidetoiminnan dokumentointi</i>	80
Kuva 5. <i>Lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin fyysinen ympäristö kuvataidekasvatuksellisessa valossa</i>	83
Kuva 6. <i>Lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin kuvataidemateriaalit ja -välineet</i>	86
Kuva 7. <i>Lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin projektimuotoinen työskentely</i>	88
Kuva 8. <i>Lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: luovuus päiväkodin kuvataidekasvatuksessa</i>	91
Kuva 9. <i>Lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin kuvataidekasvatuksen arviointi</i>	93

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1. <i>Sisällönanalyysin kategorioiden tasot</i>	116
--	-----

1 JOHDANTO

Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksella¹ on pitkät perinteet. Jo vuoden 1892 koulutuksen ensiaskeleista alkaen opetussuunnitelmaan kuuluivat askartelut, piirustus, muovailu, käsityö ja veisto. Vuosina 1919–1921 näiden aineiden osuus koulutuksen kokonaistuntimäärästä oli jo kuudesosa. (Hänninen & Valli 1986, 201.) Myöhemmin eri koulutuspaikkojen lisääntymisen myötä kuvataidekasvatuksen tuntimäärät vaihtelivat, mutta kuitenkin ne pysyivät pitkään melko huomattavina. Opinto-oppaan mukaan tämän päivän koulutuksessa tuntimäärät ovat merkittävästi pienemmät. Jyväskylän yliopiston lastentarhanopettajankoulutuksen perusopintojen laajuus on vain 4 opintopistettä eli 108 tuntia, joka 180 opintopisteen laajuisessa tutkinnossa tarkoittaa vain 2,2 prosenttia kokonaistuntimäärästä. Jyväskylän yliopistossa opiskelijalla on mahdollisuus hankkia perusopetusta syventävät tiedot ja taidot. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan [www-sivut](http://www.sivut.fi).) Lastentarhanopettajankoulutuksessa taito- ja taideaineiden tuntimäärät ovat vähäiset suhteessa niihin vaatimuksiin, jotka valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan kuvataidekasvatuksen tulisi sisältää. Koska kuvataidekasvatuksen tuntimäärät ovat vähäiset, miten lastentarhanopettajiksi opiskelevat suhtautuvat tulevaan roolinsa kuvataidekasvattajana? Vaihtoehtoisten kasvatuskäsitysten tunteminen voisi tukea tätä prosessia.

Ennen taidekasvatuksen opintojani opiskelin lastentarhanopettajaksi Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksella. Minulla oli taidekasvatuksen opintojeni aikana mahdollisuus suorittaa harjoitteluni Jyväskylässä Honkaharjun päiväkodissa², joka toteutti Reggio Emilian kasvatuskäsitystä. Aktiivisten taidekasvatuseriöiden jälkeen työskentelin kuusi vuotta päiväkodissa lastentarhanopettajana. Kasvattajan urani aloitin Vantaalla Tikkurilassa sijaitsevassa

¹ Sava (2007) korostaa kuvataidekasvatuksen tärkeää merkitystä sekä kasvatuksen sisältönä että kasvatuksen tavoitteita ja tekemisen tapoja ohjaavana tekijänä. On tärkeää tarkasti valita, millaista ainesta valitaan kuvataidekasvatukseen piiriin: ”[...] jossa taiteellinen tai taiteen kaltainen asenne, ajattelu, tekemisen tapa ja taito ovat mielellisenä työnä mukana. (Sava 2007, 96.)

² Katso Eklektika 1/97

yksityisessä Arkkitehtuuri päiväkoti Arkissa¹, jonka kasvatustoiminta perustuu vahvasti Reggio Emilian kasvatuskäsitykseen². Työskentelin siellä kaksi vuotta lastentarhanopettajana, jolloin minulla oli käytännön työni kautta mahdollisuus omiin havaintoihin ja pohdintoihin reggiolaisesta todellisuudesta ja myös itsestäni kasvattajana. Kun työskentelin päiväkoti Arkissa, tutustuin erilaiseen tapaan tehdä lastentarhanopettajan työtä, kuin mihin olin opiskeluihini liittyvissä harjoitteluissani tottunut. Arkissa toiminta rakentuu lapsilähtöisesti: arvostetaan lapsen kykyä ajatella itse ja käyttää muun muassa visuaalista ilmaisukieltä oppimisen välineenä. Aikuiset ovat lapsen oppimisen tukijoita, eivät niinkään opettajia.

Päiväkoti Arkin jälkeen työskentelin Suomen Tenavapäiväkodit Oy:n palveluksessa yksityisessä päiväkodissa. Yrityksen päiväkodeissa sovelletaan jossain määrin reggiolaista kasvatuskäsitystä. Lisäksi olen työskennellyt niin sanotuissa peruspäiväkodeissa, jotka eivät painota toiminnassaan mitään tiettyä kasvatuksen osa-alueita tai kasvatuskäsitystä. Lisäksi toimin vuosia Vantaan kuvataidekoulussa 4–17-vuotiaiden lasten ja nuorten kuvataideohjaajana. Tällä hetkellä koulutan muun muassa koulunkäyntiavustajia perusopetuksen taidekasvatuksen osalta ja opetan perusopetuksen lisäopetuksessa, niin sanotulla kymppiluokalla, taideaineita.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, löytyykö Suomen lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen koulutuksesta viitteitä reggiolaisuudesta niin opetussuunnitelman, toiminnan arvioinnin, lastentarhanopettajan roolin, toiminnan dokumentoinnin, kasvuympäristön, välineiden ja materiaalien, projektimuotoisen toiminnan ja luovuuskäsityksen osalta. Selvitän teoriaosassa, millaiset ohjeet valtakunnalliset varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat antavat päiväkotien toimintaan. Jos ne viittaavat reggiolaisuuteen, uskoisin että lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen opetuksessakin näkyisivät samat piirteet. Lähestyn tutkimusongelmaa teoriaosassa siten, että käsittelen ensin Reggio Emilian

¹ Päiväkoti käyttää nykyisin nimeä päiväkoti Arkki, jota nimeä käytän jatkossa.

² Käytän jatkossa tutkimuksessani joko ilmaisua Reggio Emilian kasvatuskäsitys tai reggiolaisuus. Päiväkoti Arkki sai vieraakseen Reggio Emilian päiväkodissa 30 vuotta pedagogina työskennelleen sekä tutkijana toimineen Vea Veccin, jonka mukaan päiväkoti Arkki on hienosti peilannut esikuvaansa luoden onnistuneen itsenäisen kasvatustalouden. Hänen mukaansa tehtävässä on onnistuttu paremmin kuin yhdessäkään toisessa kasvatussuuntausta edustavassa päiväkodissa, jossa hän on vierailut. (Vantaan Sanomat 7.2.2001.) Käsittelen Veccin ajatuksia myöhemmin tutkimuksessani

kasvatustutkimuksen yleisiä piirteitä, jotta näkemyksen tärkeimmät periaatteet selviäisivät. Sitten käsittelen omassa luvussaan reggiolaisuuden suhdetta kuvataidekasvatukseen. Näistä kahdesta luvusta nousevat esiin kvalitatiivisessa haastattelututkimuksessa käyttämäni kysymykset.

Aineistoni koostuu muun muassa joistakin Loris Malaguzzin haastatteluista sekä hänen työnsä jatkajien artikkeleista, joita on poimittu erityisesti teoksesta *The Hundred Languages of Children*. Monet muut tutkijat ovat paneutuneet reggiolaisuuteen siinä määrin, että olen löytänyt aineistoa myös heidän tuotannostaan. Erityisesti *Lastentarha*-lehdessä olleet käytännönläheiset artikkelit, jotka kuvaavat reggiolaisen päiväkodin toiminnan periaatteita esimerkkeineen niin Suomesta kuin Italiastakin, kuuluvat aineistooni. Keväällä 1996 osallistuin kevätseminaariin¹, jossa amerikkalaiset reggiolaisuuden tutkijat kertoivat Malaguzzin kasvatustutkimuksestaan. Erityisesti tutkiessani reggiolaisuuden suhdetta taidekasvatukseen, tulen tutkimuksessani käyttämään Elliot Eisnerin ajatuksia luomastaan *Discipline Based Art Education* -taidekasvatustutkimuksesta. Tutkijat pitävät hänen ajatuksiaan reggiolaisuutta tukevinä. Vastaavaa lastentarhanopettajankoulutuksen reggiolaisuutta käsittelevää tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty, mutta Sinikka Rusasen (2007) väitös *Taidekasvatustutkimusta varhaiskasvatukseen* oli itselleni tärkeä lähde, koska se käsittelee lastentarhanopettajan koulutusta.

Käsittelen omassa luvussaan tämän päivän varhaiskasvatuksen teemoja, erilaisia kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelmia ja suomalaista päiväkotikasvatusta sekä niitä periaatteita, jotka vaikuttavat lastentarhanopettajankoulutukseenkin. Tämän jälkeen esittelen lyhyesti päiväkodin kuvataidekasvatusta ohjaavat tekijät, koska niilläkin on vaikutusta lastentarhanopettajankoulutukseen. Lopuksi käsittelen omassa luvussaan lastentarhanopettajankoulutuksen historiaa taidekasvatuksellisessa valossa ja selvitän, kuka tai mikä taho määrittelee lastentarhanopettajankoulutuksen opetusaineiden sisällöt, sekä kuvailen tämän päivän lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen

¹ Seminaari järjestettiin Helsingissä 18. – 19.5.1996. Toisena vierailevana luennoitsijana oli kansainvälisesti arvostettu reggiolaisen oppimiskäsityksen tutkija FT, prof. George Forman, jonka tutkimuskonsepti ”*drawing to learn – not learning to draw*” oli yhtenä seminaarin aiheena. Toisena luennoitsijana oli KT, prof. Brenda Fyfe, joka on organisoinut ja johtanut USA:ssa vuosia opettajien kolmivuotista reggiolaiseen kasvatustutkimukseen johdettavaa täydennyskoulutusohjelmaa.

opetussuunnitelmaa esimerkin avulla. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja aineistonkeruumenetelmänä käytän puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimusaineisto on kerätty syys-lokakuussa 2007 haastatteleamalla kuutta kaakkoissuomalaista lastentarhanopettajaa.

Työvuosieni aikana olen monesti miettinyt niin sanottujen peruspäiväkotien taidekasvatuslinjaa ja roolia lapsen kuvallisen ilmaisun tukijana. Mistä johtuu, että lastentarhanopettajat, yliopistotasoisien lastentarhanopettajankoulutuksen saaneina, tekevät lasten kanssa yhä malliaskarteluja ja suuntaavat lapsen ilmaisua stereotyyppiseen lopputulokseen? Toiminnassa käytettyjen materiaalien ja välineiden valikoima on suppea ja lopputulosten arviointi on usein perustelematonta ja puutteellista.

Vuonna 1981 tehdyssä hankeselvityksessä Taide päiväkotien toiminnassa korostui päivähoitohenkilöstön voimakas täydennyskoulutuksen tarve erityisesti kuvataiteen ohjaamisen alueella. Syyksi mainittiin lastentarhanopettajien koulutukseen sisältyvät niukat kuvataidekasvatuksen tuntiresurssit ja lastenhoitajien lähes olematon kuvataidekasvatuksen koulutus. Tutkimuksen mukaan täydennyskoulutusta oli hyvin vähän tarjolla. Tutkimuksessa korostui, että lapsen kuvallisen ilmaisun mahdollisuudet rajautuivat omaehtoiseen piirtämiseen. Kuvataiteen työskentelymuotoja käytettiin jopa pelkästään muun toiminnan ohella. Siisteys oli tärkeä valintakriteeri materiaaleja valittaessa. (Kuosmanen 1981, 130–142.)

Hankeselvitys viestitti vielä 26 vuotta sitten, että lastentarhanopettajien kuvataiteellinen tuntemus oli hyvin heikolla pohjalla, mutta kiinnostus lisäkouluttautumiseen oli nähtävissä. 1990- ja 2000-luvun alussa peruspäiväkodeissa työskenneltyäni havaitsin vielä samankaltaista perehtymätöntä kuvataidekasvatuksellista otetta. Mutta uskon, että koulutus on kehittynyt 26 vuodessa paljon siltä osin. Lisäksi oletan, että Reggio Emilian kasvatusnäkemykset vaikuttavat 2000-luvun lastentarhanopettajankoulutuksessa..

Reggio Emilian kasvatusnäkemysten isä, professori Loris Malaguzzi on sanonut ”Yritä ymmärtää, kuinka me ajattelemme – ja unohda meidät sitten” (Eurasto & Suikkanen 2001, 11). Reggio Emilian kasvatusnäkemystä voidaan pitää tutkijalle haasteellisena, koska Malaguzzi ei ole itse kirjoittanut yhtään kokonaista teosta näkemystään. Tällä Malaguzzi haluaa vaikuttaa ajatustensa jatkuvaan kehittämiseen¹. Niiden ei tule koskaan toistua samanlaisena. (Ojala 1984, 137.) On tärkeää muistaa, että on kyse kasvatusnäkemyksestä eikä pedagogiasta. Reggiolaisuus on enemmänkin kasvatusfilosofia, joka ei tietoisesti tarjoa mitään tarkkoja malleja kasvatustoiminnan rakentamiseksi. Oleellisinta on tarjota vaihtoehtoinen tapa ajatella lapsen kasvattamisesta ja opettamisesta lapsilähtöisesti. Reggio Emilian -kasvatusnäkemys tarjoaa ikään kuin yläkäsitteet kasvatus- ja opetustyölle, mutta kasvattajan tulee itse reggiolaisuuden hengessä määritellä tarvittavat alakäsitteet. Mielestäni tämä on kasvatusprosessin tärkein vaihe. Aikuisen tulee olla aidosti kiinnostunut lapsesta ja perehtyä hänen tarpeisiinsa. Vasta tämän jälkeen aloitetaan toiminnan sisällöllinen suunnittelu. Reggiolaisuus ei lähde liikkeelle hyvästä kuvataidetekniikasta tai toteutustavasta, vaan lapsesta. Seuraavassa luvussa esittelemäni *On sata kieltä* -runo kiteyttää reggiolaisen ajattelun.

Reggiolaisuus on saanut Pohjoismaissa paljon kiinnostusta osakseen. Malaguzzi on todennut, että Pohjoismaat ovat maailman johtavia lasta kunnioittavan kasvatuksen maita. Monilla Etelä-Euroopan mailla on hänen mukaansa paljon opittavaa meiltä. Malaguzzi vieraili monesti Ruotsissa. Tällä oli oma vaikutuksensa siihen, että Ruotsiin perustettiin vuonna 1993 Reggio Emilia Instituutti. Se loi koko pohjoismaiselle reggioverkostolle mahdollisuudet kouluttautumiseen ja toimijoiden tapaamiseen. (Dahlberg & Åsen 1998, 204; Gedin & Sjöblum 1995, 124.) Suomen Reggio Emilia -yhdistys perustettiin vuonna 2000. Sen internet-sivuilla on maininta 13 reggiolaisesta päiväkodista. Päiväkodit ovat sijoittuneet maantieteellisesti pääasiassa Helsingin ja Tampereen seuduille. (Suomen Reggio Emilia -yhdistyksen www-sivut.)

¹ Tällä ajattelulla Malaguzzi haluaa korostaa reggiolaisuuden olevan nimenomaan kasvatusnäkemys, eikä pedagogia. Teijonsalo käyttää harhaanjohtavasti ”pedagogia”-termiä pro gradu-työssään (Teijonsalo 1999, esim. 10).

Italian Reggio Emilian päiväkotien kasvatuskulttuuri on hieman erilainen jo rakenteeltaan kuin mihin olemme Suomessa totuneet. 3–6-vuotiaiden lasten päiväkodissa on 75 lasta, kuusi opettajaa, kolme isoa luokkahuonetta, joissa kaikissa on miniateljee. Päiväkodin ateljeessa työskentelee atelierista. (Gedin & Sjöblum 1995, 106.) Perinteisessä suomalaisessa päiväkodissa 75 tuon ikäistä lasta jaetaan noin 21 lapsen ryhmiin, joissa jokaisessa toimii yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Esiopetusryhmässä lastentarhanopettajia toimii kaksi ja lisäksi yksi lastenhoitaja. Jokaisella ryhmällä on oma fyysinen tilansa, jossa voidaan harrastaa myös kuvataiteellista toimintaa. Harvemmin päiväkodeissa on ateljee. Atelieristaa, niin sanottua taidepedagogia ei meillä tunneta. Päiväkodeissa toimii satunnaisesti myös erilaisia avustajia.

2 REGGIO EMILIAN KASVATUSNÄKEMYS

Reggio Emilia on pohjoisitalialainen kaupunki, jonka kunnallisen varhaiskasvatuksen 1940-luvulla kehittämä kasvatustieteen näkemys on ollut maailmanlaajuisesti esillä 1980-luvulta lähtien. Ajattelun isä on psykologi, pedagogi Loris Malaguzzi. Hänen ajatustensa innoittajina olivat muun muassa sellaiset tutkijat kuten pedagogi Friedrich Fröbel, pedagogi Maria Montessori, kasvatustieteen psykologi John Dewey ja kehityspsykologi Jean Piaget. (Gardner 1993, x)

Reggiolaisuus ei ole luovuuskasvatusteoria, vaikka niin useasti ajatellaankin. Se on kasvatustieteen näkemys ja tapa ajatella kasvattamisesta kokonaisvaltaisesti. Jotta tämän kasvatustieteen näkemyksen anti lapsen kuvallisen kehityksen tukemiseen avautuisi, on välttämätöntä perehtyä ensin koko kasvatustieteen ajatteluun yleisesti. Kokoan vielä omaan lukuunsa reggiolaisten suhteen taidekasvatukseen. Kun käytän termiä perinteinen suomalainen päiväkotia, tarkoitan peruspäiväkotia, joka ei ole erikoistunut mihinkään kasvatustieteen näkemykseen tai kasvatustieteen tietyn osa-alueen korostamiseen.

2.1 Reggio Emilia ja lapsilähtöinen varhaiskasvatus

Reggiolaisuuden ydinajatuksukset löytyvät Loris Malaguzzin runosta, jonka on suomentanut Kari Rydman (Wallin 2000, 10–11):

ON SATA KIELTÄ

Lapsi on tehty sadasta.

*Lapsella on sata kieltä,
Sata kättä, sata ajatusta,
Sata tapaa ajatella,
leikkiä ja puhua,
sata, yhä vain sata tapaa
kuunnella, ihmetellä, rakastaa;*

*sata riemua,
laulun ja oivallisuuden riemua,
sata maailmaa löydettäväksi,
sata keksittäväksi, sata*

uneksittavaksi.

*Lapsella on sata kieltä
(ja taas sata ja taas sata),
Mutta häneltä ryöväetään
yhdeksänkymmentä yhdeksän.
Koulu ja kulttuuri
leikkaavat pään irti ruumiista.*

*Hänelle sanotaan:
ajattele vailla käsiä,
toimi vailla päätä!
Kuuntele, älä puhu!
Ymmärrä, älä iloitse!
Rakasta ja ylläty, mutta vain
pääsiäisenä ja jouluna!*

*Häntä käsketään löytämään
vain se maailma joka jo on –
Ja häneltä viedään yhdeksänkymmentä yhdeksän
maailmaa sadasta.*

*Häntä opetetaan:
leikki ja työ,
todellinen ja kuviteltu,
tiede ja fantasia,
taide ja maa,
järki ja unelmat
ovat aivan eri asioita.*

*Kaiken kaikkiaan:
hänelle sanotaan, että
sataa ei ole.
Mutta lapsi vastaa:
Sata on, kuitenkin
se on.*

Reggio Emilian kasvatusnäkemyksessä lapselle annetaan mahdollisuus toteuttaa itseään kaikilla eri ilmaisukanavilla, luonnollisilla ”kielillään”. Reggiolaisuuden perusajatuksena on kunnioittaa ja kuunnella lasta. Oppiminen on haasteellinen prosessi, jonka eri toimijoina ovat lapsi, aikuinen ja ympäristö. (Saukkola-Suomi 1999, 254.)

Suomen Reggio Emilia -yhdistyksen puheenjohtaja, Valkeakosken kuvataidekoulun rehtori Elisse Heinimaa korostaa kasvatuksen olevan prosessi, joka elää ja muuttuu koko ajan. Näin ei ole tarpeellista rakentaa ennalta suunniteltuja ja pitkälle vietyjä toimintasuunnitelmia. (Ainasoja 2006, 26–27.) Perinteinen suomalainen päiväkotikasvatus korostaa toiminnan suunnittelua niin päivä-, viikko-, kuukausi- ja aina vuositasolle asti. Reggiolaisuudessa ajatellaan, että lapset oppivat oman

aikataulunsa mukaisesti. Kasvatuksen keskipisteenä on lapsi, ei pedagoginen oppi tai naisten työssäkäyminen. (Ojala 1984, 132–137)

Reggiolaisessa päiväkodissa toteutetaan *lapsilähtöistä varhaiskasvatusta*, jonka mukaan lapselle tulee antaa päiväkodissa itseisarvo (Liimola & Voutilainen 1993, 3). Lapsilähtöisyyden vastakohta¹ on *aikuislähtöisyys*, jonka taustalla vaikuttavat behavioristiset näkemykset oppimisesta (Brotherus & Hytönen & Krokfors 2002, 51; Kinos 2001, 36). Tämä toimintatapa vallitsi Suomessa 1970-luvun päiväkodeissa. Aikuislähtöisyyden ja lapsilähtöisyyden välimaastoon sijoittuu *lapsikeskeinen pedagogia*, jossa aikuinen ohjaa lapsen oppimista ja määrittelee pitkälle lapsen elämänpiirin sisällöt. Tavoitteet ovat lapsen ja aikuisen kompromisseja. Tämä oli tyypillinen toimintatapa Suomen varhaiskasvatuksessa 1990-luvun päivähoidossa. Lapsilähtöisyys siirtää yhä enemmän vastuuta itse lapselle. Aikuinen ja lapsi ovat tasa-arvoisia toimijoita. Oppimisessa korostuu sosiaalisuuden ja aktiivisuuden merkitys. 2000-luvulla yhä enemmän päiväkodeissa toteutetaan lapsilähtöistä pedagogiikkaa. (Kinos 2001, 36.)

Aikuislähtöisen pedagogiikan ehdottomuutta on perusteltu muun muassa toiminnan strukturoimisessa sekä turvallisuuden ja rauhallisuuden takaamisessa lapsiryhmässä. Tarkoittaako lapsilähtöinen ajattelutapa siis levottomuutta ja turvattomuutta päivähoitoympäristössä? Lapsi ja aikuinen pystyvät luomaan yhdessä rajat, jotka tekevät toiminnan turvalliseksi ja luovat selkeät toimintalinjat. Näin lapsi oppii ottamaan vastuun käytöksestään. (Liimola & Voutilainen 1993, 3.) Kinoksen (2001) mukaan aikuinen ottaa kuitenkin lopullisen vastuun asioiden sujuvuudesta. Taustalla vallitsee ajatus tasa-arvoisesta yhteiskunnasta, johon kuuluvat kansalaisoikeudet, yksilön vapaus ja solidaarisuus. (Kinos 2001, 32.) Päiväkoti Arkin pedagoginen koordinaattori ja atelierista uskovat, että virikkeellinen ympäristö sekä vastaaminen lapsen itsensä toteuttamisen tarpeeseen saavat aikaan sen, että levottomuutena ilmenevät turhautumat jäävät pois (Kyrklund 1996, 3).

¹ Kinoksen (2001) mukaan aikuislähtöisyys – lapsikeskeisyys – lapsilähtöisyys voidaan nähdä ennemminkin ääripäiden jatkumona kuin niiden vastakohtina (Kinos 2001, 34–35).

Lapsi oppii olemalla aktiivinen: puhumalla, kyselemällä, pohtimalla, kokeilemalla, tekemällä havaintoja ja toimimalla. Lapsen täytyy saada käyttää hänelle tärkeää mielikuvitustaan. Lapsen itselleen luontaisesti asettamat ongelmat ja kiinnostusta herättävät asiat ovat reggiolaisen toiminnan lähtökohtana. (Ojala 1984, 130–131.) Juuri tähän haasteeseen tarvitaan aikuista, joka ei luo kysymyksiä, vaan auttaa lasta selvittämään vastauksen. Tässä on ydinero perinteiseen suomalaiseen aikuislähtöiseen päiväkotikasvatukseen verrattuna.

Lastenkulttuurin tutkija William A. Corsaron ajatukset tukevat hyvin pitkälle lapsilähtöistä Reggio Emilian kasvatustajattelu. Corsaro painottaa sosiaalisuuden, vertaistensa merkitystä lapsen kehityksessä. Leikissä, joskus väheksytyssäkään vapaassa leikissä, lapsi kehittyy sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti. Sosiaalinen toiminta kehittää luontaisesti lasta toiset huomioonottavaksi ja toisaalta lapsi oppii arvostamaan toiselta lapselta saatua apua. Reggiolaisittain Corsaro korostaa lapsen mahdollisuuksia ratkaista itse älyllisiä ongelmia, jolloin aikuinen on enemmänkin oppimisen tukija kuin opettaja. Sosiaalinen, yhteistoiminnallinen oppiminen onnistuu hyvin päiväkodin pitkäkestoisissa projekteissa, kuten myös reggiolaisuuden ydinajatuksiin luetaan. Projekteihin liittyvä verbaalinen ja kuvallinen kokemusten käsittely auttaa lapsia jäsentämään kokemiansa asioita. Corsaron mukaan lapsen vanhemmat ja isovanhemmat kuuluvat oleellisena osana päiväkodin arkeen, myös edellä mainittuihin projekteihin. Vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan läheiset ja pitkäkestoiset suhteet ovat lapsen kehitykselle merkittävä voimavara. (Corsaro 2003, 205–217.)

2.1.1 Oppimiskäsitys ja päiväkodin opetussuunnitelma

Käsittelen tässä alaluvussa reggiolaisen oppimiskäsityksen ja opetussuunnitelman peruseriaatteita muun muassa Carlina Rinaldin haastattelun pohjata. Hän työskentelee Reggio Emiliassa pedagogina.

Reggiolaiset uskovat *dialogiseen oppimisprosessiin*. Kaikki tietoisuus kehittyy sekä sosiaalisessa toiminnassa että lapsen toimiessa itsekseen. Siksi on tärkeää, että opettaja

luo henkilökohtaisen suhteen jokaiseen lapseen ja tätä kautta koko ryhmään. Kun lapsi toimii aktiivisesti sosiaalisissa tilanteissa vertaistensa kanssa, hän kehittää samalla ajatteluaan. Sosiaalinen ja kognitiivinen kehitys ovat yhteydessä toisiinsa. Kognitiivinen ristiriita muuttaa sekä kognitiivista että sosiaalista systeemiä. Se muuttaa lapsen suhteita vertaisiinsa. Vastaan väittäminen, neuvottelu ja toisten mielipiteiden huomioiminen muuttavat lapsen alkuperäistä käsitystä kyseessä olevasta asiasta. Reggiolaiset pitävät opetussuunnitelman tärkeänä ominaisuutena sitä, että, sen tulee sallia *sosiaaliseen konstruktivismiin* pohjautuvan kehittymisnäkökulman. (Rinaldi 1993, 105–106.)

Inkeri Sava (2007) korostaa dialogisen suhteen tasa-arvoisuutta kasvattajan ja lapsen välillä: molemmat osapuolet tuovat kasvatustapahtumaan oman itsensä, kokemuksineen ja ajatuksineen, ilman että aikuinen arvottaa lasta kotitaustan tai ulkonäön perusteella. Jokaisen panos on tärkeä ja osaltaan rikastuttaa muiden kokemusta ja luovaa tekemistä. (Sava 2007, 176). Reggiolaiset korostavat lasten vanhempien merkitystä päiväkotikasvatukseen yhtenä pedagogisena osana, jota ei saa jättää päiväkoti- tai koulukasvatuksen ulkopuolelle. Kasvattajan tulee hyväksyä heidän odotuksensa, tarpeensa, toiveensa, ehdotuksensa ja huolestumisensa. Lapsen omat ihmissuhteet, oma historia sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö on otettava kasvatuksessa ja opetussuunnitelmassa huomioon. (Filippini 1993, 113–117.)

Puolimatkan (2002) mukaan *konstruktivistinen oppimiskäsitys* ei mittaa, kuinka todellisuutta vastaavia lapsen tiedolliset konstruktiot ovat, vaan antaa konstruktiolle itsenäisen aseman sen määrittelemisessä. Se rakentuu niiden tiedollisten konstruktioiden varaan, jotka oppija on omaksunut. Uusi tietoa rakentuu vanhan päälle. Lapsi luottaa oman älyynsä ja näkemyksiensä mahdollisuuksiin. Tämä vaatii kasvattajalta suvaitsevaisuutta ja tasa-arvoisuutta. Toisaalta, koska mikään näkemys ei ole toistaan pätevämpi, yksilö joutuu itse ratkaisemaan kantansa suhteessa muiden näkemyksiin. Koska lapsen yksi kasvatuksellisesti merkittävin piirre on uteliaisuus, kasvatukseen tulee tarjota tukea lapsen oman näkökulman kehittämiseen valmiiden tietorakenteiden sijasta. (Puolimatka 2002, 21–23.)

Konstruktivismiin mukaan kasvatuksen tulisi perustua vuorovaikutukseen, jossa kasvattajan tehtävänä on löytää jokaisen lapsen uteliaisuudelle oma kanavansa. Aikuisen ei tule määritellä oppimiseen tarvittavia aikatauluja ja sisältöjä, vaan onnistuneessa kasvatuksessa lapsi määrää ne. Kasvatustoiminnan arvioinnin tulee olla kokonaisvaltaista ja ei-määrällistä. (Puolimatka 2002, 23–24.)

Tutkimuksessani myöhemmin esittelemäni varhaiskasvatuksen systeemisen mallin¹ ajatuksia jatkaa Järvilehto (1997) systeemisen psykologian saralla. Hän käsittelee oppimisen problematiikkaa hyvin reggiolaisittain. Hänen mukaansa oppiminen alkaa ongelmallisen tilanteen määrittelyllä ja sen jälkeen itse ongelman käsittelyllä. Ratkaisua, tietoa ei voi siirtää ihmiseltä toiselle ilman varsinaista toimintaa. Tietäminen on sosiaalista, yhteistä tietämistä. Koska kaikki oppiminen merkitsee yhteisöllisen olemassaolon monipuolistumista, oppiminen on sosiaalinen prosessi. Järvilehto korostaa oppimisen ja opettamisen olevan samanlainen prosessi, jossa yhteistyön merkitys korostuu. Opettajan tulee tarkoin pohtia, kuinka oppilaan oma jo olemassa oleva asiantuntemus ja opettajan asiantuntemus saadaan käyttöön. Prosessissa myös opettajan oma kokemuspääpiiri laajenee ja se asettaa hänen käsityksensä uudelleen arvioitaviksi. (Järvilehto 1997, 1-5.) Reggiolaisen kasvatusnäkömyksen mukainen projektityöskentely antaa mahdollisuuden juuri tämänkaltaiselle oppimiselle.

Malaguzzin mukaan kasvatuksen päämäärä on ikään kuin kanavoida koko ihmisyyden: looginen ajattelu, sosiaalistuminen ja tunteet. Hän ei halua erotella tunteita ja loogista tietoa, luovuutta ja älykkyyttä, teoriaa tai käytäntöä toisistaan. Oppiminen on *dualistinen* tapahtuma². Malaguzzi ajattelee ihmisestä kokonaisvaltaisesti: taide ja tiede ikään kuin kasvavat samassa maassa. Juuri tähän ajatukseen pohjautuu hänen ajatuksensa lapsen sadasta kielestä. Kasvatuksen tarkoituksena on antaa lapselle mahdollisuus kaikkiin eri kieliin, esimerkiksi kuvan kieleen, draamaan, musiikin

¹ Katso tutkimukseni sivu 48–49.

² Malaguzzin ajatusten kannattajaksi tunnustautuu muun muassa luovuutta tutkinut Howard Gardner. Hän ihailee reggiolaisten tapaa luoda laadukasta kasvatusta ilman, että toiminnassa asetettaisiin vastakkain muun muassa seuraavia asioita: taide-tiede, yksilöllisyys-yhteisöllisyys, lapsi-aikuinen tai nautinto-oppiminen. Sen sijaan nämä tekijät yhdessä muodostavat harmonisen kokonaisuuden. (Gardner 1993, ix-xii.)

kieleen, matematiikkaan, puhuttuun kieleen, kirjoitettuun kieleen ja sitä kautta vahvistaa lapsen luottamusta omiin kykyihinsä. (Dahlberg & Åsen 1998, 191–195.)

Reggio Emiliassa opetussuunnitelmasta käytetään nimeä *The emergent curriculum* (Rinaldi 1993, 102). Kuten Teijonsalo (1999, 30) pro gradu -työssään toteaa, termin kääntäminen suomeksi on hankalaa. Pädyn hänen käyttämäänsä termiin *kehittyvä opetussuunnitelma*, koska mielestäni se kuvaa parhaiten reggiolaisten käyttämän opetussuunnitelman luonnetta.

Kehittyvän opetussuunnitelman ydinajatus on, ettei opettaja määrittele tarkasti etukäteen projektin tai toiminnan vaiheita sekä päämääriä. Hän määrittelee vain tietyt oletukset, jotka saattavat täytyä siltä tieto- ja taitopohjalta, joka lapsilla on sillä hetkellä käytettävissään. Reggiolaiset huomioivat myös sen seikan, että lasten kokemukset eri asioista ovat voineet syntyä päiväkodin lasten tai aikuisten parissa, mutta lisäksi oman perheensä parissa. Lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet määrittelevät toiminnan päämäärät. (Rinaldi 1993, 101–102.)

Lapsen yksilöllisyys otetaan toiminnan suunnittelussa tarkasti huomioon. Reggiolaiset painottavat lasten tarpeiden sijaan enemmänkin lapsen oikeuksia saada kasvaa ja kehittyä sekä olla utelias ja ihmettelevä. Lapsi haluaa olla vuorovaikutuksessa ja kommunikoida muiden ihmisten kanssa. Lapsi haluaa ilmaista itseään symbolisilla ilmaisuillaan, esimerkiksi piirustuksillaan. Kasvuun kuuluu myös erilaisien konfliktien ja erehdyksien kokeminen. (Rinaldi 1993, 102–103.)

Lapsilähtöinen kasvatus määrittelee, ettei opetettavissa asioissa voi edetä tiukan opetussuunnitelman mukaan, koska jokaisen lapsen tulee luoda oma suhteensa opittaviin asioihin. Opettaja tukee lapsen valintoja niin, että kehitysvaihetta vastaava toimintatapa löytyy. Opettajalle tosin syntyy suuri vastuu luotettavan tutkinnan tekemisessä. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa ammattitaitoisuus näkyy juuri lasten toiminnan analyysissä ja ymmärtämisessä. Tämä näkemys on herättänyt epäilyksen siitä, kuinka aikuinen pystyy turvaamaan monipuolisen oppimisen. Kinoksen mukaan Reggio Emilian kasvatusnäkemys on onnistunut yhdistää havainnointiin perustuvan

dokumentaation: tieteen, taiteen, tutkimuksen teon ja kasvatuskäytännöt. Kinos esittää uudistumispyrkimyksensä siitä, kuinka lastentarhanopettajankoulutus voitaisiin uudistaa korostamaan lapsen havainnoinnin ymmärtämistä ja oppimista sekä dokumenttiaineiston keräämistä ja analysointia. (Kinos 2001, 30–33.)

Elliot Eisnerin *Discipline Based Art Education* taidekasvatussuunnitelma korostaa opetussuunnitelman olevan runko, jonka tarkoitus ei ole olla tarkkaan suunniteltu ja yksitulkintainen. Hänen mukaansa opettajan taidot ovat hyvän opetuksen lähtökohta, ei opetussuunnitelma. Eisner korostaa DBAE:ssa¹ lapsen kehitystason ja kokemustaustan tiedostamisen merkitystä opetussuunnitelmaa tehtäessä. Lasta ei saa ali- tai yliarvioida oppimismahdollisuuksiensa vuoksi, vaan toimintojen tulee olla sopivasti haastavia, ei turhauttavia. Tietty vaatimustaso suhteessa lapsen senhetkiseen kompetenssiin pitää taas yllä lapsen motivaatiota. (Eisner 1994, 57, Pääjoki 1994, 14–15.)

Tänä päivänä lasten keskittymiskyvyttömyys on monen keskustelun aiheena niin Suomessa kuin muullakin. Päiväkodit ja koulut yrittävät löytää ratkaisuja tähän kasvavaan ongelmaan. Reggioilaiset uskovat ongelman syynä olevan sen, että varhaiskasvatuksessa ja koulussa asiat käsitellään nopeasti ja pinnallisesti. Syventymiseen ja eri asioiden välisten yhteyksien oivaltamiseen ei varata riittävästi aikaa. Lapsi tekee työnsä nopeasti valmiiksi, jolloin mitään elämystä ja sitä kautta oppimista ei kovin helposti pääse syntymään. Lapset ovat yksilöitä, ja tärkeää olisikin antaa jokaiselle tarpeeksi aikaa työskentelyyn. Heillä tulee olla myös vapaus valita jokaiselle ominaisin ilmaisukeino. (Liimola & Voutilainen 1994, 51–52.)

2.1.2 Opettajan rooli päiväkodissa

Aikuisen rooli on erilainen verrattuna siihen, mihin on totuttu aikuislähtöisessä varhaiskasvatuksessa. Opettaja on oppimisen tukija, niin sanottu tutkijakollega, jonka itsetarkoitus ei ole viihdyttää lasta: ”Aikuisen ei tarvitse olla paimen tai koira, joka vahtii lapsia eikä myöskään silmänkääntötemppeja tekevä taikuri” (Liimola &

¹ Käytän Eisnerin Discipline Based Art Education -taidekasvatussuunnitelmasta lyhennettä DBAE, jota lähdekirjallisuuskkin käyttää

Voutilainen 1993, 39). Aikuinen kuuntelee lasta, huomaa lapsen antamat, joskus sanattomatkin vihjeet niistä ongelmista, joihin lapsi haluaisi oman ajatustoimintansa ja luovien prosessien kautta saada vastauksen. Aikuisen tehtävä on tarjota tähän vuorovaikutukseen mahdollisuus.

Opettajan rooli on luoda ja ylläpitää oppimistilanteita. Hän varaa ajan eri toiminnoille ja tarvittavat materiaalit sekä välineet. Aikuinen auttaa lasta ajattelemisen harjoittelussa, lukuisten eri ilmaisukielten käyttämisessä, leikissä ja mielikuvituksen käytössä. Tavoitteena ei ole opettaa, vaan auttaa lapsia itse oppimaan ja oivaltamaan asioita. Tarvittaessa aikuinen ylläpitää motivaatiota, jos lapsen kognitiivinen kapasiteetti ei riitä asian ratkaisemiseen. Aikuisen tärkeä tehtävä on myös huolehtia tilanteiden dokumentoinnista. (Heinimaa 2000, 64; Rinaldi 1993, 105–106.) Päiväkoti Arkin johtaja kuvaa havaintojaan siitä, miten lapset ovat tottuneet siihen, että aikuinen ajattelee lapsen puolesta: ”Hirvittävän usein lapset ovat kuitenkin olleet kyselemässä, että oliko oikein. Se oli jotenkin järkyttävää huomata. Aikuinen on aina sanomassa, mikä on oikein ja väärin. Lapselle on annettava tila itse miettiä.” (Romppainen 1997, 22.)

Perinteisessä italialaisessa päivähoitossa¹ jokaisessa lapsiryhmässä, esiopetusryhmää lukuun ottamatta, on yksi lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Tämä asetelma saatetaan kokea lapsiryhmässä rasittavaksi. Lapsiryhmään muodostuu helposti aikuisten kesken erilaisia kasvatusnäkemyksiä. Reggio Emiliassa lapsiryhmää ohjaa kaksi opettajaa ja mahdollisesti ryhmän koon mukaan heidän lisäksi hoitajia. Kokemukset ovat osoittaneet kahden opettajan ja eri ryhmien opettajaparien yhteistyön olevan erityisen hyödyllistä. (Malaguzzi 1993, 64.) Suomalaisessa päivähoitossa esikouluryhmässä on kaksi lastentarhanopettajaa. Tämän käytännön mukaan vasta esikouluikäisen lapsen kasvatukseen koetaan tarpeelliseksi varata kaksi pedagogia. Malaguzzi arvostelee perinteistä pedagogiikkaa käsitteellä ”älyllinen vakavuus”. Sillä hän tarkoittaa sanoihin perustuvaa kasvatustilaa, joka ainoana tiedon välittämisen kanavana on kyseenalainen. Malaguzzi pitää näkemiseen perustuvaa linjaa

¹ Perinteisessä suomalaisessa päivähoitossa toimitaan samoin.

tärkeämpänä. Kouluopetuksessa toteutetaan sanoihin perustuvaa opetusta. (Wallin 1989, 81.)

Yksittäisen lastentarhanopettajan pyrkimykset vaikuttaa päiväkodin kasvatuskäsitykseen saattavat olla vähäiset. Kangassalo ym. (2000) toteavat, että yksittäisen henkilön on mahdotonta muuttaa päiväkodin kasvatus- ja opetuskäytäntöjä, vaan siihen tarvitaan koko henkilöstöä koskevia neuvotteluja. Päiväkodin johtaja on sellaisessa tilanteessa keskeisessä asemassa. Suomessa monissa päiväkodeissa vallitsee täydennyskoulutuskulttuuri, jossa työtoverit antavat toisilleen palautetta ja täydennyskoulutusta. (Kangassalo ym. 2002, 133.) Kinon (2001) toteaa kriittisesti, että on tarkkaan mietittävä onko järkevää alkaa soveltaa mitään ulkomaista pedagogista ideologiaa. Kehittämistä tulisi edeltää oman työyhteisön toimintakulttuurin ja jokaisen siinä toimivan työntekijän oman toiminnan analyysi. Nämä havaitut vahvuudet ja kehittymisen paikat toimitusivat kehittämistyökaluina. (Kinos 2001, 49.)

Päiväkodissa työskentely on moniammatillista. Jos työyhteisö herättää ristiriitaisia tunteita, se koetaan haastavana. Jokaisen työntekijän oma asiantuntijuus määrittyy voimakkaasti yksilön oman elämänhistorian ja kokemusten sekä koulutuksen tuottamien tietojen ja taitojen kautta. Tarvitaan kykyä selittää omaan ajatteluun ja toimintaan perusteita ja kykyä neuvotella ja vakuuttaa, jotta työskentely erilaisen koulutuksen ja erilaisen kokemustaan omaavan henkilön kanssa onnistuu. (Kangassalo & Karila & Virtanen 2000, 129–130.)

Päiväkoti Arkissa oli pienet, vain 14 lapsen ryhmät. Jokaisessa työskenteli kaksi pedagogisen koulutuksen saanutta lastentarhanopettajaa. Sain itse kokea Malaguzzin korostaman pedagogisen yhteistyön merkityksen, jonka hedelmänä oli perusteltava ja yksilinjainen kasvatustyö. Saman koulutuksen saaneena oli helppo ymmärtää kollegan ratkaisuja ja tukea niitä. Talon yhteinen reggiolainen kasvatuskäsitys sekä samanlainen koulutus tuki kasvattajan työtä. Peruspäiväkodissa kuvataidekasvatustilja saattaa suuntautua kahteen eri suuntaan: tarkasti etukäteen suunnitellut aikuislähtöiset askartelupainotteiset tuokiot sekä yhdessä lasten kanssa suunnitellut projektit. Tällainen tilanne saattaa olla lapselle ja henkilökunnalle hämmentävä.

Pedagogi

Kuten Reggio Emilian pedagogista Tiziana Filippini toteaa, sana *pedagogista* on mahdoton kääntää englanniksi. Sana on käännetty eri yhteyksissä joko *coordinator tai educational advisor*. (Filippini 1993, 113.) Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään yleisesti sanaa *pedagogi*. Kumpikaan mainituista englanninkielisistä käännöksistä ei Filippinin mukaan ole hyviä. Pedagogin työkenttä on laaja: hänen tulee tuntea lapsi, hänen opettajansa, hänen perheensä ja yhteisö, josta lapsi tulee. (Filippini 1993, 113–117.)

Termit *coordinator* ja *educational advisor* kuvastaa pedagogin työn sitä puolta, joka käsittää toiminnan kasvatustiedon yhdyshenkilönä olemisessa. Pedagogin tehtäviin kuuluu kasvatustoiminnasta tiedottaminen ja erilaisissa seminaareissa luennoiminen. (Filippini 1993 114–115; Liimola & Voutilainen 1993, 54–55.) Pedagogi toimii läheisessä yhteistyössä nimikkopäiväkotinsa kanssa. Hän ei toimi lapsiryhmässä kasvattajana, vaan konsultoi henkilökuntaa. Hän on mukana muun muassa viikkopalavereissa, opetussuunnitelmien laatimisessa ja henkilökunnan tehtävien jakamisessa. Pedagogi auttaa esimerkiksi opettajaa kehittämään taitojaan lapsen kuuntelemisessa ja tarkkailemisessa. Lisäksi pedagogi auttaa opettajia kehittymään projektien dokumentoinneissa. Hän kouluttaa henkilökuntaa lapsen kasvun ja kehittymisen tuntemisessa sekä ohjaukseen liittyvissä asioissa. Reggio Emilian päiväkodeissa pedagogi järjestää avoimia tilaisuuksia, joihin opettajat, vanhemmat ja muut kaupunkilaiset voivat osallistua. (Filippini 1993, 116; Liimola & Voutilainen 1993, 55–56.)

Päiväkoti Arkin pedagoginen koordinaattori kerää olemassa olevan tuoreimman tiedon alalta ja jakaa sen koulutuksissa muulle henkilökunnalle. Päivittäin järjestetään lyhyt suunnittelupalaveri ja ainakin kerran viikossa kahden tunnin suunnittelupalaveri sekä kuukausittain koulutuspäivä. (Romppainen 1997, 22.) Henkilökunnan yhteisten kokoontumisten ja koulutustilaisuuksien määrä eroaa huomattavasti muissa päiväkodeissa itselleni vastaan tulleista käytännöistä. Työskennellessäni Arkissa koin, että sain aikaa ja tilaisuuksia omien kokemusteni prosessointiin niin itsekseen kuin

myös yhdessä muun henkilökunnan kanssa. Ongelmaksi koitui kuitenkin se, ettei kuukausittainen koulutuspäivä sisältynyt työaikaan. Tämä laski monen työntekijän osalta osallistumisintoa ja sitä kautta heikensi heidän pedagogista kehittymistään.

Yksityisen Tenava-päiväkodit oy:n joidenkin päiväkotien kasvatulinja muistuttaa monelta osin reggiolaista. Yritys laajensi henkilöstöään rekrytoimalla viimeisen työvuoteni aikana kaksi kasvatopedagogia, joiden työnkuva vastasi pitkälle reggiolaisen pedagogin tehtäviä. Kuitenkin ainakin alkuvaiheessa heidän vierailunsa päiväkotiryhmässä koettiin jonkinlaisena tarkkailuna ja tunkeiluna omalle reviirille. Luulen, että syynä oli päivähoitoperinteen murtaminen uuden henkilöstöryhmän tuomisella työyhteisöön ja siitä seurannut muutosvastarinta.

2.1.3 Pedagoginen dokumentointi

Dokumentoinnin avulla voimme tutkia lapsen kehitystä: mitä lapsi tekee, miten hän tekee, kuinka hän ratkaisee ongelmia ja kuinka hän auttaa toisia lapsia. Aikuiselle dokumentointi on myös keino pohtia omaa oppimistaan ja pedagogista kehittymistään. Asioita on pystyttävä tarkkailemaan niin sanotusti sivusta seuraajana, uudesta näkökulmasta. Dokumentointi oppimisprosessina on lastentarhanopettajan jatkuvaa jatkokoulutusta. Lasten vanhemmat saavat laajan käsityksen lapsensa kehityksestä ja hänen päiväkodissa viettämästään ajasta. Näin vanhemmat kokevat olevansa osallisia päivähoiton kasvatuksessa. (Gedin & Sjöblom 1995, 119; Hakkola & Virsu 2000, 46; Wallin 2000, 127–128.)

Dokumentointi tekee näkyväksi sellaisiakin asioita, jotka ehkä muutoin olisivat vaikeasti havaittavissa. Toiminnan dokumentointi mahdollistaa asioihin palaamisen myöhemmin. Sen tarkoitus on informoida toiminnasta lasten vanhemmille ja ympäröivälle yhteiskunnalle. Päiväkodin arvona voidaan pitää juuri niitä seinillä näkyviä aikakerroksia, joista voidaan nähdä päiväkodin pidempi kehityskaari. (Hakkola & Virsu 2000, 46; Liimola & Voutilainen 1993, 59.) Arkkitehtuuripäiväkoti Arkin pedagoginen koordinaattori kertoo projektien dokumentoinnista:

Pyrimme tekemään oppimisprosessin näkyväksi ja siinä visuaalisen koulutuksen saanut työntekijä on omalla alueellaan. Pyrimme saamaan eri aiheista kerrostumia seinille. Emme elä pelkässä nykyajassa, vaan menneetkin työt saavat olla vielä nähtävissä. Näin eri aikakerrokset ovat näkyvissä ja seinät puhuvat omaa kieltään. (Romppainen 1997, 21.)

Dokumentoidut aineistot ovat pohjana, kun lapselle tehdään kasvatussuunnitelma. Tähän suunnitelmaan on tarkoitus kirjata, mitkä ovat lapsen kehityksen vahvuudet ja miten lasta tulisi kasvussa vielä tukea. (Wallin 2000, 126–128.) Kuten Liimola ja Voutilainen (1993, 60–61) toteavat, dokumentointi on hyvä työväline erityistä kasvatusta ja hoitoa tarvitsevien lasten tarpeiden ja kehityksen havaitsemisessa. Mielestäni dokumentointi palvelisi hyvin kaikissa päiväkodeissa juuri erityistä kasvatusta ja hoitoa vaativia lapsia ja heidän perheitään¹. Dokumentit olisivat hyvin arvokasta ja käyttökelpoista pohjatietoa esimerkiksi laadittaessa lakisääteistä kuntoutussuunnitelmaa. Näiden aineistojen kautta vanhemmille ja eri asiantuntijoille tulisi hyvää ja ajantasaista tietoa lapsesta.

Reggiolaisuudessa erotetaan termit nähdä ja havainnoida. Dokumentoivalla aikuisella on tarkoitus havainnoida lasten toimintaa. Hänellä on tarkoitus, tavoite ja näkökulma. Koska kaikkea ei voi dokumentoida, on valittava näkökulma². Käytännössä dokumentointi on lasten keskustelujen ja muistiinpanojen kirjaamista tai tallentamista lasten vierellä istuen ja heidän valokuvaamistaan. Jälkeenpäin aikuiset pohtivat dokumentoidun aineiston sisältöjä ja miettivät siltä pohjalta, kuinka projekti etenee. Dokumentointi paljastaa myös opettajan roolissa tapahtuneet onnistumiset sekä epäonnistumiset. (Wallin 2000, 126–128.)

Koska reggiolaisuus ei korosta vain syntynyttä lopputulosta, dokumentoinnin kautta huomio kiinnittyy koko prosessiin (Liimola & Voutilainen 1993, 59). Joskus näemme päiväkodin seinällä lasten luovia töitä, joista katsojalle ei aina välity mitään informaatiota itse prosessista ennen näkyvillä olevaa lopputulosta. Huonoimmillaan voimme nähdä sekalaisen sarjan eri aiheista töitä, joiden kokoelmaa ei ole edes otsikoitu. Lasten nimet saattavat näkyä hyvin vaaleasti tumman värin alla. Herää

¹ Nastolassa Rinteen koulun kaksi harjaantumisloukkaa toteuttavat reggiolaista kasvatusnäkemystä (Eurasto & Suikkanen 2001).

² Näkökulman valitseminen tarkoittaa esimerkiksi vain tiettyjen lasten dokumentointia kerrallaan.

kysymys, onko takana mitään prosessia? Oman kokemukseni mukaan sellaista ei aina ole. Tänään piirrämme intiaaneja ja huomenna perhosia. Juuri kun lapsi motivoituu intiaaneista ja eläytyy intiaanien maailmaan ja olemukseen, niin huomenna sen täytyy loppua, koska aihe ja mahdollisesti opettaja vaihtuu. Kuten Hujala-Huttunen ja Nivala (1996, 18) toteaa: ”(– –) kasvattajien on mahdotonta pyrkiä yhden tuokion aikana eritellysti erilaisiin persoonallisuuden kasvua tukeviin tavoitteisiin”. Malaguzzin runossa *On sata kieltä* (Wallin 2000, 10–11) jo kerrottiin monista ilmaisukeinoista ja –tarpeista, joita lapsilla on ja joita aikuisen tulee kunnioittaa.

Jokaiselle lapselle kerätään hänen päiväkotiajastaan oma portfolio. Se kootaan joko jokaisesta vuodesta erikseen tai sitten koko hänen ajastaan päiväkodissa. Se pitää sisällään tietoa lapsen kehityksestä, lapsen tekemää taidetta, tietoja projekteista, lasten käymistä keskusteluista, retkistä, näyttelyistä ja juhlista. Lapsi saa kirjan mukaansa, kun lapsi lopettaa päivähoidon kyseissä päiväkodissa. (Liimola & Voutilainen 1993, 60.) Kokemukseni mukaan nämä huolella sidotut ja kootut kirjat ovat olleet perheille erityisen tärkeitä vielä vuosia päiväkotiajan jälkeenkin. Peruspäiväkodeissa saatetaan myös koota niin sanottua kasvun kansiota, joka voi hieman erota reggiolaisesta portfolioista.

Koin päiväkotia Arkissa dokumentoinnin hyödyllisyyden ja tärkeyden. Pian opin kantamaan lähes aina mukani paperia ja kynää. Erityisen onnistuneita dokumentointeja tein seurattessani esimerkiksi lapsen piirroksen valmistumista. Lapsilla oli usein tapana kertoa, mitä oli juuri tekemässä ja miksi. Oli mielenkiintoista seurata mistä piirros alkaa tai millaisen prosessin kolmiulotteinen savipala käy läpi, ennen kuin valmis työ¹ on lapsen edessä. Tämän tiedon kirjaaminen avaa oven lapsen ajatusmaailmaan eri tavalla kuin vain tehdyn työn nimen tiedusteleminen.

¹ Käytän tutkimuksessani tietyissä yhteyksissä termiä *työ* tarkoittamaan kuvallisen ilmaisun lopputulosta. Vältän käyttämästä termiä *taideteos*, koska reggiolaisuudessa sitä ei käytetä. Katso sivu 39–40.

2.2 Päiväkoti fyysisenä oppimisympäristönä

Esittelen tässä luvussa Italian Reggio Emilian päiväkotien ympäristöä. Tarkastelen myös päiväkotia Arkin ja jyvaskyläläisen Honkaharjun päiväkodin kasvatusympäristöjä, jotka toteuttavat reggiolaista kasvatusnäkemystä Suomessa.

Reggio Emilian kasvatusnäkemys painottaa päiväkotiympäristön pedagogista merkitystä. On tärkeää, että lapsi voi tuntea vaikuttavansa ympäristöönsä, ja hänellä tulee olla tilaa oppimisprosesseille¹ (Vuolle 1997, 10). Tarsalainen (1998) kiteyttää reggiolaisuuden suhteen kasvatusympäristöön seuraavasti: ”Reggiolainen kolmiyhteys on lapsi, aikuinen ja ympäristö. On tärkeää, että lasta ympäröivät tutut ja turvalliset aikuiset sekä mielekäs oppimisympäristö”. (Tarsalainen 1998, 16.)

Kasvatusympäristö² ei ole vain passiivinen elementti lapsen ympärillä. Malaguzzi määrittelee tilan kasvatusprosessin arvokkaaksi tekijäksi. Parhaimmillaan se luo ja edistää eri-ikäisten ihmisten välisiä suhteita. Tila luo ympäristön, joka antaa mahdollisuuden valinnoille ja aktiviteeteille. Se luo myös mahdollisuuden sosiaaliselle, tunne-elämän ja kognitiiviselle oppimiselle. Tila on kuin peili, joka kuvastaa siinä toimivien ihmisten ajatukset, arvot, asenteet ja kulttuurin. (Gandini 1993, 148–149.) Eisner (1994) toteaa, että perimällä on tietty vaikutus lapsen kehitykseen, mutta jatkaa: ”(– –) se mitä lapset tekevät geneettisesti määräytyvällä kapasiteetillaan riippuu ympäristön oppimismahdollisuuksista” (Eisner 1994, 55–56).

Toiminta Reggio Emilian päiväkodeissa perustuu ympäristön arvostamiseen. Se näkyy muun muassa järjestelmällisyytenä. Kaikilla tavaroilla on paikkansa. Tätä taitoa harjoitellaan ensin omassa ryhmätilassa, miniateljeessa. Vasta näiden taitojen kartuttua, myöhemmin syksyllä, lapsi siirtyy ateljeetyöskentelyyn tai puuverstaaseen. Näissä tiloissa on paljon särkyvää materiaalia tai teräviä työkaluja, jotka lapsen täytyy ensin hallita. Lapsi aloittaa heti syksyllä työskentelyn paperin, saven ja rautalangan kanssa ja

¹ Ks. myös Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 50–59; Kinos & Niiranen. 2001, 75–76).

² Kangassalo & Karila & Virtanen (2000) korostavat niin ympäristön kuin lapsen oman aktiivisen toiminnan merkitystä aivojen kehittymiselle ja oppimisprosesseille. Siten kasvuympäristön rakentamiseen on syytä kiinnittää erityistä huomiota.

perustaitojen vahvistuttua, hän jatkaa samojen materiaalien kanssa ateljeessa. (Gandini 1993, 144–145; Kyrklund 1996, 3.)

Materiaalien ja työskentelyvälineiden tulee olla korkeatasoisia ja tarkoituksenmukaisia. Näin vältetään mahdollisimman pitkälle se, että lapsi turhautuu työskentelyyn huonolaatuisen välineen tai materiaalin takia. Gandini (1993, 144–145) korostaa, että toiminnassa käytetään paljon sekä kierrätettäviä materiaaleja että jättemateriaaleja. Materiaalien kerääminen päiväkotiin asettaa reggiolaisen opettajan luovan tehtävän eteen. Reggiolaiset päiväkodit joutuvat itse keräämään ja kasaamaan materiaalinsa, koska ei ole mitään niin sanottua reggio-keskusta, josta materiaaleja voisi tilata. (Torkki 1995, 7.)

Reggio Emiliassa ympäristö järjestetään siten, että lapsen on helppo itse valita ja ottaa työskentelymateriaali käyttöönsä. Ne sijaitsevat avohyllyissä sellaisessa tilassa, jossa lapset viettävät päivänsä aikana monia tunteja. Tällä tavoin halutaan ärsyttää lapsen silmää toiminnan käynnistämiseksi. Materiaalit tulevat lapsille tutuiksi ja heidän annetaan oppia niiden itsenäisen käyttö. (Gandini 1993, 144.) Oman kokemukseni mukaan perinteisessä päiväkodissa monet työskentelymateriaalit, kuten väripullot ovat aikuisten käyttämässä materiaalivarastossa tai suljetussa, niin sanotussa opettajan kaapissa odottamassa maalaustuokiota. Hyllyiltä saattaa löytyä lähinnä pelejä tai leluja ja paperia, värikyniä, väriliituja sekä muovailuvahvoja omatoimiseen työskentelyyn. Tämä toimintatapa korostaa aikuisjohtoista toimintaa. Aikuinen antaa materiaalin sekä päättää, mitkä väripullot otetaan esille. Erityisesti hän päättää sen hetken, jolloin maalaaminen on mahdollista.

Gandini korostaa, että Reggio Emilian päiväkodissa lapsi hallitsee materiaalien käytön niin hyvin, että hän voi omatoimisesti esimerkiksi maalata. Lapsi ottaa esille maalaustelineen tai asettaa paperin pöydälle, osaa värien käytön, hallitsee itsenäisesti värien ja siveltimien puhdistuksen ja paikoilleen laitton. (Gandini 1993, 144–145.) Jyväskylässä Honkaharjun päiväkodissa on jokaisessa ryhmähuoneessa aina valmiina maalaustelineitä ja piirustuspyötiä (Åsvik 1993, 6).

Reggio Emilian päiväkodeissa lapset eivät toimi tiukasti omissa ryhmätiloissaan, vaan saavat vapaammin kulkea päiväkodin eri tiloissa. Halleista löytyy lapsille monenlaista tekemistä, kuten peileistä ja läpinäkyvistä muovilevyistä rakennetut suuret pyramidit ja kiipeilytelineet. Niitä hetkiä varten, jolloin lapsi haluaa olla yksi tai pareittain, löytyy siihenkin omat vetäytymistilansa. (Liimola & Voutilainen 1993, 17, 32–33.)

Oman kokemuksen mukaan reggiolaisen päiväkodin seinät täyttyvät joko lasten tekemistä töistä, projektien esittelyistä tai tiettyyn projektiin liittyvistä informatiivisista kuvista, esimerkiksi eläinten valokuvista¹. Myös kyseiseen vuodenaikaan tai juhlaan liittyviä valokuvia tai julisteita on esillä. Suuri ero perinteiseen päiväkotiin verrattuna on siinä, ettei reggiolaisen päiväkodin seiniltä löydy aikuisen tekemiä lapsenomaisia julisteita tai muita sellaisia aikuisen mielestä lapselle tai aikuiselle itselleen miellyttäviä kuvia.

Kun itse työskentelin perinteisessä päiväkodissa, oli nähtävissä selvä ristiriita siinä, mikä on aikuisten mielestä oleellista materiaalia laitettavaksi päiväkodin seinälle. Mitä aikuinen ajattelee laittaessaan seinälle Walt Disneyn elokuvajulisteen? Hän ehkä ajattelee, että kuva miellyttää lasta, koska se edustaa lapsen maailmaa lapsellisine olioineen. Mutta miksi seinällä ei voisi olla lasten tuotoksia? Kuinka aikuinen lopulta perustelee elokuvajulisteen esillepanon? Tätä ongelmaa ei synny reggiolaisessa päiväkodissa, koska kasvatustieteeseen ei kuulu aikuisen tekemän taiteen esittely mallina lapselle, ellei aikuinen halua tuoda jonkun taiteilijan teoksia esille taidekasvatuksellisessa mielessä.

Marjatta Saarnivaara (1992) on tutkinut alle kouluikäisten lasten käsityksiä taiteesta. Hänen tutkimuksensa mukaan lapset odottavat taideteokselta näköisyyttä ja illuusion täydellisyyttä. Lapsi olettaa, että aihe on totta. Jos aihe on epärealistinen, lapsi ikään kuin ”venyttää todellisuuden rajoja ja välttyy joutumasta ristiriitaan realistisen taidekäsityksensä kanssa” (Saarnivaara 1992, 488). Tämä tutkimus tuo esiin myös sen seikan, että lapset eivät ole kiinnostuneita abstraktista taiteesta eivätkä miellä sitä

¹ Kuvat ovat informatiivisessa mielessä esillä ja siksi mahdollisuuksien mukaan valitaan valokuva aiheesta, sen sijaan että se olisi jonkun aikuisen esimerkiksi piirtämällä tehty oma näkemys asiasta. Aikuisen tekemä teos välittää mallin ja stereotyyppioita lapsen kuvalliseen ilmaisuun.

taiteeksi. Realistinen taide miellyttää lasta myös siksi, että hän vertailee suoritusta omiin taitoihinsa. Realistinen teos vastaa lapsen käsitystä osaamisestaan. (Saarnivaara 1992, 485–490.)

Peilit

Reggio Emilian päiväkotien yksi merkittävistä sisustuksellisista eroista perinteiseen suomalaiseen päiväkotiin verrattuna on runsas peilien käyttö. Peilit ohjaavat lasta omaehtoiseen itsensä tarkkailuun. Näin lapsi oppii oman kehonsa suhteita ja kuinka se toimii. Tämä tieto taas auttaa lasta minäkuvansa hahmottamisessa sekä kuvatessaan ihmistä. (Liimola & Voutilainen 1993, 22.) Meidän kulttuurissamme peilaaminen saatetaan kokea itsekkääksi toiminnaksi. Se tulee tehdä yksityisesti. Reggiolaisuus taas kehottaa lapsia peilaamaan avoimesti.

Reggio Emiliassa peilit on sijoitettu niin, että ne ovat lapsen korkeudella. Ne voivat olla epätavallisen muotoisia, huvipuiston vääristäviä peilejä tai ne voivat löytyä katosta tai lattiasta. Jo aivan pienten lasten hoitopöydän yläpuolelta löytyy peilejä ja myös isompien lasten lepäämispatjojen viereltä ja yläpuolelta. Jopa wc-istuimen vierestä voi löytyä peili. Toiminnassa käytetään myös käsipeilejä, joita voidaan käyttää apuna esimerkiksi piirrettäessä omakuvaa työpöydän ääressä. (Liimola & Voutilainen 1993, 22–23.)

Kun vertaa päiväkotia Arkkia niihin perinteisiin päiväkoteihin joissa työskentelin tai olen viime vuosina vierailut, Arkissa korostuu juuri peilien runsas, nerokas ja perusteltu asettelu. Silmiinpistävä erikoisuus on peileistä ja vanerilevyistä rakennettu peilipyramidi¹, jonka sisälle lapset voivat mennä ja näkevät itsensä monistuneena useaksi ihmiseksi. Peilejä löytyy myös niin sanotuista amfiteatteriportaista (Romppainen 1997, 22). Niille lapset kokoontuivat esimerkiksi aamuisin. Olemme tottuneet päiväkodeissa istumaan piirissä lattialla tai pitkällä penkeillä, mutta niin sanottu amfi osoittautui erityisen hyväksi ratkaisuksi. Jokainen lapsi pystyi seuraamaan aikuista suoran näköyhteyden päästä.

¹ Katso kuva artikkelissa Romppainen 1997.

2.3 Pedagogiset projektit

Reggio Emilian päiväkodissa asioita ei käsitellä, vaan ne tulee käsittää. Lapsen tulee itse ymmärtää asia, vaikka omalla tavallaan. Elämysten ja kokemusten kautta asioita on helpompi ymmärtää. Tieto on subjektiivista, ja sen käsittämiseen tarvitaan henkilökohtaista elämystä. Käsiteltävä aihe voi olla mikä tahansa. (Wallin 1989, 80–81.) Eisnerin mukaan opetettavilla asioilla tulee olla lapsille omakohtaista, sisäistä merkitystä. Tämä takaa sen, että opitusta asiasta tulee osa lapsen elämää, ja asian tulee olla sovellettavissa koulun ulkopuoliseen maailmaan. Eisner käyttää käsitettä *teaching for transfer*. Jos lapsi kokee opittavan asian järkeväksi, sovellettavuus on helpompaa. (Eisner 1994, 57–58.) Lapsilähtöisyydelle ominainen usko lasten kykyihin ja potentiaaliin tarkoittaa myös luottamusta siihen, että projektissa tulee käsiteltyä kaikki oleelliset, ihmisen elämän kannalta välttämättömät asiat ja ilmiöt. (Kinos 2001, 38.)

Projektit ovat keskeinen työskentelymuoto Reggio Emilian päiväkodeissa. Aikuiset tarkkailevat lapsia kuuntelemalla ja kirjaamalla muistiin heidän keskustelujaan ja ikään kuin tarttuvat lasta askarruttavaan seikkaan. Jo yksi lause voi olla projektin käynnistävä tekijä. Joskus aihe voi tulla lasten vanhemmilta. He ovat kotona huomanneet, että heidän lastaan kiinnostaa jokin asia¹. (Liimola & Voutilainen 1993, 69.) Edwards ja Forman (1993, 309) kehottavat välttämään projektin suunnittelu-termiä, sen sijaan opettaja tiedustelee lasten kiinnostusten kohteita. ”Projekti on työkokonaisuus, jota ei sidota ja jaksoteta samalla tavalla aikaan kuin esimerkiksi keskusaiheita, eikä projektista tehdä pitkällä aikavälillä sisällöllisesti sitovia etukäteissuunnitelmia” (Kinos 2001, 41). Rankin (1993) esittelee Reggio Emiliassa toteutettua dinosaurusprojektia, jossa perehdyttiin dinosaurusten oikeisiin mittasuhteisiin, päivittäisiin tapoihin, sukupuolieroihin. (Rankin 1993, 196–197.) Samoin Wallin (1989) kuvailee Reggio Emiliassa ollutta leijonaprojektia, jossa lapset tutustuivat leijonaprojektinsa aikana muun muassa leijonien mittasuhteisiin. Lapset ja aikuiset menivät torille, missä on luonnollisen kokoinen leijonapatsas. Lapset kehittivät oman mittaustekniikkansa ja tutustuivat samalla varjojen syntyyn. Leijonan varjo piirrettiin suurelle paperille. Sekä

¹ Reggio Emiliassa noin kolmasosa päiväkotien projekteista ovat etukäteen suunniteltuja, kaksi kolmasosaa muotoutuu toiminnan aikana (Gedin & Sjöblom 1995, 107).

se että mittaustiedot auttoivat päiväkodissa oman leijonan valmistamisessa. (Wallin 1989, 94.)

Honkaharjun päiväkodissa aloitettu reggiolainen taidekasvatus sai henkilökunnan hylkäämään keskusaiheet. Ne oli koettu turvalliseksi ratkaisuksi, joka takaa sen, ettei lapsi kyllästyisi. Nyt teemat kestivät jopa kuukausia. Kokemus osoitti lasten syventyvän pitkäaikaisiin projekteihin, joissa heillä oli mahdollisuus omaehtoiseen ja luoviin ratkaisuihin. (Åsvik 1993, 5.)

Reggio Emiliassa pedagogi laatii yhdessä henkilökunnan kanssa projektisuunnitelman. Suunnitelma on avoin muutoksille, mutta se pitää kuitenkin sisällään päämäärät, opetusstrategiat ja dokumentointitarpeet. Suunnitelma on helpompi ja perustellumpi lähtökohta lasten tarkkailulle. Opettaja muuttaa suunnitelmiaan lasten projektissa etenemisen mukaan. Tavoitteena on, että lapsi voi monissa projektin vaiheissa kokea elämyksiä ilman kiireen tuntua. (Liimola & Voutilainen 1993, 69–70; Wallin 1989, 73.) Lapset toimivat kahdesta kuuteen lapsen tutkijaryhmissä (Edwards & Forman 1993, 309). Päinvastoin kuin olemme usein tottuneet perinteisessä suomalaisessa päiväkodissa, aikuinen ei päättää ryhmien kokoonpanoa, vaan antaa niiden muodostua pitkälle ystävyysuhteiden mukaan¹. Pienryhmissä lapset keskustelevat ja ratkovat ongelmia, jotka heidän tulee selvittää, jotta projekti voi jatkua. Aikuinen ohjaa keskustelua lasten ehdoilla. Pienryhmät käyvät myös keskenään keskustelua. Jokainen lapsi tuo oman panoksensa projektiin, jolloin taitojen ja tietojen sulautuessa yhteen syntyy onnistunut projekti. (Liimola & Voutilainen 1993, 70–71.)

Reggiolaisuus korostaa ryhmäoppimisen merkitystä. Perinteisesti opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on puhuminen, mutta reggiolaiset korostavat kuuntelemisen tärkeyttä. Tärkeää on kuunnella silloin kun lapset ihmettelevät ja väittelevät tutkiessaan asioita. Aikuinen ohjaa lapsia rauhassa ja kiireettömästi itse määrittelemään kysymykset ja löytämään niihin vastaukset. (Rinaldi 1993, 103–104.) Wallin käsittelee puhumisen ja

¹ Hakkola & Virsu korostavat tutkimusryhmien heterogeenisyyden tärkeyttä. Jos lapset saavat aina itse valita ryhmää samalla tavalla ajattelevat lapset, heidän käsityksensä ilmiöistä ja asioista ei laajene. Tutkijat pitävät kuitenkin tärkeänä samanikäisten lasten yhdistämistä samaan ryhmään, koska heidän käsityksensä maailmasta on samalla tasolla. Tutkimusryhmät pysyvät samoina koko vuoden ajan tai jopa useita vuosia. (Hakkola & Virsu 2000, 65.)

kuuntelemisen välistä arvoa. Jotta aikuinen voi ymmärtää lasta ja havaita hänessä tapahtuvaa kasvua ja kehitystä, aikuisen tulee kuunnella lasta ja pohtia kuulemaansa. (Wallin 2000, 124.) Wallin jatkaa (2000, 124), että vasta kuuntelemalla aikuinen ilmaisee selkeän kiinnostuksensa lapseen. Aikuinen on kiinnostunut lapsen ratkaisuksista, mutta ei opeta omiaan. Ei ole yhtä oikeaa tapaa nähdä asioita. Lasten erilaiset näkemykset vain rikastuttavat yhteisiä keskusteluja ja opettavat lapsia perustelemaan kantaansa.

Esittelen seuraavaksi projektin viisi eri vaihetta, jotka olen aineiston ja omien kokemuksieni pohjalta määritellyt. Vaiheet seuraavat toisiaan aina samassa järjestyksessä, mutta eri vaiheiden pituutta ei voida etukäteen määritellä. Ennen ensimmäistä vaihetta on valittu *aihe*, teema¹. Opettajat miettivät, kuinka asiaan syvennyttään projektin muodossa eli millaisia aistitoimintoja stimuloivaa toimintaa liitetään osaksi projektia. Näin projektilla on selkeä tavoite. (Liimola & Voutilainen 1993, 69)

Motivointi

Tämä on projektin onnistumiselle tärkeä vaihe. Opettaja motivoi lapset teemaan. Kiinnostuneita lapsia saattaa aluksi olla vain yksi, mutta kiinnostuksen on laajennuttava ennen teeman varsinaista käsittelyä. Aikuisella tulee olla aito kiinnostus ja halu käsiteltävää asiaa kohtaan. Hän saa myös lapset esittämään kysymyksiä, joihin he vastaavat sen hetkisen tietotasonsa mukaisesti. Opettaja kirjaa tai tallentaa nämä keskustelut muistiin. Motivointi tapahtuu pienryhmissä, jotta jokaisen lapsen ajatukset pääsisivät esille. Jokainen lapsi on tärkeä osa projektia, mutta tärkeää on myös saada luotua hyvä vuorovaikutusilmapiiri. (Hakkola & Virsu 2000, 60; Rankin 1993, 193–194.)

¹ Aiheen valintaa käsitellin tämän luvun alussa.

Graafinen kartoitus

Keskustelujen jälkeen opettaja tekee lapselle graafisen kartoituksen eli pyytää lasta esimerkiksi piirtämään aiheena oleva asian. Lapset piirtävät ryhmässä, jolloin toisten lasten piirustukset herättävät lapsissa spontaania keskustelua. Myös nämä keskustelut dokumentoidaan. Tämän tarkoituksena on saada selville mikä on lasten sen hetkinen näkemys tutkittavasta aiheesta. (Rankin 1993, 194). Edellä käyttämässäni lähteessä ei mainittu millä välineillä nämä piirustukset tehdään. Päiväkoti Arkissa näiden piirustusten teossa käytettiin yleensä vain mustaa kapeakärkistä tussia. Tällä välineellä lapsi keskittyy muotoon ja tarvittaviin yksityiskohtiin. Tussia käytettäessä lopputulos on pelkistetyn selkeä. Piirtämisen jälkeen opettaja keskustelee kahdestaan jokaisen lapsen kanssa hänen piirroksestaan. (Rankin 1993, 194).

Verbaalinen kartoitus

Piirustusten jälkeen kartoitetaan keskustelujen avulla lasten tietoisuus aiheesta. Tarkoituksena on selvittää mikä lasta kiinnostaa aiheessa, mitä hän ei ymmärrä ja haluaako hän kysyä jotakin siitä. Aikuinen kyselee projektiin liittyviä asioita lapsilta joko ryhmässä tai yksitellen. Seurauksena saattaa muodostua lasten välisiä keskusteluja, jolloin toinen lapsi saattaa korjata toisen väittämiä. Opettaja kirjaa tai nauhoittaa keskustelut ja tuo ne dokumentoituna esille. (Hakkola & Virsu 2000, 66; Rankin 1993, 195–196.)

Nämä kartoitukset antavat suuntaa sille, miten projekti alkaa. Ne antavat tietoa myös siitä, mitä lapset jo tietävät aiheesta, millaista uteliaisuutta heillä on. Aikuinen ohjaa lasten tutkimuksia käytännön järjestelyillä. (Rankin 1993, 196)

Itse projekti

Projektin idea on se, että lapsi havaitsee ongelman ja henkilökohtaisen elämyksen avulla tekee siitä oman tulkintansa. Tulkinta on aina subjektiivinen prosessi, jolloin erilaiset näkökulmat, keskustelut ja vastakkainasettelut kuuluvat itse projektiin. Tämä

vaatii opettajilta vankkaa sitoutumista työhönsä ja jatkuvaa tiedonhakua. (Wallin 2000, 126–128.) Päiväkoti Arkin lastenhoitaja kuvaili lasten nopeaa oppimiskykyä, joka ikään kuin pakotti hänet etsimään lisää tietoa aiheesta, jota käsiteltiin lasten kanssa reggiolaisuudelle tyypillisessä projektimuodossa. Projektit ulottuvat aina lasten koteihin saakka¹. Jopa lasten vanhemmat ovat eläneet projektissa mukana tutkien yhdessä kotona teemaa koskevia kirjoja. (Romppainen 1997, 22.)

Aikuinen tarkkailee lasta kuuntelemalla, katselemalla ja dokumentoimalla. Aikuinen antaa uuteen teemaan johdattelevia kysymyksiä ja herättää keskustelua esimerkiksi väittämillä. Aikuisen tehtävä on myös avata lapsen silmät ymmärtämään erilaisia näkökulmia. Aikuinen on tarvittaessa lähellä, mutta enimmäkseen etäällä, sillä lasten leikkiin tai työhön ei opettaja puutu osallistujan ominaisuudessa. (Wallin 2000, 87–88.)

Projektissa lapsille välitetään oikeaa tietoa käsiteltävästä asiasta. Alkukartoituksen jälkeen todetaan lasten mahdollisesti tarvitsevan lisätietoa aiheesta. Tiedonlähteitä on useita: televisio, videot, elokuvat, lehdet, sanomalehdet, kirjaston kirjat ja kotoa tuodut kirjat. Vanhempien, sisarusten ja isovanhempien rooli projektissa on olla esimerkiksi tiedon antajana. Tiedon lisääntymisen myötä lapset voivat käsitellä projektin teemaa esimerkiksi savityöskentelyn avulla, maalaamalla ja piirtämällä. (Edwards & Forman 1993, 309–311.)

Wallinin teos *Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä* on vuodelta 2000 ja uudempana teoksena käsittelee tietokoneen merkitystä päiväkotiympäristössä. Italiassa Diana-päiväkodissa tietokone on itsestään selvä työkalu lasten toiminnassa. Wallin nimeää sen olevan sadasensimmäinen kieli, viitaten Malaguzzin runoon *On sata kieltä*². (Wallin 2000, 121.) Suomen perinteisessä päivähoidossa ei ole kovin tavallista, että lasten käyttöön resursoidaan ryhmäkohtaista tai talokohtaistakaan tietokonetta. Uskon internetin ja cd-rom -mahdollisuuden takaavan helpomman tiedonhaun, joka ei ole perinteisen aikuislähtöistä. Tietokoneen avulla voidaan heti vastata lasten tiedonhaun

¹ Helsingin Vironniemen reggiolaista kasvatusnäkemystä toteuttavassa päiväkodissa julkaistaan Viesti-lehteä. Lehti on muodostunut tärkeäksi välineeksi kodin ja päiväkodin välille. Lehdestä voi lukea muun muassa päiväkodissa meneillään olevista projekteista ja juhlista. Lasten vanhemmat ovat mukana tekemässä lehteä. (Hakkola & Virsu, 2000.)

² Katso tutkimukseni sivut 12–13.

tarpeeseen esimerkiksi projektin aikana. Wallin (2000) painottaa, ettei ole hedelmällistä vedota omaan lapsuuteemme. ”Pedagogiikka on muuttuva prosessi”, kuten Wallin sanoo. (Wallin 2000, 121.) Emme siis voi tuodittautua ajatukseen, etteivät lapsemme tarvitse sellaista mitä meillä ei ole itsellämme lapsena ollut. Yhteiskunta muuttuu ja reggiolaisuus on kehittyvä kasvatusnäkemys.

Sen lisäksi, että toiminnassa korostuu oikea tieto ja sen pohjalta lapsen tekemät tulkinnat, pidetään tärkeänä lapsen mahdollisuutta mielikuvituksensa käyttöön. Edellä mainittu leijonaprojekti antoi lapselle mahdollisuuden eläytyä leijonan olemukseen. Lapsi sai vetää hartioillensa suuren leijonan pään ja katsella maailmaa leijonan silmin. Malaguzzi muistuttaa, että lapset haluavat kyseenalaistaa sen, onko kohde juuri sellainen miltä se näyttää, vai jotain muuta (Wallin 1989, 97–98). Reggiolaisuus antaa mahdollisuuden juuri tällaiselle ajattelulle. Koska opettaja ei opeta eikä anna yksiselitteistä tietoa asioista, voi lapsi luoda siitä omia teorioitaan.

Lasten esittämillä kysymyksillä on tärkeä arvo. Uteliaisuus on ikään kuin alku ajattelulle. Lapsi rakentaa kysymyksillään omaa oppimistaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Riihelä (1996) korostaa, että aikuisten tapa suhtautua lapsen esittämiin kysymyksiin ratkaisee useasti sen, kehittääkö lapsi edelleen omia kysymyksiään vai lakkaako hän esittämästä niitä. Lapsen esittämillä kysymyksillä on merkitystä hänelle itselleen, ja hän esittää henkilökohtaisia toiveitaan. Samalla hän haluaa vaikuttaa toiseen ihmiseen. Vastaanottajalla on tärkeä rooli, sillä lapsi miettii vastaajan tarkoitusperiä. Riihelä korostaa monenlaisen, eri tahojen välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Lapsen subjektiasemaa voidaan parantaa juuri annettaessa lapsen vaikuttaa useampiin asioihin päiväkodissa. (Riihelä 1996, 185–186.)

Kangassalo, Karila ja Virtanen (2000) ovat haastatelleet 4–7-vuotiaita tyttöjä ja poikia selvittäessään mitä lapsi on kiinnostunut oppimaan päiväkodissa. Tutkimus osoitti eläimien ja kasvien olevan selvästi suurimmat kiinnostuksenkohteet. Lapsien oli vaikea ilmaista syytä kiinnostukselleen. He saivat esittää toiveitaan päiväkodin tulevaisuuden toimintaan. Esille tuli muun muassa toiveita luonnon tutkimiseen mikroskoopilla. Kangassalon ym. tutkimustulokset tukevat reggiolaista ajatusta siitä, että lapsia

kiinnostavat ympärillämme olevat ilmiöt ja se, että he ovat kiinnostuneita itse tutkimaan ja oivaltamaan niitä. Toisaalta tutkijat esittävät kritiikkiä siitä, että lasten on hyvin vaikeaa verbaalisesti ilmaista omia kiinnostuksen kohteitaan. He pohtivat kriittisesti lasten mahdollisuuksia vaikuttaa päiväkodin toimintaan ja sen, kuinka aikuisen rooli muovautuu tutkivan oppimisen ohjaajaksi ja ympäristön rakentajaksi. (Kangassalo & Karila & Virtanen 2000, 82–87.) Reggiolaisessa päiväkodissa toiminnan lähtökohtana pidetään juuri näitä arvoja.

Lapsen tiedot projektin aiheesta lisääntyvät koko ajan. Hänen tietotasoaan kartoitetaan niin verbaalisesti kuin graafisestikin projektin kuluessa. Näiden avulla lapsi itsekkin huomaa kaipaavansa vielä lisätietoa teemasta. Kartoitusten pohjalta tehtyjen dokumentointien avulla opettajat suuntaavat projektia uuteen suuntaan. Tieto lisääntyy syklisesti menen kokoajan syvemmälle. (Forman & Langley & Lee & Wrisley 1993, 242–243.) Ajan myötä graafisen kartoituksen kuvan näkökulma voi vaihtua, kuvaan voi tulla mukaan esimerkiksi tai jotain aiheeseen oleellisesti liittyvää. Kaikki nämä ominaisuudet ovat asian käsittelyn myötä lapsen itsensä oivaltamia. Näin taide on ajattelun väline. Vertaamalla piirroksia alkukartoituksesta aina viimeiseen projektin loppuvaiheen kuvaan, voidaan todeta miten hyvin projekti on onnistunut tietyn lapsen kohdalla ja kuinka hyvin tavoitteet täyttyivät. (Edwards & Forman 1993, 309–310.)

Projektin päätös

Projekti loppuu, kun on edetty lapsilähtöisten tavoitteiden mukaisesti. Reggiolaisittain on tärkeää tuoda lopputulokset näyttävästi esiin. Opettajat dokumentoivat projektin historian päiväkodin seinille ja lapset pääsevät esittelemään työnsä tulokset esimerkiksi juhlan muodossa päiväkodin muille lapsille sekä vanhemmille ja isovanhemmille. (Liimola & Voutilainen 1993, 59; Rankin 1993, 209)

3 REGGIO EMILIAN KASVATUSNÄKEMYKSEN SUHDE KUVATAIDEKASVATUKSEEN

Käsittelen tässä luvussa Reggio Emilian kasvatustieteen suhdetta kuvataidetuotantoon. Tutkin myös reggiolaisuuden ja Elliot Eisnerin Discipline Based Art Education -taidetuotantosuunnan yhteyksiä. Käytän suuntauksesta lyhennettä DBAE. Eisner käsittelee amerikkalaista koulumaailmaa, mutta mielestäni sen ja suomalaisen koulutuksen tavoitteissa on paljon yhteistä reggiolaisuuden osalta. Koska suomalaisen koulutuksen ja perinteisen päivähoiton tavoitteissa saattaa olla paljon samaa, tuon myös Eisnerin ajatukset tässä kohdassa mukaan tutkimukseeni. Tosin Eisner käyttää taidetuotantosuunnitelmassaan opetus-termiä, mutta hänen DBAE-suunnitelmansa on luotu koulumaailman tarpeisiin. Tästä syystä en kommentoi jatkossa opetus-termin ristiriitaisuutta reggiolaisuuden kanssa, vaikka reggiolaisuudessa termiä tuleekin välttää. Puurula (1997, 96–99) liittyy teoksessaan Eisnerin reggiolaisuutta tukevien tutkijoiden joukkoon.

3.1 Näkemisen pedagogiikka

Miksi reggiolaisessa päiväkodissa pidetään tärkeänä oikeanlaista näkemistä ja sitä kautta kuvataidetta? Malaguzzi perustelee valintaa sillä, että nyky-yhteiskunnassa tieto perustuu kuviin: televisioon, videoon, mainoksiin, tietokoneisiin ja niin edespäin. Kaupallinen kuvaustapa antaa kohteille siloitellun ja kaavamaisen luonteen, joka yksipuolistaa kuvamaailmamme. Helposti käy niin, että kuvatulva passivoi lapsen. Siksi kasvatuksen tehtävänä tulisi olla vahvistaa lapsen kykyä katsoa ja käyttää kuvia. Malaguzzin mukaan reggiolaisuudessa toiminta keskittyy tiedon suullisen välittämisen sijasta oikeanlaisen näkemisen oppimiseen. Lapsen tulee oppia kriittiseksi katsojaksi esimerkiksi kaupallista kuvatulvaa kohtaan. Tärkeintä on oppia oivaltamaan asiat subjektiivisesti, luovasti ja kriittisesti. Tässä lapset tarvitsevat aikuisten apua. (Dahlberg & Åsen 1999, 193; Wallin 1989, 81.) Tarkoitus on siis oppia näkemään paremmin, ei niinkään kuvaamaan asioita teknisesti paremmin. Reggiolaisuus arvostelee perinteistä

tapaa ajatella, jossa lapsi nähdään vasta koulussa kykeneväksi älyllisiin saavutuksiin. Reggiolaisuus ei vähättele lasta. Se painottaa kasvattamista kunnolliseen näkemiseen, jota kutsutaan *näkemisen pedagogiikaksi*. (Wallin 1989, 81)

Eisner käsittelee estetiikan asemaa kuvataideopetuksessa. Hänen mielestään on tärkeää, että lapset saavat tuoda esiin taideteosten laatua ja visuaalista ympäristöä koskevia arvosteluitaan. Opetuksessa on tärkeää rohkaista lapsia keskustelemaan kuvataiteen luonteesta ja merkityksestä. Mielestäni tämä seikka vastaa pitkälle Malaguzzin ajatusta näkemisen pedagogiikasta. (Eisner 1994, 65–66.)

On tärkeää kannustaa lapsia kuvailemaan asioita. Analysoivan taidekasvatuksen avulla lapset oppivat tarkastelemaan näkemäänsä kuvaa tarkemmin. (Eisner 1994, 47.) Näin syntyy asenteita ja taitoja, joita lapsi tarvitsee kohdatessaan esimerkiksi ei-esittävää kuvataidetta. Tämän prosessin kautta opitut asiat voidaan opetuksen avulla muuntaa muuhun elämään soveltuviksi. Taidekokemusten kautta lapsi oppii tiedostamaan yhä laajempia asioita. (Eisner 1994, 62–64) Kuten Eisner asian kiteyttää: ”Mielikuvituskapasiteettimme on riippuvainen siitä, millaista sisältöä aistijärjestelmämme, joka on intellektuaalisesti välttämätön, kykenee sille antamaan.” (Eisner 1994, 64). Tässä on mielestäni taas selvä yhteys Malaguzzin näkemisen pedagogiikkaan.

Mielestäni Eisnerin ajatukset voi yhdistää nykytaiteen näyttelyyn. On hyvin tavallista kuulla katsojan mieltävän ääneen ja kritisoivan nykytaidetta edustavan kuvataideteoksen ei-esittävyyttä. Hämmennystä lisää vielä se, että teoksen nimikään ei anna viitteitä sen sisällöstä, siitä mitä taiteilija haluaa sillä viestittää. Katsojan saattaa olla vaikeaa hyväksyä sitä, että taidetta ei ole tarkoituskaan ymmärtää yhdellä tavalla. Kuten Eisner muistuttaa, taiteen tekemisessä ja itse ongelman ratkaisemisessa ei ole vain yhtä oikeaa ratkaisua. Hän korostaa, että kuvan tekeminen vaatii ymmärrystä, kekseliäisyyttä, analyttistä ja synteettistä ajattelua ja arvostelukykyä. Aikuinen kannustaa lasta luottamaan omaan arvostelukykyynsä. (Eisner 1994, 47–49.) Taidekasvatuksen emeritusprofessori Lauri Olavi Routila on 1980-luvun lopulla määritellyt termin *art talk*, taidepuhe. Hän kuvailee asiaa näin: ”Älkää koskaan puhuko

ihmisille siitä, miltä teistä tuntuu tai miten te koette teoksen, vaan puhukaa teoksesta; älkää koskaan sanoko että teos on hyvä, vaan sanokaa, mikä siinä on hyvä” (Taidepuhe, ArtTalk 2004, 1-2).

3.2 Taide ja luovuus

Malaguzzin mukaan luovuuden ei pidä kuulua pelkästään kuvataiteen tekemiseen, vaan sen tulee näkyä myös ajattelussa, oppimisessa ja valintojen tekemisessä. Luovuus ilmenee kognitiivisten, tunne-elämän ja mielikuvitusprosessien kautta. Yllätykselliset ja ongelmalliset tilanteet kehittävät luovuutta. Aikuinen voi kehittää lapsen luovuutta kiinnittämällä enemmän huomiota kognitiivisiin prosesseihin lopputuloksen korostamisen sijaan. Lapsi ymmärtävää nopeasti millainen suhde aikuisella on luovuuteen ja onko luovuus sallittua vai ei. Kasvatuksessa tulee enemmän suosia lapsille luonteenomaisen mielikuvituksen ja fantasian käyttöä. Malaguzzi painottaa koulun tietokeskeisen roolin muuttamista ilmaisupainotteiseksi. (Malaguzzi 1993, 70–71.)

Eisner korostaa mielikuvituksen merkitystä oppimisessa. Muistiin painetut kuvat ja käsitteet muokkautuvat mielikuvituksen avulla. Siten ihminen voi kuvitella sellaistaakin, mitä ei todellisuudessa ole. Ajattelu, tunteet ja kuvittelu ovat jokaisen ihmisen yksityistä omaisuutta, joiden julkisiksi tuleminen vaatii ilmaisumuotoja, joista taide on yksi tärkeimmistä. (Eisner 1994, 43–44.)

Malaguzzi väittää, ettei kukaan ole luova syntyessään, vaan yksilöstä tulee luova ajattelemalla, oppimalla ja tekemällä ratkaisuja. Prosessi vaatii sen, että lapsi saa mahdollisuuden ilmaista itseään vapaasti ja monipuolisesti. (Puurula 1997, 101.) Juuri projektityöskentelyn avulla lapsella on mahdollisuus tähän. Reggioilaisuuden mukaan lapsen ilmaisua ei saa rajoittaa stereotyyppiset ajatusmallit. (Ainasoja 2006, 22, 24.)

Reggio Emilian atelierista Veia Vecci arvostelee sitä, että lasten tuotoksista käytetään sanaa kuvataide. Hän korostaa sanojen luovuus ja mielikuvitus käyttöä. Lapset

työskentelevät eri materiaaleilla käyttäen mielikuvitustaan ja lopputulos on luova. Luovuus tarkoittaa henkilökohtaista tapaa ikään kuin lukea ympäristöään. (Puurula 1997, 104.) Tarkoittaako tämä sitä, että reggiolaiset eivät järjestä erillisiä taidenäyttelyitä lasten töistä? Kun töitä tuodaan esille, siinä on mukana dokumentoituna koko työhön liittyvä projekti. Näin korostuu kuvataiteen tehtävä tiedon prosessoijana.

Eisner on kritisoinut aiempia taidekasvatusnäkemyksiä, joiden mukaan taidetta ei voi opettaa¹. Hän korostaa yksilön taiteellista kehitystä, jossa ulkoa tulevilla virikkeillä on suuri merkitys. Kun yksilö on tekemisissä taiteen kanssa, hän havainnoi ja ajattelee eri tavalla kuin muun toiminnan aikana. Nämä prosessit tarvitsevat harjoitusta juuri taidekasvatuksen muodossa. Tämä niin sanottu taiteellinen lukutaito on oppimisen tulos, ei synnyinlahja. Taide on tärkeä oppimisen kohde, ei vain väline muihin tavoitteisiin pääsyssä. Taidetta ei pidä virheellisesti erottaa vain tunteisiin liittyvänä opetuksen osa-alueena. Se on yksi älykkyyden muoto, ajattelutapa. (Pääjoki 1994, 16–20.) Eisner kumoaa perinteiset koulumaailmassa vaikuttavat uskomukset kuten sen, että luovuus on synnynnäinen ominaisuus. Ihminen pystyy jossain määrin oppimaan millä tahansa kehityksen alueella. Kasvatuksen tehtävänä on kannustaa yksilöä siihen. (Eisner 1994, 52–53.)

Eisnerin (1994) mukaan kasvattajien tulee tarjota lapselle taidekokemuksia. Sillä tavoin lapsi pääsee kokemaan kulttuurin eri osa-alueita. Toisaalta taiteella on tärkeä merkitys myös ymmärryksen kehittäjänä. Erilaisten tekniikoiden ja materiaalien hallitseminen vaatii ajattelua. Harjoittelu ohjaa paljolti tätä ymmärrystä. Tähän tarvitaan taidon harjoittelua. Tämä väite keskittää taiteen opetuksen suuntautumaan erilaisten materiaalikokeilujen sijasta taiteen havaitsemiseen, luomiseen, ymmärtämiseen ja arviointiin. (Eisner 1994, 56.) Kuvataidekasvattajan kompastuskiveksi saattaa muodostua juuri edellä mainitut materiaalikokeilut. Koko kuvataidekasvatus saattaa olla siirtymistä tekniikasta toiseen. Ensin valitaan tekniikka ja sitten suunnitellaan siihen sopiva aihe. Näin ollen lapsi oppii vain uuden tekniikan, mutta aihe ja sisältö jäävät etäiseksi. Mielestäni reggiolaisuudessa korostuvat samat periaatteet. Ensin kotiluokassa harjoitellaan materiaalien ja välineiden käyttöä ennen ateljeeseen menoa.

¹ Tätä ajatusta edustaa muun muassa Viktor Lowenfeld.

3.3 Malliaskartelun rooli lapsilähtöisessä kasvatuksessa

Olemme päiväkodissa tottuneet näkemään malliaskarteluja, joissa lapsille esitetään toiminnan aluksi valmis lopputulos, malli. Tämän kaltainen toiminta on pitkälle aikuisen omien taitojen esittelyä. Liimola ja Voutilainen (1993) korostavat, että näin lapsi turhautuu, hänen spontaanisuutensa ja luovuutensa kärsii. Lapsi näkee realistisesti sen, ettei kykene samaan lopputulokseen, kuin mihin aikuinen on päässyt. (Liimola & Voutilainen 1993, 39–40.) Lapsihan on aivan oikeassa. Lapsi ei vielä kykene esimerkiksi kehittyvien hienomotoristen taitojensa osalta samanlaiseen sorminäppäryyteen kuin kehittynyt aikuinen. Kuitenkin yhä tänäkin päivänä päiväkodeissa tehdään malliaskarteluja, joiden pedagoginen anti on nähty jo pitkään olemattomana lapsen oman ajattelun ja luovuuden kehittäjänä.

Kangassalo, Karila ja Virtanen (2002) toteavat traditioihin samaistumisen saattavan muodostua esteeksi päiväkotien kokeneemmille kasvattajille tulkita avoimesti ja monipuolisesti päiväkodin perustehtäviä ja niiden muuttumista. Tästä voi seurata se, että nämä traditiot muovaavat myös nuorempien työntekijöiden käsityksiä päiväkodin tehtävästä. Lisäksi päivähoitohenkilöstön erilainen peruskoulutus antaa kullekin ammattiryhmälle omanlaiset niin sanotut silmälasit, joiden läpi tarkastellaan kasvattajan työtä. Jotta uutta voitaisiin oppia, tulisi uskaltautua kriittisesti tarkastelemaan yhteisössä vallitsevia uskomuksia ja niihin perustuvia työtapoja ja rutiineja. (Kangassalo & Karila & Virtanen 2002, 103, 107.) Ehkä tämä selittää miksi yhä joissakin päiväkodeissa suositaan malliaskartelua

Sinikka Rusanen (2007) tuo esiin askartelun sidokset varhaiskasvatuksen traditioihin. Lisäksi akateeminen kuvataide- ja työkasvatus sekä mimeettis-behavioristiset käytännöt ovat vaikuttaneet askartelun arvostettuun asemaan varhaiskasvatuksen piirissä. Päivähoidon historiassa askartelujen asema oli vankka aina 1980-luvulle, jolloin kuvaamataitoa, kuvallista toimintaa ja kuvallista ilmaisua ei enää pidetty askartelun osa-alueina. (Rusanen 2007, 91,110.)

Malliaskartelua puolletaan sen ongelmanratkaisua kehittävällä ominaisuudella. Mutta onko ongelmanratkaisu luovuutta? Sava (2007) pohtii ongelmaa ja tuo esiin perusopetuksen kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelman, jonka sisällöistä ongelmanratkaisuteema löytyy. Sava lainaa Fritzin ajatusta siitä, että ongelmanratkaisun tehtävä on ottaa ongelma pois, kun taas luomisen tarkoitus on tuottaa jotakin olevaksi (Fritz 1989, Savan 2007, 32 mukaan).

Myös Rusanen (2007) kiistää malliaskartelun luovuutta kehittävän merkityksen. Hänen mukaansa juuri toimintojen mekaaninen luonne heikentää tehtävän esteettisten tavoitteiden toteutumista, mutta toisaalta hän liittää askartelut laajemmassa mielessä ensisijaisesti luovaksi ja leikkiin sidoksissa olevaksi toiminnaksi. (Rusanen 2007, 83, 91.) Malaguzzi ei arvostanut valmiiksi ajateltuja metodeja ja ohjaimia. Juuri odottamattomat käänteet, ongelmatilanteet ja epäsäännönmukaisuus ovat kasvatuksen kulmakiviä. Nämä tekijät kehittävät ajattelua ja mielikuvitusta. (Wallin 2000, 91.) Mielestäni malliaskartelu ei tue lapsen luovuutta tai itseilmaisua. Malliaskartelu sen sijaan kehittää ongelmanratkaisukykyä ja hienomotoriikkaa.

3.4 Kuvataide

Reggiolaisia päiväkoteja pidetään usein kuvataidepäiväkoteina. Tämä luokittelu on hieman virheellinen. Reggiolaisissa päiväkodeissa on vain tehty valinta kuvataiteellisen toiminnan puolesta. Näkeminen ja näkemällä oppiminen on lapsille luontaista ja visuaaliset kielet helpottavat tutkimista sekä ymmärtämisen ilmaisemista. Kuvataidetta ei opeteta taiteen vuoksi, erillisenä taiteellisten taitojen tavoitteluna. Katz (1993) muistuttaa, että kuvataiteen tekemisen tekniikat opetetaan lapselle, jotta hän jatkossa pystyy käyttämään niitä ilman aikuisen ohjausta ratkaistessaan kognitiivisia ongelmia (Katz 1993, 27–28). Malaguzzin mukaan kuvataide on opetuksen osa, mutta vain yksi monesta ilmaisutavasta. Yhden ilmaisukielen ymmärtäminen auttaa omaksumaan muitakin kieliä. Kuvataide ei siis ole muita kieliä parempi. (Liimola & Voutilainen 1993, 49.)

Päiväkoti Arkin pedagoginen koordinaattori ja atelierista korostaa, ettei Arkin toiminnan tarkoituksena ole tehdä lapsista kuvataiteen tai arkkitehtuurin ammattilaisia. Tarkoituksena on Malaguzzin näkemisen pedagogiikan¹ mukaan saada lapset näkemään valikoivin silmin: ”Tarkoituksena on [– –] herkistää heidät havainnoimaan luontoa ja ympäristöä ja luomaan niihin omat tunnesiteet. Aikanaan he valinnoillaan vaikuttavat miljööseen ja visuaaliseen kulttuuriin”. (Kaikkonen 1998, 1.) Koordinaattori ja pedagogista korostaa käsillä tekemisen merkitystä ymmärtämisen syventäjänä. Hän vertaa useisiin eri kieliin, joissa sana käsi jotenkin liittyy verbiin käsittää, ymmärtää. (Kaikkonen 1998, 1.)

Reggio Emilian päiväkodeissa pyritään välttämään niin sanottua germaanista kasvatuserinnettä, jonka mukaan opetus on aikuisjohtoista ja pohjautuu erillisille suullisesti annetuille tehtäville. Tämä ajattelu luokittelee lapset synnynnäisen piirustustaitonsa mukaan. Tämä johtaa helposti myös siihen että, jo synnynnäisesti lahjakkaat jatkavat opiskelua eliittikouluissa. Näin lapsen erikoislahjakkuus saa liian suuren huomion ja kaikki muu kehitys jää taka-alalle. Malaguzzi painottaa kaikkien ilmaisukielten yhteisvoimaa. (Liimola & Voutilainen 1993, 48.)

Savi ja kolmiulotteinen työskentely

Reggio Emilian päiväkodissa käytetään satunnaisesti muovailuvahaa, mutta savi koetaan tärkeämmäksi materiaaliksi. Savi on hyvä materiaali tarkkojenkin suunnitelmien toteuttamisessa. Päiväkodissa harjoitellaan kaikki saveen liittyvät työvaiheet: työstö, lasitus, polttaminen ja säilyttäminen. Lapsella on joka päivä mahdollisuus niin piirtää kuin työskennellä saven kanssa. (Perry 1993, 281.)

Reggio Emilian päiväkodeissa käytetään savea jo alle 3-vuotiaiden lasten kanssa. Saven ominaisuudet kannustavat lasta työskentelemään materiaalin kanssa. Jo pienenkin lapsen tai motorisesti kömpelön lapsen voimat riittävät pehmeän saven työstöön. Savi voi olla kynää parempi väline kognitiivisille tutkimuksille, koska se muovautuu helposti. Toisaalta se on haastava ja keskittymiskykyä kehittävä materiaali. Saven

¹ Näkemisen pedagogiikkaa on käsitelty tutkimukseni sivuilla 37–38.

avulla lapsi hahmottaa kolmiulotteisuutta ja muotojen pystysuoruutta. Savi on haasteellinen materiaali myös sen takia, että lapsen täytyy oppia muuttamaan suunnitelmiaan ja aloittamaan työnsä alusta. Dokumentoinnin kannalta savi on myös hyvä materiaali, koska sen avulla aikuisen on helppo havaita lapsen hienomotoriikan kehitystaso. (Liimola & Voutilainen 1993, 27–28.)

Työskenneltyäni monessa peruspäiväkodissa, olen ihmetellyt miten vähän lapselle annetaan mahdollisuuksia ilmaista itseään kolmiulotteisesti ja erityisesti saven avulla. Nykyisessä työssäni koulunkäyntiavustajien kouluttajana, olen vuosittain saanut heidän harjoitteluistaan sellaisen kuvan, että hyvin harvassa päiväkodissa tai koulussa käytetään savea. Savi on edullista ja usein saven kanssa työskentely voi sopia sellaisellekin lapselle, joka ei koe omaksi ilmaisukeinokseen tarkkaa piirtämistä tai maalaamistaan, vaan kolmiulotteisuus on hänelle luontaisempi tapa prosessoida omia ajatuksiaan.

3.5 Ateljee ja atelierista

Reggio Emilian päiväkodin atelierista Veia Vecci (Puurula 1997, 101) korostaa ateljeen merkitystä paikkana, jossa lapsi voi kuvataiteellisen toiminnan avulla kehittää ajatteluaan, tunteitaan, näkemistään ja ymmärtämistään. Kuten Vecci kiteyttää ateljeen merkityksen: ”Ateljee on paikka, jossa esteettinen ja kognitiivinen maailma kohtaavat toisensa” (Puurula 1997, 101). Ateljeella on kaksi tehtävää. Ensinnäkin ateljee on paikka, jossa lapsella on mahdollisuus oppia itsenäisesti hallitsemaan eri materiaalit. Toisaalta ateljee palvelee aikuista havainnoissaan lapsen toimintaa tai lapsen kommunikointia eri materiaalien välityksellä. (Vecci 1993, 120.)

Reggio Emilian päiväkodin ateljeen arkkitehtuuri ja sisustusratkaisut tukevat kuvataiteellista toimintaa. Valoisassa tilassa on suuret työpöydät, savenpolttouuni ja muu tarvittava välineistö, kuten maalaustelineet, valopöydät, piirtoheitin, valkokankaita, valonheittäjiä, diaprojektoreita, suurennuslaseja ja peilejä. Välineet ja materiaalit ovat avohyllyissä lasten ulottuvilla. Seinillä on lasten tekemiä töitä.

(Liimola & Voutilainen 1993, 18; Wallin 2000, 61.) Arkkitehtuuripäiväkoti Arkin ateljee vastaa hyvin pitkälle Reggio Emilian päiväkotien ateljeetiloja. Vanhasta tehdaskiinteistöstä saneerattuun päiväkotiin oli mahdollista rakentaa korkea ja valoisa ateljee, joka myös sisustuksellisilta ja välineistöön liittyviltä ratkaisultaan muistuttaa Reggio Emilian päiväkoteja. (Romppainen 1997, 18–19.)

Atelierista¹

Reggio Emilian päiväkotien noin 35 vuoden historian aikana atelieristan tärkein tehtävä on ollut muuttaa opettajien työtapoja: opettaa heidät pois vanhoista työtavoista, lasten opettamisesta. Päiväkodeissa alettiin opetella oppimaan yhdessä. (Liimola & Voutilainen 1993, 48.)

Jokaisessa Reggio Emilian päiväkodissa on 3–6-vuotiailla lapsilla nykyisin yksi yhteinen atelierista. Atelierista on taidekoulutuksen saanut henkilö, joka toimii pääasiassa päiväkodin ateljeessa. Hän toimii päiväkodin opettajien tukena. Heidän yhteistyöllään syntyvät projektien suunnitelmat. Perinteisesti atelieristan tehtävä on ollut lasten kuvataiteellisen toiminnan ohjaaminen. Nykyisin hänen toimenkuvansa on paljon laajempi. Visuaalisen koulutuksen saaneena hänellä on monia oleellisesti päiväkodin toimintaan liittyviä tehtäviä. Atelierista vastaa projektien valokuvauksesta, videoinnista, lasten tekemien töiden esillepanosta, projektien esittelytaulujen valmistamisesta ja näyttelyiden pystytyksestä. (Liimola & Voutilainen 1993, 50–51.)

3.6 Arvioinnin rooli

Käsittelen taidekasvatukseen liittyvän arvioinnin merkitystä Eisnerin DBAE-suunnitelman avulla.

Eisner (1994) korostaa arvioinnin olevan merkityksellinen kasvatusväline, joka ohjaa opetuksen parempaan suuntaan. Arviointi kohdistuu itse opetussuunnitelmaan,

¹ Eurasto & Suikkanen käyttää termiä *taidepedagogi* (Eurasto & Suikkanen 2000, 8).

opetuksen laatuun sekä oppimistuloksiin. *Opetussuunnitelmaa* arvioidaan kriittisesti eli täyttääkö se hyvän opetussuunnitelman tavoitteet: laadukas sisältö, toteuttamiskelpoisuus, selkokielisyys, kiinnostavatko aktiviteetit lasta ja onko niistä hyötyä hänen kognitiiviselle kehitykselle, ymmärtääkö lapsi tavoitteen, onko opituilla asioilla lapsen elämässä oikeasti hyötyä ja tarjoaako opetussuunnitelma mahdollisuuden edetä suunnitelmissa vaihtoehtoisista tietä? (Eisner 1994, 83–84.)

Opetuksen laadun arviointi voidaan toteuttaa esimerkiksi toisen opettajan tekemänä vierailuna opetustilanteessa. Erityisesti se on tarpeellista silloin, kun opetettavat asiat ovat erityisen vaativia ja opettajalle uusia. *Opetuksen tulosten* arviointi ei tarkoita vain saavutettuja taitoja, näkemystä, ymmärrystä tai arvioinnin selkiytymistä, vaan koko oppimisprosessin onnistumisen arviointia. Onnistuneessa oppimisprosessissa korostuu lasten omistautuminen työlleen, motivoituminen, halu tutkia sekä valmius ottaa riskejä. (Eisner 1994, 86.)

Malaguzzi korostaa opettajuuden kasvua työssäoppimisen kautta. Opettajien kehittymistarpeeseen vastaamiseen tarvitaan myös omien kokemusten ajattelua ja prosessointia. Kokemusten tulkitseminen on välttämätöntä jo meneillään olevan prosessin aikana, ei vain silloin kun lopputulos on esillä. Opettaja oppii koko ajan lasten ja aikuisten välisistä suhteista. (Malaguzzi 1993, 66.)

Lapset kehittyvät ajan saatossa oman työnsä arvioijiksi. Opettaja kannustaa lasta vertailemaan eri ajanjaksoina tekemiään töitään keskenään ja perustelevaan arvionsa. Näin lapsi irtautuu tarpeestaan ulkoiseen arviointiin, kasvaen kohti itsenäistä, sisäistä itsearviointia. (Eisner 1994, 87.)

4 PÄIVÄKOTI – VARHAISKASVATUKSEN TOTEUTTAJA

Toisin kun monissa maissa, Suomen varhaiskasvatuksesta käytetään kahta erillistä termiä: varhaiskasvatus ja esiopetus. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelevät varhaiskasvatuksen seuraavasti: ”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11).

Suunnitelma korostaa, että varhaiskasvatukseen tarvitaan kiinteää vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten yhteistyötä. Sitä kutsutaan *kasvatuskumppanuudeksi*. Suomalainen yhteiskunta järjestää, valvoo ja tukee varhaiskasvatusta. Se koostuu suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta, jossa leikillä on tärkeä rooli. Kasvatustieteellinen, erityisesti varhaiskasvatustieteellinen lähestymistapa on luonnollinen, mutta monet muutkin tieteet ja tutkimukset sekä pedagogiset menetelmät ovat varhaiskasvatuksen taustalla. Varhaiskasvatussuunnitelma korostaa ammattitaitoisen henkilöstön merkitystä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

4.1 Kasvatus ja opetus

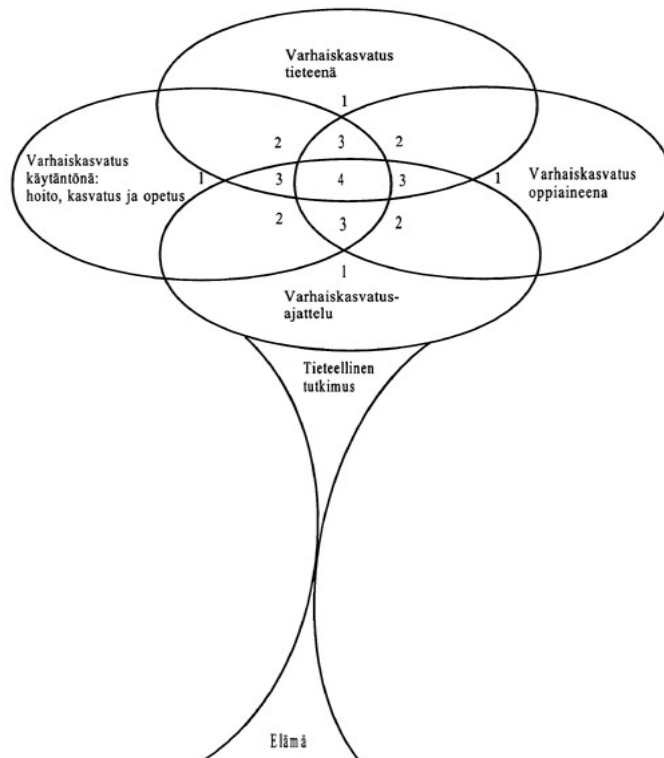
Aina 1970-luvulta tähän päivään saakka on varhaiskasvatuksen kentällä käyty keskustelua siitä, painottuuko varhaiskasvatusmääritelmässä *kasvatus*, *opetus*, *oppiminen*, *opiskelu*, *opettelu* vai *hoito*. Ne voivat olla termeinä mahdollisia erottaa, mutta toiminnan erottaminen saattaa olla vaikeampaa. (Härkönen 2002, 112–116.) Varhaiskasvatuksen dosentti Ulla Härkönen kritisoi sitä, että usein varhaispedagogiikassa unohdetaan kohdeilmiö. Kasvatus tarkoittaa hoidon, kasvatuksen ja opetuksen yhdistelmää. Hänen mukaansa ei ole olemassa sellaista varhaispedagogista teoriaa, joka kohdentuisi varhaiskasvatus-ilmioon sen olemuksen kautta. (Härkönen 2005, 4.)

Esiopetus pitää sisällään kolme ulottuvuutta: käytäntö, tiede ja oppiaine. Lisäksi eri tutkijoilla on ollut omat näkemyksensä siitä, kuuluuko esiopetus varhaiskasvatukseen vai onko kaikki 0–8-vuotiaiden opetus esiopetusta. Merkittävää on myös se, että varhaiskasvatus yleistyi tarkoittamaan sekä varhaiskasvatuksen oppiainetta että tutkimus- ja tieteenalaa. Tutkijan lähtökohtatiede vaikuttaa hänen käsitykseensä varhaiskasvatuksesta. Jos tutkija painottaa kehityspsykologiaa, didaktiikka ja opetus käsitellään limittyneenä kehityspsykologiaan. (Härkönen 2002, 115–116.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatustiede, kehityspsykologia ja taidekasvatus limittyvät toisiinsa kuvataidekasvatuksen toimiessa yhteisenä nimittäjänä.

Härkönen (2002) on määritellyt varhaiskasvatus-käsitteeseen uuden eri tekijöitä eheyttävän ja yhdistävän ulottuvuuden. Taustalla ovat monet historian kasvatustieteilijät kuten Rudolf Steiner, Friedrich Fröbel, Maria Montessori ja Loris Malaguzzi. He olivat kaikki tärkeitä kasvatustieteen teorian luoja. Härkönen korostaa heidän laajaa kasvatustieteellistä ja kehityspsykologista tuntemustaan. (Härkönen 2002, 112). Härkönen (2005) jatkaa ajatuksellaan, että pedagogeilla oli kokonaisnäkemys lapsen hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta, ja he loivat sille käytännön tavoitteet sekä sisällöt. Lisäksi teoreetikot määrittelivät myös aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen. Erilaisia vuorovaikutustilanteita syntyy niin perustoiminnoissa, työssä, leikissä, opetuksessa kuin juhlissa ja retkilläkin. Jokainen teoreetikko on tuonut varhaiskasvatukseen jonkin oman näkemyksensä. Reggiolaisuus kannustaa aikuista muun muassa dokumentoimaan lapsen kasvua. (Härkönen 2005, 3-6.)

Härkönen (2002, 118–120) on määritellyt varhaiskasvatuskäsitteen *systemisen* mallin. Hänen mukaansa varhaiskasvatus tarkoittaa varhaiskasvatuskäytäntöä, -tiedettä, -oppiainetta sekä -ajattelua kokonaisvaltaisena systeeminä. Systemi tarkoittaa sen osien keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja lisäksi näiden osien ja suhteiden suhdetta kokonaisuuteen ja päinvastoin. (Härkönen, henkilökohtainen tiedonanto 19.2.2008.) Härkönen (2002, 120) tuo varhaiskasvatuskeskusteluun mukaan *varhaiskasvatustieteen*, joka yhdistää teorian, käytännön ja oppiaineen (kuva 1). Näin vastakkainasettelut ovat turhia.

Härkösen teoriassa on paljon yhtymäkotia reggiolaisuuteen ja sen perusperiaatteisiin lapsilähtöisestä kokonaisvaltaisesta kasvattamisesta. Härkönen painottaa lapsen oppimista, joka on myös reggiolaisuuden ydin. Asioiden nivoutuminen yhteen ja kokonaisuuksien hahmottaminen on reggiolaisen varhaiskasvatuksen tarkoitus.



Kuva 1. *Varhaiskasvatus-käsitteen systeeminen neljän ulottuvuuden malli (Härkönen 2005, 14)*

4.2 Pienten lasten opettaja

Lastentarhanopettajalla on suuri vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen. Opettaja tekee työtään omalla persoonallaan, joutuen työssään jatkuvasti eettisten ratkaisujen ääreen. Opettajalla on kokonaisvaltainen vastuu lapsesta. Onnistuneessa kasvattajasuhteessa opettaja saa osakseen niin lapsen kuin hänen vanhempansakin luottamuksen. Onnistunut vuorovaikutus on opettajan työn yksi tärkeimmistä tavoitteista. Opettajan arvot ja käsitykset vaikuttavat siihen tapaan miten hän ohjaa lapsen luonnollista kasvua.

Kasvatustietoisuutta pidetään varhaiskasvattajan yleisenä kypsyyskriteerinä. (Brotherus & Helimäki & Hytönen 1994, 101–104.)

Kasvatusnäkemys on usein kasvattajalle tiedostamaton, mutta työssään oleellinen. Se pitää sisällään ihanteet ja kasvun päämäärät, sekä käsitykset, jotka koskevat kasvatuksen välttämättömyyttä, mahdollisuutta ja oikeutusta. Opettajalla tulee olla halu ja mahdollisuus kehittää omaa kasvatusnäkemystään esimerkiksi koulutuksen myötä. (Brotherus ym. 1994, 104, 114.) Nykypäivän pienten lasten opettajasta voidaan parhaimmillaan käyttää termiä *reflektiivinen opettaja*. Hän mieltää työnsä sekä intuitiivisesti että rationaalisesti. Hän suhtautuu kriittisesti työhönsä ja analysoi sitä etu- ja jälkikäteen. Hän korostaa opetussisällön lisäksi lasten kokemuksia ja tavoitteita. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutustilanteessa vallitsee tasa-arvo ja lähtökohtana on molempien kasvu. Hänen työtapansa on luova. (Brotherus ym. 1994, 105–106.) Reflektiivistä työtettä tarvitaan reggiolaisessa päiväkodissa työskentelevältä opettajalta.

Mielestäni lastentarhanopettajan ammatti vaatii jonkinlaisen *kutsumuksen* alalle. Työtä, joka on toisinaan raskasta ihmissuhdetyötä, tehdään omalla persoonalla¹². Atjonen on käsitellyt opettajan työssä kutsumuksen merkitystä. Hänen mielestään ulkoinen kutsumus on sitoutumista yhteiskunnallisesti tärkeisiin asioihin, mutta sisäinen kutsumus tarkoittaa sitä, että ihmisen pitää kokea itsensä soveltuvaksi hyväksymään jokin arvopäämäärä. Tämä tarkoittaa sitoutumista muun muassa opetussuunnitelmaan sekä uskoa työn vaikuttavuuteen. (Atjonen 2004, 46.) Atjosen esittämä näkemys saa kritiikkiä Härköselältä (2008, henkilökohtainen tiedonanto), jonka mukaan sisäinen kutsumus on ollut ja on aina ennen jatkuvasti muuttuvia yhteiskunnallisia asiakirjoja.

Rusanen (2007) määrittelee lastentarhanopettajan kasvattajaksi, joka vastaa työssään alle kouluikäisten lasten hoidosta, kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Yksi osa hänen ammatillista identiteettiään on taidekasvattajuus. Taidekasvattajan ammatillisen

¹ Tärkeimmät lastentarhanopettajankoulutukseen hakeutumiskriteerit ovat mielenkiinto lapsiin ja ihmisiin yleensä, mutta myös alan hyvät työskentelytavat. (Tamminen 1993, 186).

² Atjonen on tutkinut luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajan pedagogisesta etiikasta. Siinä todettiin opettajan yhdeksi tärkeimmäksi työkaluksi hänen oma persoonansa. Se tarkoittaa omien vahvuuksien tuntemista ja puutteiden hyväksymistä.

identiteetin olennaisena tekijänä Rusanen pitää hänen omaa suhdettaan taiteeseen. Hän osoittaa lastentarhanopettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan, että opiskelijan on tärkeää tunnistaa taidekäsitteensä. Opetuksessa on mahdollisuus tämän käsityksen perustelemiseen, syventämiseen ja laajentamiseen. Rusanen osoitti tutkimuksellaan, että taidekasvattajan roolia on mahdollista rakentaa lastentarhanopettajanopintojen aikana. Identiteetin rakennusaineita ovat myös opiskelijan omat lapsuus- ja kouluvuosien kokemukset. (Rusanen 2007, 182, 212–214.)

Taidekasvattajan roolin omaksumiseen liittyvät ongelmat saattavat johtua puutteellisesta sisältötietoudesta ja rajoittuneista materiaalikokeiluista. Tällaisessa tilanteessa kuvataiteellinen toiminta saattaa rajoittua eri tekniikoiden ja materiaalien kokeiluun tai voi olla vain ajanvietettä. Opintojen tarkoitus on edesauttaa opiskelijan taidekasvatuksellisen roolin kehittymisestä ja antaa välineitä myös tämän roolin kehittämiseen tulevaisuuden työvuosien aikana. Opintojen tulee valmistaa materiaalien ja välineiden käyttöön, mutta myös avartaa ymmärtämään taiteen ja taidekasvatuksen tehtäviä. (Rusanen 2007, 212–215.)

4.3 Opetussuunnitelma pienten lasten opetuksessa historiallis-kuvataidekasvatuksellisessa valossa

Opetussuunnitelma tarkoittaa opetuksen tavoitteiden, sisällön eli oppiaineksen ja opetusmenetelmien ennakkosuunnitelmaa. Tätä suunnitelmaa kasvattaja pyrkii toiminnassaan toteuttamaan. (Brotherus & Hytönen & Krokfors 2002, 142.) Esittelen seuraavaksi varhaiskasvatuksen erilaisia opetussuunnitelmia historiallis-kuvataidekasvatuksellisessa valossa. Käytän Rusasen (2007, 111) esittämää jaottelua lähteenä. Hän jakaa päivähoiton kuvataidekasvatuksen tradition neljään luokkaan, jotka esittelen seuraavaksi.

Kuvallinen toiminta askarteluna

Aina 1800-luvulta suomalaiseseen varhaiskasvatukseen vaikuttanut pedagogi Friedrich Fröbel painotti integroidun opetussuunnitelman merkitystä. Hänen ajatuksistaan meidän päivähoitomme on omaksunut niin sanotun *kuukausiaihesuunnittelun*. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajat tai lapset valitsevat yhden teeman. Sen sisälle suunnitellaan koko toiminta. Suunnitelma sai alun perin nimensä siitä, että aiheesta riitti tekemistä noin kuukaudeksi. Käytettyjä teemoja olivat esimerkiksi vuodenajat. Kuukausiaiheesta tuli 1940-luvulla *keskusaihe*, joka oli laajempi kuin tiettyyn kuukauteen sitoutunut teema. Varhaiskasvatuksessa sen suosio säilyi aina 1980-luvulle saakka. Aiheet muodostuivat lasten kiinnostusten mukaan. Nämä kiinnostuksen kohteet voitiin löytää erityisesti lasten leikeistä. (Kinos & Niiranen 2001, 62–66.) Teema saattoi toistua joka vuosi. Aikuisen roolissa korostui askarteluideoijan sekä askartelun käynnistäjän rooli (Rusanen 2007, 111).

Kuvallinen ilmaisu esteettisenä kasvatuksena

1970-luvulla varhaiskasvatuksessa pyrittiin peruskoulun ainejaon kaltaiseen *sisältösuunnittelun* malliin. Viikon eri päiville määriteltiin joku sisältö. Esimerkiksi maanantai oli leikkipäivä, tiistai liikuntapäivä, keskiviikko taidepäivä ja lopulta joka viikonpäivälle oli selvä raami. Toimintaidea oli peräisin aikuisten kokemuksista, tiedosta ja tavoista ajatella. Aikuinen näki käsiteltävien asioiden välillä yhteyden, mutta lapsi ei sitä aina hahmottanut. Toimintaa hallitsi tuokiokeskeisyys. (Kinos & Niiranen 2001, 69–70.) Kuvataidekasvattajan rooli korosti kulttuuriperinteen välittämistä, kauneuden edistämistä sekä kasvatuksellisten kokemusten tuottamista (Rusanen 2007, 111).

Kuvallinen toiminta taidekasvatuksena

1980-luvulla päivähoitopedagogiikka ei juuri kehittynyt. Tuona aikana päivähoiton rooli sosiaalipalveluna voimistui ja arjen työssä näkyi sirpaleinen tuokiokeskeisyys. (Kinos & Niiranen 2001, 70–72). Kuvataidekasvatus oli luonteeltaan aikuisjohtoista ja

askartelunomaista. Lasten omaehtoisessa työskentelyssä käytettiin lähinnä värityskuvia. (Ovaska-Airasmaa 1992, Rusanen 2007 mukaan, 90.) Päiväkotien kuvataidekasvatustoiminta oli jokapäiväistä, mutta suunnittelematonta, mikä harvoin ohjasi lasta varsinaiseen kuvataiteeseen. Arviointi oli harvinaista. (Kuosmanen 1981, Rusanen 2007 mukaan, 91.) Mannerheimin lastensuojeluliiton kehittämishankkeessa ilmeni, että vielä 1980-luvulla päivähoiton henkilöstö vierasti sanaa taidekasvatus. Taiteella oli elitistinen merkitys, mutta toisaalta se liitettiin muun muassa joutilaisuuteen. (Välimäki 1986, Rusanen 2007, 92 mukaan.)

Tämän jälkeen erilaiset julkaisut, henkilöstön täydennyskoulutuskurssit ja päiväkotikokeiluohjelmat antoivat lisävalmiuksia taidekasvatuksen toteuttamiseen. (Rusanen 2007, 92–95.) Pingel (1981, Kinoksen & Niirasen 2001, 71 mukaan) toi tutkimuksessaan esille päivähoiton kentällä 1980-luvulla heränneen kiinnostuksen vaihtoehtopedagogioihin, joissa sekä tavoitteet, pedagogiikka että työstä saatu palaute perustuivat arvopohjaan, johon henkilöstön oli myös mahdollista aidosti sitoutua. Aikuisen tärkeimpinä tehtävinä oli kasvattaa lasta kokonaisvaltaisesti taiteeseen sekä taiteen avulla (Rusanen 2007, 111).

1990-luvulla Reggio Emilian kasvatuskäsitys vaikutti aktiiviseen lapsikäsitukseen ja näkemykseen aikuisen roolista. Henkilökunta hakeutui Reggio Emilian kasvatuskäsitystä käsittelevän koulutuksen piiriin. Reggiolaisuuden vaikutus näkyi päiväkotien aikuiskeskisen tai malliin perustuvan työskentelyn muuttumisessa elämyksellisemmäksi, jossa lapsen kokonaisvaltaisuutta ja aktiivisuutta korostettiin. (Rusanen 2007, 92–97.) Kinon ja Niiranen toteaa, että 1990-luvulla alettiin vähitellen oivaltaa, että lapset oppivat kaikessa toiminnassa ja myös toisiltaan. Aikaisemmin ajateltiin oppimisen tapahtuvan vain aikuisten suunnittelemissa toimintatuokioiden aikana. Tällä vuosikymmenellä päiväkotien toimintaa alettiin vähitellen liittää sellaisia asioita kuin lasten itsearviointi, portfolio, projektityöskentely ja aktiivinen oppiminen. Monessa tämän vuosikymmenen päiväkodissa toiminta määritellään lapsilähtöiseksi. (Kinon & Niiranen 2001, 74–75.)

Kuvallinen ilmaisu ja toiminta kulttuurisena kasvatuksena

Tämän vuosituhanen kuvataidekasvatuksessa on vaikutteita luovasta itseilmaisusta ja postmodernista taidekasvatuksesta. (Rusanen 2007, 111.) Postmoderni taidekasvatus korostaa taiteen määrittelyä kulttuurisen tuotannon muotona. Opetussuunnitelmissa kierrätetään modernien ja esimodernien opetuksen muotojen sisältöjä ja menetelmiä. Opettajan rooliksi muodostuu erityisesti kulttuurisen näkökulman avaaja. Tavoitteena on saattaa lapsi ymmärtämään hänen omia sosiaalisia ja kulttuurisia maailmojaan. (Efland ym. 1998, Rusasen 2007, 70–71 mukaan.)

Kokemukseni mukaan opetussuunnitelma-termiä¹ käytetään enimmäkseen esikouluikäisten lasten toiminnan suunnittelussa. Muiden ikäryhmien kohdalla käytetään enemmänkin toimintasuunnitelma-termiä. Olen työssäni kohdannut useita erilaisia opetussuunnitelmatyyppejä. Opiskeluihin liittyvissä harjoittelupaikoissa tutustuin erityisesti sisältösuunniteluun, jonka koin itselleni vieraaksi. En kokenut sitä myöskään lapsille mielekkääksi, sillä asioiden toisiinsa liittymättömyys ei tukenut lapsen oppimisprosesseja.

4.4 Suomalaisen päiväkodin kuvataidekasvatusta ohjaavat tekijät

Stakes on laatinut vuonna 2004 yhteistyössä moniammatillisen verkoston kanssa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka ohjaa valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista. Mukana on ollut myös lasten vanhempia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, saatteeksi.)

¹ Kangassalo ym. (2002, 117–118) käsittelevät opetussuunnitelman ja toimintasuunnitelman välistä eroa käytännön kasvatustoiminnassa. Taustalla vaikuttavat sosiaalishallituksen vuonna 1984 julkaistu Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma, vuonna 1986 julkaistu Alle kolmevuotiaiden toimintasuunnitelma sekä vuonna 1988 julkaistu Kolme – viisivuotiaiden lasten toimintasuunnitelma. Nämä valtakunnalliset julkaisut vakiinnuttivat käsite-eron.

4.4.1 Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman kuvataidekasvatuksellisia lähtökohtia

Suunnitelmassa käytetään termiä *taiteelliset peruskokemukset*. Lapsella tulisi olla mahdollisuus monipuolisiin taiteellisiin kokemuksiin kasvuympäristössään. Nämä kokemukset motivoivat lasta itse tekemään taidetta. Taiteen avulla lapsi kokee oppimisen iloa, draamaa, muotoja, värejä, tuoksuja, tunteita ja eri aistialueiden kokemusten yhdistelmiä. On tärkeää, että lapsi saa käyttää mielikuvitustaan. Taide on lapselle nautinnon lähde. Lapsi saa iloa taiteesta, taidoista ja ilmaisusta. Lapsi kehittyy taiteen avulla yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Lapsuuden taidekokemukset vaikuttavat myöhempiin taidemieltymyksiin ja valintoihin sekä kulttuurisiin arvostuksiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 23- 24.)

Sekä koko varhaiskasvatussuunnitelma että taidekasvatuksen tavoitteet korostavat lapsen yksilöllisyyden huomioimista. Kasvattaja antaa tilaa ja luo kiireettömyyden tunteen, jotta lapsi voi tehdä rauhassa omia valintojaan ja havaintojaan monipuolisesti taiteen eri alueilla. Kasvattajan rooli on ohjata lasta teknisessä osaamisessa. Lapsi asettaa itse tavoitteensa, joiden harjoittelussa aikuinen ohjaa lasta. Kasvattaja dokumentoi toiminnan ja tekee sen näkyväksi. Taide on omaan inhimillisyyteen kasvamisen ja kasvattamisen väline myös aikuiselle. Kasvattajayhteisössä tulee tukea ammatillisia taitoja, luovuutta, spontaanisuutta ja improvisointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24.)

Varhaiskasvatusympäristön tulee olla sellainen, että lapsi voi kiireettömästi kokea taiteellisia elämyksiä. Lapsella tulee olla tarpeeksi tilaa materiaalien, ideoiden ja käsitteiden tutkimiselle sekä taitojen monipuoliselle harjoittamiselle. Kasvatusympäristön esteettisyys näkyy muun muassa lapsen ilmaisun ja osaamisen esiintuomisessa. Myös taiteesta iloitseva ja nauttiva kasvattaja luo innostusta ympärilleen. Verkostoituminen ja yhteistyö esimerkiksi erilaisten kulttuurin tuottajien kanssa ovat taiteellisen asiantuntemuksen laatua rikastuttavaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24.)

Suunnitelmassa käytetään termiä *esteettinen orientaatio*. Se tarkoittaa havaitsemista, kuuntelemista, tuntemista ja uuden luomista korostaen kuvittelua sekä intuitiota. Orientaatio painottaa lapsen omakohtaisia aistimuksia, tuntemuksia ja kokemuksia. Tämä vaatii kauneuden, harmonian, melodian, rytmin, tyylin, jännityksen ja ilon kokemuksia, mutta unohtamatta niiden vastakohtia. Tällä tavoin syntyvät lasten arvostukset, asennoituminen ja näkemykset. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 28.)

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman kuvataidekasvatukselliset tavoitteet ovat hyvin pitkälle samoja kuin reggiolaisuuden tavoitteet. Molemmat korostavat yksilöllisyyttä, oppimista, mielikuvituksen käyttöä, kriittiseksi katsojaksi kasvattamista, aikuisen ohjauksellista roolia, dokumentointia, tavoitteellisen oppimisympäristön järjestämistä sekä oppimisessa tutkimuksellista otetta.

4.4.2 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvataidekasvatuksellisia lähtökohtia

Taide ja kulttuuri ovat tärkeä osa lapsen emotionaalista, taidollista ja tiedollista kehitystä. Mielikuvitusta ja itseilmaisua kehitetään tekemällä kuvia sekä käsin valmistamalla esineitä. Lapsella tulee olla mahdollisuus taidekokemuksiin ja -nautintoihin. Myös mahdollisuus keskustella taiteesta saa oman mainintansa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14.)

Leikki sekä tutkiva ja kokeileva taiteellinen toiminta ovat välineitä lapsen minäkuvan rakentamisessa sekä ympäröivän maailman ilmiöiden hahmottamisessa. Toiminta pohjautuu pitkäjänteiseen työskentelyyn, jossa lapsi oppii arvostamaan omaa ja muiden työtä. Opetuksen tulee tukea lapsen aistiherkkyyden, havaintokyvyn ja avaruudellisen hahmottamisen kehittymistä. Tarkoituksena on syventää lapsen oppimisprosesseja ja kehittää lapsen ongelmanratkaisutaitoja. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14–15.)

Lapsi saa mahdollisuuden tutustua viestintävälineisiin ja harjoitella niiden käyttöä. Lapsen kanssa tutustutaan erilaisiin kuviin ja keskustellaan niiden sisällöistä ja kuvailmaisista. Tavoitteena on tukea ja vahvistaa lapsen kulttuurista identiteettiä sekä hänen ymmärrystään omasta kulttuuriperinnöstään. Lasta tuetaan arvostamaan rakennetun ympäristön ja esineympäristön esteettisiä sekä kulttuurisia arvoja. Esiopetuksen lähtökohtana on lapsen monipuolinen ilmaisu, jossa lapsi nähdään yksilönä. Toiminta suunnitellaan teemojen ympärille. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15.)

Myös näissä esiopetuksen kuvataidekasvatuksellisissa tavoitteissa on nähtävissä yhteneväisyys reggiolaisuuden tavoitteisiin. Tavoitteina mainittiin muun muassa taidekokemukset, tutkiva ja kokeileva taiteellinen toiminta, pitkäjänteinen työskentely, ongelmanratkaisu ja viittaus näkemisen pedagogiikkaan, jota Malaguzzi korostaa. Tavoitteissa on selkeästi mainittu, että toiminta rakentuu teeman ympärille.

4.4.3 Paikalliset opetussuunnitelmat

Sekä paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma että esiopetussuunnitelma ovat opettajan käytännön työn apuvälineitä, jotka ohjaavat työn suunnittelua. Kun määritellään paikallista opetussuunnitelmaa, työn pohjana toimivat valtakunnalliset perusteet. Sekä kunta- että päiväkotikohtaisesti tarkennetaan tavoitteita ja sisältöjä, joiden pohjalta luodaan toiminnallisia kokonaisuuksia. Kunnan omaleimaisuus sekä muut kunnassa tehdyt lapsia ja koulutusta koskevat päätökset vaikuttavat lopputulokseen. Toimintaympäristö ja sen antamat mahdollisuudet tulee näkyä suunnitelmassa ja siinä tulee olla kuvaus varhaiskasvatuksen tai opetuksen toteuttamisesta. Suunnitelman teosta tulisi vastata mahdollisimman monen kasvatusta tai opetusta toteuttavan henkilön, jotta sitoutuminen sen noudattamiseen olisi vahvaa. Myös lasten huoltajilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa suunnitelmaan¹. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 43–45; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 20–21.)

¹ Olen ollut Kouvolan kunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ohjausryhmässä vanhempien edustajana.

Kouvolan päiväkodit saivat vuonna 2008 yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmansa. Jokainen päiväkotito on kirjannut valtakunnallisessa suunnitelmassa mainitut seikat sellaiseen muotoon, mitä ne tarkoittavat käytännössä kyseessä olevassa päiväkodissa. Esimerkiksi Kouvolassa Suursuon päiväkodissa esteettinen kasvatusto tarkoittaa käytännössä erilaisia taide-elämyksiä kuten muun muassa teatterissa käyntiä. Päiväkodit ovat laatineet suunnitelmat yhdessä päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien kanssa. (Sipola 2008, 5)

5 SUOMEN LASTENTARHANOPETTAJANKOULUTUS

Käsittelen seuraavassa luvussa historian valossa Suomen lastentarhanopettajankoulutusta ja Friedrich Fröbelin pedagogiikan peruseriaatteita. Koulutuksen sisältöjä esitellessäni olen poiminut lähdekirjallisuudesta vain kuvataidekasvatukseen liittyvät opetusaineet, jotka rajaan liittyväksi varsinaisten kuvallisen ilmaisun aineiden lisäksi askarteluun ja käsitöihin.

5.1 Lastentarhanopettajankoulutuksen historiaa kuvataidekasvatuksellisessa valossa

Ensimmäinen vuoden kestävä ruotsinkielinen lastentarhankasvattajakurssi aloitettiin 1892 pedagogi Hanna Rothmanin johdolla. Alusta alkaen oppiaineina olivat muun muassa Fröbelin askarteluoppi ja askartelut. Muutaman vuoden päästä oppiaineiksi lisättiin piirustus, muovailu, käsityö ja veisto. Vuonna 1896 koulutus pidennettiin kaksivuotiseksi. Fröbelin opit painoutuivat voimakkaasti koulutuksen alkuajoista aina 1970-luvulle saakka. Koulutuksessa korostettiin ensimmäisten seitsemän ikävuoden luovaa merkitystä lapsen myöhemmälle kehitykselle. (Hänninen & Valli 1986, 201 – 202.)

Fröbelin pedagogiikan keskeisin ajatus on, että lapsella on halu toimia, jäljitellä ja luoda. Oppiminen alkaa lapsesta itsestään. Toiminnan tavoitteena on muun muassa ohjata lapsi havainnoimaan ympäristöä sekä ilmentämään sitä esineellisesti, kehittää aisteja, kehittää ajattelu- ja päättelykykyä ja voimistaa mielikuvitusta. Leikki on Fröbelin mukaan lapsuusiän luonnollinen oppimisväylä. Lasten tulee kokonaisopetuksen periaattein hahmottaa ilmiön peruspiirteet, joiden pohjalta voi tuottaa jotain uutta. Aikuisen rooli on olla toiminnan ohjaaja. (Kangassalo & Karila & Virtanen 2000, 76–78.) Lastentarhametodiikan sisältöihin kuului fröbeliläisittäin toiminnan suunnittelun opettelua keskusaiheperiaatteella (Salminen & Salminen 1986, 76).

3–10-vuotiaille tarkoitettut Fröbelin askartelut toteutettiin hyvin yksinkertaisista ja edullisista materiaaleista, kuten luonnonmateriaalista. Askartelut kehittivät elämää, työn tekemistä ja koulua varten. Tällaisia askarteluja ovat muun muassa keppien asettelu kirjaimien, numeroiden ja kuvioiden muotoon, kolmiulotteisten paperitaitosten teko, paperin punonta ja pujottelu sekä paperin repiminen ja leikkaaminen. Piirtäminen tarkoitti erisuuntaisten suorien viivojen sommittelemista vapaasti tai ohjeiden mukaan muodoiksi. Pistelytehtävissä lapsi pisteli valmiin kuvan muodon esille. Maalauksessa käytettiin vain kolmea pääväriä, jotta lapselle havainnollistuisi päävärien tuntemus ja sekoittaminen. Maalaamisessa korostettiin havaintojen täsmällisyyttä, tarkkuutta ja siisteyttä. Askartelumateriaalina käytettiin myös savea. Siitä leikattiin perusmuotoja, joista muovattiin pieniä yksinkertaisia esineitä. (Salminen & Salminen 1986, 75–78)

Myös reggiolaisuus korostaa tiettyjen perustaitojen hallitsemista, ennen esimerkiksi ateljeetyöskentelyyn siirtymistä. Muuten mielestäni Fröbelin askartelut olivat hyvin aikuisjohtoisia mekaanisia toimintoja, jotka eivät aina ensisijaisesti korostaneet luovuutta ja omien oivallusten syntymistä. Jo sana askartelu viittaa aikuisen tarjoamaan lopputulokseen, jonka ratkaisukin on valmiina. Fröbel pitikin tärkeänä juuri sitä, että lapsi kykenee itse toimimaan aikuisten antamien ohjeiden tai viitteiden mukaan

Vuonna 1908 kasvattajakurssi muutti Helsingin Ebeneseriin ja nimi vaihtui Ebeneserkodin kasvattajaseminaariksi. Kahden vuoden opintojen aikana opetusaineina oli fröbelilaista askartelua, piirustusta, muovailua, käsitöitä ja veistoa yhteensä 128 tuntia 750 tunnin kokonaistuntimäärästä. Taitoaineiden opettamisen tavoitteena oli palvella lastentarhan toimintaohjelmia, lasten ohjaamista ja virikkeiden antamista sekä seminaarilaisten omien taitojen ja luovuuden kehittämistä. Huomattavaa oli, että opettajan tuli itse kyetä valmistamaan muun muassa pedagogisia pelejä ja nukkeja. Opiskelijat oppivat myös käyttämään luonnon- ja jättemateriaaleja pedagogisiin tarkoituksiin. (Hänninen & Valli 1986, 206–210.)

Vuonna 1947 Jyväskylään perustettiin Ebeneserin seminaariosasto. Koulutus alkoi painottaa psykologis-pedagogista linjaa. Psykologian opetuksen tavoitteeksi tuli harjaannuttaa oppilaat lasten yksilölliseen havaitsemiseen, heidän kehityksensä

arvioimiseen ja kasvunsa tukemiseen. Vuonna 1955 perustettiin Tampereen Lastentarhanopettajaseminaari, vuonna 1958 Barntädgårdseminariet i Jakobstad, Jyväskylän Lastentarhaseminaari vuonna 1965 ja Oulun Lastentarhaseminaari vuonna 1968. (Salminen & Salminen 1986, 215–219.)

Vuonna 1947 otettiin oppilasvalinnoissa käyttöön soveltuvuuskokeet. 1960-luvulta lähtien opiskelijoilta vaadittiin ylioppilastutkinto tai eri tavoin täydennetty keskikoulututkinto. Muun muassa taiteellinen lahjakkuus, erityiskyvyt ja harrastuneisuus katsottiin lisäansioksi. (Salminen & Salminen 1986, 216, 220.)

Seminaarien opetusohjelmissa teoriaopetuksen tuntimäärä oli noin 1500. Siitä määrästä esimerkiksi Jyväskylän Lastentarhanopettajaseminaarissa taitoaineiden tuntimäärät olivat seuraavanlaiset: askartelu 50 tuntia, kuvaamataito 120 tuntia sekä käsityö ja veisto yhteensä 90 tuntia. Seminaarikohtaisia painotuseroja oli. Jyväskylä painotti kuvaamataitoa ja Ebeneser käsityötä sekä veistoa. (Salminen & Salminen 1986, 223.)

Uuden päivähoitolain myötä vuonna 1973 opetusministeriö vahvisti väliaikaisen tutkintosäännön Jyväskylän yliopistossa ja Joensuun korkeakoulussa kokeilutarkoituksessa suoritettavaa uudenmuotoista lastentarhanopettajan tutkintoa varten. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean tehtäväksi muodostui koulutuksen suunnittelu ja opetusohjelmien laatiminen. Koulutus jatkui yhä kaksivuotisena, kunnes laajeni kolmivuotiseksi vuonna 1983, jolloin valtiollistamisen yhteydessä seminaarit muutettiin lastentarhanopettajaopistoiksi. (Salminen & Salminen 1986, 237–239.)

Vuonna 1995 lastentarhanopettajankoulutus siirtyi yksinomaan yliopistoihin. Kolmivuotinen koulutus tähtää kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon, joka on mahdollista suorittaa Helsingin, Joensuun, Jyväskylän, Tampereen, Oulun ja Turun yliopistossa sekä ruotsinkielisenä Åbo Akademiassa. (Lastentarhanopettajaliiton www-sivut).

Vuonna 1990 opetusministeriön taidekasvatustyöryhmä ehdotti, että lastentarhanopettajat voisivat erikoistua 40–80 opintoviikon mittaisilla opinnoilla joko yhteen tai useampaan taiteenalaan. Tutkinto olisi tarjonnut lastentarhanopettajille monia eri toimenkuvamahdollisuuksia, esimerkiksi mahdollisuutta toimia lasten päivähoitohenkilöstön ohjaustehtävissä tai kiertävänä taiteisiin erikoistuneena lastentarhanopettajana. Tarkoituksena oli lisätä päivähoiton mahdollisuuksia antaa taidekasvatusta. Tutkinnon suorittaneen henkilön ajateltiin myös toimivan ensimmäisten luokkien kuvaamataidonopettajana. (Lastentarhanopettajien taidekasvatustyöryhmän muistio 1990, 1-2, 9.) Tämän tutkinnon suorittanut henkilö olisi ollut ikään kuin suomalainen vastine Reggio Emilian atelieristalle. Työryhmän ehdotuksia ei alettu toteuttamaan, koska tässä vaiheessa oli jo vahvoilla ajatus lastentarhanopettajien koulutuksen siirtämisestä yliopistojen kandidaattikoulutukseksi. Yliopistossa asiaa ajateltiin järjestävän sivuaineopinnoin. (S. Mutikainen, henkilökohtainen tiedonanto 4.2.2008)

5.2 Yliopistollisen lastentarhanopettajankoulutuksen sisältöjä ohjaavat tekijät

Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella on niin sanottu opetussuunnittelutyöryhmä, jonka kokoonpano tarkistetaan vuosittain. Ryhmään kuuluu varhaiskasvatuksen edustajia sekä muita opetussuunnitelman sisällölliseen puoleen liittyviä henkilöitä. Ryhmä konsultoi opetus- ja tutkimustahoja opetussuunnitelmaa laatiessaan. Taideaineiden opettajat saavat tehdä ehdotuksensa sisällöistä, tavoitteista, kirjallisuudesta ja muusta sellaisesta. Heillä on hyvä mahdollisuus vaikuttaa sisältöihin, tavoitteisiin sekä painotuksiin. (P. Kupila, henkilökohtainen tiedonanto 17.9.2007.)

Tämä opetussuunnitelmaehdotus käsitellään laitoksella henkilöstökokouksessa. Tämän jälkeen lopullinen ehdotus käsitellään virallisessa laitoskokouksessa, jossa on opiskelijaedustus. Opiskelijat tekevät etukäteen ainejärjestössä kysymyksensä, kommenttinsa, palautteensa ja ehdotuksensa, jotka sitten esitetään laitoskokouksessa. Laitoskokouksen hyväksymä ehdotus lähetetään edelleen tiedekuntaan, joka hyväksyy lopullisesti opetussuunnitelman. (P. Kupila, henkilökohtainen tiedonanto 17.9.2007; P.

Kupila, henkilökohtainen tiedonanto 24.10.2007). Opiskelijoilla on siis hyvät mahdollisuudet päästä vaikuttamaan esimerkiksi opetussuunnitelmaan.

5.3 Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma

Vuosien 2007–2009 Jyväskylän yliopiston lastentarhanopettajankoulutuksen opinto-opista kuvataidekasvatuksen opinnot löytyvät taito- ja taideaineiden pedagogiikka -otsikon alta. Varsinaisia kuvataidekasvatuksen opintoja olivat kuvataide 1A + 1B, joiden laajuus on yhteensä 4 opintopistettä eli tuntimääräisesti 108 tuntia. Nämä opinnot pitävät sisällään opetusta keskeisimmistä kuvataiteen alueista, tekniikoista, välineistä ja materiaaleista sekä teoriassa että käytännössä. Tavoitteena on, että ”opiskelija kehittyy tiedollisesti, taidollisesti ja pedagogisesti kuvataiteen tekijänä ja kokijana ja saa valmiuksia kuvataidetehtävien pedagogiseen suunnitteluun” (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas, 136; Hemminki 2008))

Lisäksi opintoihin kuuluu mediakasvatusta, jossa opetellaan muun muassa analysoimaan kuvallista viestintää. Taidepedagogiikan opinnoissa opiskelija perehtyy esimerkiksi taideaineiden ohjaamiseen sekä taide-elämysten vastaanottamiseen. Oli mielenkiintoista havaita, että Jyväskylässä opiskelija tutustuu vaihtoehtopedagogioihin kolmen opintopisteen eli 81 tunnin laajuisesti. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas, 136.)

Jyväskylässä opiskelijalla on mahdollisuus valita sivuaineeksi taito- ja taideaineiden opinnot, joiden laajuus on 25 opintopistettä eli tuntimäärällisesti 675 tuntia. Tämä sivuaine antaa jo huomattavasti laajemmat ja syvällisemmät valmiudet kuvataiteelliseen työskentelyyn päiväkodissa. Nämä opinnot sisältävät taito- ja taideaineiden teoreettisia opintoja, joiden laajuus on viisi opintopistettä eli 135 tuntia. Opinnot syventävät opiskelijan taidekasvatustietämystä. Lisäksi kuvataiteeseen liittyviä aineita on kuvataide II, jonka laajuus on viisi opintopistettä eli 135 tuntia. Näissä opinnoissa opiskelija perehtyy kuvataiteen ilmiöihin kokemuksellisen oppimisen menetelmin sekä muun muassa museopedagogiikkaan. Tämän sivuaineopintokokonaisuuden yksi osa on

taideprojekti, jossa opiskelijat toteuttavat integroidun kokonaisuuden tai taidekasvatusproduktion. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas, 142–143; Hemminki 2008.)

6 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tekoon ovat vaikuttaneet sekä lastentarhanopettajankoulutukseni että taidekasvatuksen opintoni. Niiden jälkeen olen työkokemukseni kautta alkanut pohtia lapsen ja aikuisen roolia päiväkodin kuvataidekasvatuksessa. Omat kokemukseni reggiolaisesta tavasta suhtautua lapsen kasvamiseen ja opettamiseen herättivät kiinnostukseni lastentarhanopettajankoulutuksen mahdollisia reggiolaisia viittauksia kohtaan. Reggio Emilian kasvatusnäkemystä toteutetaan suomalaisissa päiväkodeissa kokemukseni mukaan enimmäkseen osittain, ikään kuin poimien omalle päiväkodille sopivat osat kasvatusnäkemyksestä. Oma lastentarhanopettajankoulutukseni vuosina 1990–1993 ei kovinkaan syvällisesti käsitellyt reggiolaisuutta. Niin sanotuista vaihtoehtopedagogioista opinnoissani korostui montessoripedagogiikka ja steinerpedagogiikka, joilla oli siihen aikaan enemmän jalansijaa Suomen varhaiskasvatuksessa ja kouluopetuksenkin puolella.

Minua kiinnostaa tietää, että millainen rooli Reggio Emilian kasvatusajattelulla on 2000-luvun lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksessa. Malaguzzi painotti, että pedagogiikan tulee kehittyä. Tämän mukaan reggiolaisuutta ei ole tarkoitus pitää minään helposti kopioitavana kasvatusmallina, vaan oleellisempaa on ikään kuin omaksua erilainen tapa ajatella kasvattamisesta. Ydinajatuksena voidaan pitää sitä, että Reggio Emilian -kasvatusnäkemys on lapsilähtöinen lähestymistapa, jossa pyritään tukemaan lasten kykyä oppia ja kehittyä yksilöllisesti ja ryhmässä. Olen kiinnostunut selvittämään, valitsevatko kouluttajat joitakin tiettyjä teemoja reggiolaisesta kasvatusajattelusta ja mitä ne ovat? Tutkimusintressini kohdistuu lastentarhanopettajankoulutuslaitosten kuvataidekasvatuksen mahdollisiin reggiolaisiin viittauksiin seuraavilta osin: opetussuunnitelma, arviointi, lastentarhanopettajan rooli, toiminnan dokumentointi, fyysinen ympäristö, välineet ja materiaalit, projektit ja luovuuskäsitys. En pyri tutkimuksellani tilastolliseen yleistämiseen, vaan keskityn yksittäisen lastentarhanopettajankoulutuksen läpikäyneen henkilön kokemuksien

ymmärrettäväksi tekemiseen. Koen, että jokaisen lastentarhanopettajan näkemykset ovat arvokasta tietoa tulevaisuutta ja koulutuksen kehittämistä varten.

6.2 Tutkimuksen lähtökohtia

Tutkijana kohtaan haastateltavat yksilöinä, jotka toimivat lastentarhanopettajina tällä hetkellä tietyssä elämänvaiheessa ja -tilanteessa, taustaltaan erilaisina, saman koulutuksen saaneina¹ ja työssään tiettyä kasvatukseenäkemystä sekä opetussuunnitelmaa toteuttavina. Työkokemuksensa myötä oletan heidän pystyvän refleктоivaan pohdintaan omasta koulutuksestaan. Kuten Anttila (1996, 43–48) mainitsee, lähtökohtani on se, että todellisuudesta puhuttaessa on kysymys ihmisen subjektiivisesta tulkinnasta.

Tutkimukseni on laadullinen ja sijoittuu taidekasvatukseen ja varhaiskasvatustieteen alueille. Oma käsitykseni tutkittavista asioista antaa minulle työvälineitä eli esiymmärryksen. Se auttaa minua tutkimuksen käsitteiden valinnassa, ongelmien muotoilemisessa, aineiston keruussa ja analysoinnissa sekä raportoinnissa. Ahosen (1996, 122) mukaan hallittua subjektiivisuutta voidaan ajatella takeena tutkimuksen luotettavuudesta. Se, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa, synnyttää objektiivisuutta (Eskola & Suoranta 2003, 17). Hirsjärvi ym. korostavat, ettei tutkija voi vieraantua arvolähtökohdista, koska arvoja tarvitaan muovaamaan tapaamme ymmärtää ilmiöitä (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2006, 152).

Tutkimuksessani on myös hermeneuttisia piirteitä. Haastateltava vastaa kysymyksiini omien arvojensa pohjalta. Tutkijana tulkitsen havaintojani teoreettisen oletuksen kautta. (Anttila 1996, 25–26.) Haastateltavien saama lastentarhanopettajankoulutus ja oma arvomaailma muokkaavat yhdessä saamiani vastauksia. Anttila jatkaa (1996, 29) tunteiden olevan tiedon välittäjän tehtävässä. Haastateltava saattaa kokea ja käsitellä teemoja hyvin henkilökohtaisella tasolla, joten tunteilla saattaa olla suuri merkitys. Koska joitakin haastatteluni teemoja ei suoranaisesti ole sellaisenaan käsitelty koulutuksessa tai haastateltavalla ei ehkä ole mitään muistikuvaa miten koulutuksessa

¹ Haastateltavien koulutus poikkeavat toisistaan kuvataidekasvatukseen opintojen laajuuden osalta.

asia käsiteltiin, on tukeuduttava haastateltavan omaan käsitykseen asiasta, jopa hänen omaan mielipiteeseensä. Uskon kuitenkin, että näitä käsityksiä ja mielipiteitä on ainakin osaltaan koulutus ollut muovaamassa.

Tutkimuksestani on löydettävissä myös Anttilan (1996) määrittelemän fenomenografisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimuksessani korostuvat tietyn ryhmän käsitykset ympäröivästä maailmasta: tutkittavien kokemukset sellaisina kuin he ne kokevat ja näiden kokemusten variaatiot. Aineiston hankintamenetelmänä käytän puolistrukturoitua haastattelua. Vuorovaikutus on keskustelunomaista. Haastattelijana tiedostan omat lähtökohtani sekä lastentarhanopettajana että taidekasvattajana. Tutkimusraporttini sisältää fenomenografiselle tutkimukselle luonteenuomaisesti paljon suoria lainauksia. (Anttila 1996, 289–293.)

6.3 Tutkimusongelmat

Teoreettisella viitekehyksellä tarkoitetaan Anttilan (1996, 96) mukaan tutkittavassa ilmiössä olevien eri näkökohtien jäsentelyä tiettyihin kategorioihin, joiden välillä voidaan ajatella olevan yhteyksiä. Tutkimukseni teoriataustassa olen pyrkinyt kuvailemaan reggiolaista kasvatusta sekä sen suhdetta taidekasvatukseen. Esittelen myös Elliot Eisnerin Discipline Based Art Education -taidekasvatussuuntauksen, koska tutkijat yhdistävät sen tavoitteet reggiolaisuuden tavoitteita vastaavaksi. Suomalaista varhaiskasvatusta käsittelevä osa sekä varhaiskasvatusta ohjaavien tekijöiden esittely antavat kuvan tämän päivän varhaiskasvatuskulttuurista. Näin voimme ymmärtää myös lastentarhanopettajankoulutuksen tavoitteita. Lastentarhanopettajankoulutuksen historiallinen katsaus antaa käsityksen kuvataidekasvatuksen opetuksesta ja painotuksista ajan saatossa.

Määritellesäni tutkimusongelmaani olen pitänyt teoriataustassa esittelemiäni reggiolaiseen kuvataidekasvatukseen liittyviä näkemyksiä ajatuspohjana, jota vasten aineistoani myöhemmin tarkastelen. (Eskola & Suoranta 2003, 80). Ongelmien

valintaan on vaikuttanut sekä esiymmärrykseni että työkokemukseni lastentarhanopettajana ja taidekasvattajana.

Saadakseni vastauksia tutkimusongelmaani muodostin seuraavat seitsemän aihepiiriä käsittävän haastattelurungon:

1. OPETUSSUUNNITELMA

- Millainen on päiväkodin kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma?
- Kuka määrittelee sisällöt opetussuunnitelmaan?
- Millaiset mahdollisuudet lapsilla on vaikuttaa suunnitelmaan?
- Millainen rooli on lasten vanhemmilla toiminnan suunnittelussa?
- Miten toiminnan suunnittelu toteutuu lapsiryhmän sisällä?

2. OPETTAJAN ROOLI

- Millainen on opettajan rooli päiväkodin kuvataidekasvatuksessa?
- Miten taataan työssä olevan lastentarhanopettajan kuvataidekasvatuksen täydennyskoulutus?

3. DOKUMENTOINTI

- Mikä hyöty dokumentoinnista on lastentarhanopettajalle?
- Entä lapselle itselleen?
- Miten toteutetaan käytännössä, kuka tekee?
- Mitä dokumentoidaan?
- Mitä ja miten tuodaan esille?

4. FYYSINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ, MATERIAALIT JA VÄLINEET

- Millainen on hyvä oppimisympäristö?
- Mitä päiväkodin seinille laitetaan esille?
- Miten kuvataidemateriaalit ja välineet ovat esillä?
- Mitkä niistä ovat lasten ulottuvissa?
- Mitä materiaaleja käytetään kuvataidekasvatuksessa?
- Millainen merkitys on savella?
- Mitkä ovat valintakriteerit kuvataidekasvatuksen materiaaleja ja välineitä hankittaessa?
- Millainen merkitys peileillä on päiväkotiympäristössä?

5. PROJEKTIMUOTOINEN TYÖSKENTELY

- Mikä on projekti? Miten se alkaa? Miten se loppuu?
- Kauanko se kestää ja mikä määrittelee sen keston?
- Millainen rooli kuvataidekasvatuksella on projektityöskentelyssä?
- Miten projektimuotoisuus palvelee lapsen oppimista?
- Mikä on aikuisen rooli projektin suunnittelussa ja toteutuksessa?

6. LUOVUUS PÄIVÄKODIN KUVATAIDEKASVASTUKSESSA

- Mitä on luovuus?
- Miten se ilmenee, millaisessa toiminnassa?
- Voiko taidetta opettaa? Millaisin keinoin?
- Millainen merkitys malliaskartelulla on päiväkodin kuvataidekasvatuksessa?

6. KUVATAIDEKASVATUKSEN ARVIOINTI

- Millainen on arvioinnin rooli?
- Mitä kuvataidekasvatuksen osa-aluetta arvioidaan (opetussuunnitelma, opetus, tulos)?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Esittelen teemahaastattelun ominaispiirteitä sekä yleisellä tasolla että tässä tutkimuksessa. Toisessa alaluvussa käsittelen ensin sisällön analyysin yleisiä periaatteita ja sen jälkeen sen asemaa tässä tutkimuksessa. Lähestyin tutkimusongelmaani laadullisin menetelmin, koska katsoin niiden avulla saavani parhaiten vastauksia kysymyksiini.

7.1 Teemahaastattelu

7.1.1 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelu on tutkijan aloitteesta tapahtuvaa keskustelua, jota tutkija johdattelee. Tutkija haluaa tietää jotakin ihmisestä, hänen ajatuksistaan ja motiiveistaan. Tilanne on vuorovaikutteinen, jolloin normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat vaikuttavat haastattelutilanteeseen. Tutkijan tehtäviin kuuluu haastateltavan motivointi ja keskustelun ylläpitäminen. Hänen tulee tuntea roolinsa ja haastateltavan on tärkeää oppia tuntemaan se. (Eskola & Suoranta 2005, 85.)

Haastattelu tutkimusmenetelmänä on sopiva silloin, kun kyseessä on vähän tieteellisesti kartoitettu alue. Tutkimustulokset eivät ole odotettavissa. Toisaalta vastaukset ovat osaltaan omiin arvoihin liittyviä, jolloin liikutaan hyvin henkilökohtaisella tasolla, johon suhteellisen intiimi haastattelu antaa mahdollisuuden. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Teemahaastattelun aihepiirit tutkija on määritellyt etukäteen. Nämä aihepiirit käsitellään haastattelussa, mutta kysymysten rakenne ja järjestys saattavat muuttua eri haastattelujen aikana. Avoin tulkinta antaa tutkijalle mahdollisuuksia tehdä yksilöllisiä tulkintoja, mutta toisaalta vaarana voi olla se, että tutkijan oma persoona vaikuttaa vastauksiin. (Eskola & Suoranta 2005, 86–89.)

Teemahaastattelussa käytettävä kieli on tärkeä tekijä, johon haastattelua suunniteltaessa ja käytettäessä tulee kiinnittää huomiota. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 53) painottavat, etteivät kaikkien haastateltavien kielelliset valmiudet ja kommunikaatiotyylit ole samanlaisia. Tutkijan tulee siis käyttää sellaista kieltä ja sellaisia käsitteitä, jotka haastateltava varmasti ymmärtää. Siten haastateltavan täysipainoinen ja tasavertainen osallistuminen haastattelutilanteen keskusteluun mahdollistuu.

Tutkijan tulee olla varautunut vastaan tuleviin vuorovaikutuksellisiin haasteisiin. Vaikka teemahaastattelussa haastateltavien määrän ei tarvitse olla suuri, tutkijan tulee varautua melko työlääseen ja aikaa vievään tutkimusprosessiin. Haastattelupaikan päättäminen on asia, johon tutkijan tulee myös paneutua. Sopivan neutraalin paikan valitseminen antaa parhaat tulokset. Erityyppiset haastateltavat voivat aiheuttaa haasteita tutkijalle. Vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttaa moni seikka, erityisesti haastateltavan innostus ja taito reflektiiviseen pohdintaan. Sen lisäksi, että haastattelun tulee olla vapaaehtoinen, sen tulee olla myös ilmapiiriltään luottamusta herättävä. Usein tutkijan hyvät sosiaaliset taidot ovat eduksi tähän pääsemisessä. Haastattelun onnistumisen esteeksi saattavat muodostua tietyt sosiaalisesti määräytyneet tekijät, kuten tietyt tavat ja tottumukset: esimerkiksi miehet eivät ehkä ole tottuneet keskustelemaan henkilökohtaisista ja arvomaailmaansa liittyvistä asioista. (Eskola & Suoranta 2005, 87–94; Metsämuuronen 2003, 226.)

7.1.2 Teemahaastattelu tässä tutkimuksessa

Haastattelutyypeistä valitsin teemahaastattelun, jossa edetään keskeisten ja etukäteen määriteltyjen teemojen varassa. Teemat nousivat tutkimukseni teoriataustasta eli reggiolaisen kasvatustutkimuksen ydinajatuksista. Rakensin teemojen ympärille joukon pääkysymyksiä ja apukysymyksiä haastattelutilannetta varten. Vaikka keskustelu saattoi muodostua varsin vapaaksi, teemat takasivat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa käsiteltiin riittävästi kaikkia teemoja. Tämä oli tärkeää ajatellen myös tulevaa sisällön analyysiä. Vaikka haastatteluissa sekä haastattelijalla että haastateltavalla oli osaksi sama koulutustausta, haastateltavan täytyi tuntea roolinsa (Eskola & Suoranta 2003, 85–

87). Minun täytyi etukäteen valmistautua tilanteisiin, joissa keskustelu saattaisi mennä liian lähelle kahden kollegan välistä keskustelua molemmille tutuista teemoista, jotka eivät varsinaisesti palvele tämän tutkimuksen tavoitteita.

Esimerkiksi kasvatuskäsitykseen ja opettajan rooliin liittyvät seikat ovat hienovaraisia ja vaikeita kuvata lyhyesti. Näin ollen kyselyn avulla en olisi pystynyt perehtymään tutkittavaan asiaan yhtä syvästi kuin nyt. Haastattelujen aikana pystyin kannustamaan haastateltavaa pohtimaan myös sellaisia asiaan kuuluvia seikkoja, joita he eivät olisi kyselyä tehdessään ehkä pystyneet tuomaan esiin. Esimerkiksi dokumentointi-termin jotkut lastentarhanopettajat käsittivät koskevan huomattavasti suppeampaa toiminnan esiin tuomista kuin mitä tutkimukseni teoriaosassa käsittelen. Haastattelun avulla pystyin houkuttelemaan haastateltavaa pohtimaan termiä laajemmin.

Elokuussa 2007 aloitin haastateltavien lastentarhanopettajien¹ etsimisen päiväkodin johtajien avulla, joille lähetin kirjeeni (liite 1) sähköpostitse. Toivoin heidän välittävän sen oman päiväkotinsa lastentarhanopettajille. Koska päiväkodeista ei löytynyt alkuperäisten kriteerien mukaisia haastateltavia, muutin alkuperäistä tutkimusasetelmaa siten, että haastateltavilla tulisi olla työkokemusta vähintään yksi vuosi alkuperäisen kahden vuoden sijasta. Perustelen työkokemuksen tärkeyttä sillä, että vain ammatissa toiminut henkilö kykenee reflektiiviseen pohdintaan omasta koulutuksestaan. Työkokemus ikään kuin auttaa ymmärtämään koulutuksessa hankittuja tietoja ja arvoja. Toisaalta liian pitkä työkokemus saattaisi vaikeuttaa eron hahmottamista sen välillä mikä on koulutuksessa hankittua tietoa ja mikä taas työkokemuksen tuomaa tietoa

Tavoitteeni oli löytää kaikkiaan kuusi lastentarhanopettajaa, jotka ovat valmistuneet kaikki eri yliopistoista. Kriteerien väljentämisen myötä tutkimusotokseksi muotoutui viidestä eri yliopistosta valmistunut kuuden lastentarhanopettajan joukko. Kaksi lastentarhanopettajaa oli valmistunut samasta yliopistosta. Toinen heistä oli suorittanut syventävät taito- ja taidekasvatuksen opinnot. Työkokemuksen määrä vaihteli noin puolesta vuodesta aina seitsemään vuoteen. Tutkimusalueeksi valitsin asuinalueeni Kaakkois-Suomen. Tutkimusotoksen ollessa pieni ei tuloksilla ole mahdollista saada

¹ Käytän tutkimuksessani vaihtelevasti haastateltava- tai lastentarhanopettaja-termiä. Molemmilla termeillä tarkoitan tässä tutkimuksessa haastattelemaani henkilöä.

aikaan kovin suurta yleistettävyyttä. Tämän ajatuksen pohjalta pystyin rajaamaan tutkimusalueeni kotini lähelle, jolloin haastatteluihin kulkemiseen ei kulunut kohtuuttomasti aikaa.

Tein haastattelut syys- ja lokakuun aikana vuonna 2007. Haastateltavat työskentelivät sekä yksityisissä että kunnallisissa päiväkodeissa Kaakkois-Suomessa kolmen eri kaupungin alueella. Hankin tutkimusluvut kunnallisten päiväkotien osalta sosiaali- ja terveystoimelta (liite 2) ja yksityisen päivähoiton osalta päivähoiton vastaavalta henkilöltä (liite 3). Tapasin neljä haastateltavaa henkilökohtaisesti heidän työpaikallaan päiväkodissa. Haastattelut kestivät noin tunnin. Tallensin kaikki haastattelut. Litteroin haastattelut ja tekstiä valmistui noin kuusi sivua jokaista lastentarhanopettajaa kohti. Lisäksi tein kaksi sähköpostihaastattelua: toinen lastentarhanopettaja toivoi sitä kiireidensä vuoksi ja toinen heistä sairastui ja sen myötä toivoi sähköistä haastattelua. Sovimme mahdollisten tarkentavien kysymysten tekemisestä jälkeenpäin, joita en kuitenkaan nähnyt tarpeellisiksi tehdä. Muokkasin haastattelurunkoa pienin tarkennuksin toimivammaksi ensimmäisen haastattelun jälkeen.

Haastattelutilanteen alussa keräsin haastateltavan taustatiedot erilliselle taustatietolomakkeelle (liite 4). Haastattelun alussa painotin, että lastentarhanopettajilla olisi missä tahansa haastattelun vaiheessa mahdollisuus keskeyttää tutkija ja pyytää täsmentämään mitä tutkija tarkoitti. Haastattelut etenivät yleisestä yksityiseen. Aloitin ne laajalla luovuutta ja taiteen opettamista käsittelevillä kysymyksillä. Mikäli tutkittava asia ei haastateltavan omasta aloitteesta noussut keskusteluun, käytin useassa haastattelussa apukysymyksiä. Jos lastentarhanopettaja ei muistanut kuinka kyseessä oleva asia koulutuksessa käsiteltiin, niin rohkaisin häntä tuomaan esiin omia käsityksiään ja työssään käyttämiään toimintatapoja. Uskon näiden välillisesti tuovan esiin koulutuksessa vallinneita arvoja ja kasvatusnäkemystä. Teemoissa liikuttiin siinä järjestyksessä, kuin ne luontevasti tulivat esille, mutta kuitenkin mukailen teemarunkoani.

Vesiojan (2006, 129) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itsensä paras tutkimusväline, mutta on muistettava, että tutkija saattaa olla myös tutkimuksensa

suurin virhelähde. En todennäköisesti olisi tullut valinneeksi tätä aihetta, jos en olisi itse sekä lastentarhanopettaja että työskennellyt reggiolaisessa päiväkodissa. Kokemukseni lastentarhanopettajankoulutuksessa ja -ammattista helpottivat orientoitumistani haastateltavien kokemusmaailmaan sekä siihen, että minun oli haastattelutilanteessa helppoa löytää yhteinen kieli haastateltavien kanssa. Saatoin olla varma, että haastattelutilanteessa puhuttiin samoista asioista. Mietin haastattelijoukkoa etsiessäni rajaako aiheeni pois sellaiset haastateltavat, jotka eivät koe kuvataidekasvatusta tai pedagogisia suuntauksia vahvaksi alueekseen. En voi sulkea pois sitä mahdollisuutta, että haastateltavat olisivat ennen haastattelua etsineet tietoa pedagogisista suuntauksista ja niiden vaikutuksesta kuvataidekasvatukseen.

7.2 Sisällönanalyysi

7.2.1 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Eskola ja Suoranta (2005) korostavat laadullisen aineiston analyysissä olevan kysymys aineiston järjestämisestä sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä vastauksien etsimiseksi tutkimusongelmiin. Sisällön analyysiä voi tehdä muun muassa luokittelemalla, teemoittelemalla ja tyypittelemällä. (Eskola ja Suoranta 2005, 225.) Teemahaastattelun teemat muodostavat eräänlaisen aineiston jäsenyyksen (Eskola & Suoranta 2005, 151; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2006, 94–95). Sisällönanalyysille on tyypillistä aineiston luokittelu. Luokitusrunko tarkoittaa luetteloa kaikista tutkimuksen sisältöluokista, jotka pitävät sisällään pienempiä luokiteltavissa olevia tekijöitä. (Anttila 1996, 255.) Teemahaastattelun avulla kerätty aineisto soveltuu hyvin analysoitavaksi sisällönanalyttisin keinoin. Analyysissä pyritään etsimään eroja ja yhtäläisyyksiä vastauksista sekä kiinnitetään huomio myös poikkeustapauksiin. Teemahaastattelun teemojen lisäksi tulee usein esille monia muita teemoja. Tarkoituksena on havaita puheen tarkoituksellisia ja ei-tarkoituksellisia seurauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 155, 173.) Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä päätelmiä tutkimusaineiston suhteesta sen asia- ja sisältöyhteyteen. Sisällönanalyysin päämääränä on yleistettävyyys, jolloin analyysi tukeutuu teoriaan. (Anttila 1996, 254.)

7.2.2 Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa

Sekä tutkimuksen haastattelurunko että aineiston sisällönanalyysi on teoriasidonnainen. Mielestäni nämä ovat loogisia valintoja, koska tarkoitukseni oli selvittää reggiolaisen kasvatuskäsityksen välittymistä opiskelijoille lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksessa. Oli järkevää pidättäytyä pitkälti samoissa teoriassa nousevissa teemoissa läpi koko tutkimukseni. Teemahaastattelun teemat, jotka toimivat myös analyysirunkona, perustuivat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta jo tiedettyyn.

Sisällönanalyysin yläkategoriat muodostuivat teemahaastattelun teemojen mukaan. Alakategoriat muodostuvat suoraan reggiolaisen kasvatuskäsityksen teoriasta. Poimin teoriasta ne keskeisimmät niin sanotut väittämät, jotka ovat kyseessä olevan teeman ilmiötä kuvaavia.

Luin litteroidut haastattelut useaan kertaan läpi. Tämän jälkeen tarkastelin tekstejä tapausittain eli haastattelu kerrallaan, jolloin nostin esille teema-alueita, erilaisia lastentarhanopettajien esiin tuomia ilmaisuja ja merkityksiä. Haastattelujen yksittäisen läpikäymisen jälkeen etsin haastatteluista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tarkistin myös osioiden oleellisuuden ja poistin esimerkiksi päällekkäisiä ilmauksia. Verrattuna haastattelurunkooni erotin kahdeksi erilliseksi kategoriaksi fyysisen kasvuympäristön ja päiväkodin kuvataidekasvatuksen välineet ja materiaalit. Ylä- ja alakategorioiksi muodostuivat seuraavat:

1. päiväkodin opetussuunnitelma:
 - väljä opetussuunnitelma
 - lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet määrittelevät
 - lapsi itse oppii ja oivaltaa
 - lapsen vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelmaan
2. lastentarhanopettajan rooli päiväkodin kuvataidekasvatuksessa:
 - oppimisen tukija
 - aikuinen ja lapsi tasavertaisia toimijoita
3. päiväkodin toiminnan dokumentointi:
 - lapsen tekemä kuvataide
 - lapsen keskustelut
 - valokuvat lapsista
 - portfolio

- lapsen kehityksen seuraaminen
 - vanhempien merkitys osana päivähoitoa
 - lastentarhanopettajan oman pedagogisen oppimisen väline
4. päiväkodin fyysinen kasvuympäristö:
- seinillä lapsen tekemää kuvataidetta
 - seinillä ei ole aikuisen tekemää kuvataidetta
 - välineet ja materiaalit järjestelmällisesti esillä
 - välineet ja materiaalit lasten ulottuvissa
 - peilit tukevat lapsen minäkuvan kehitystä
5. päiväkodin kuvataidekasvatuksen välineet ja materiaalit:
- perusvälineet ja –materiaalit
 - jättemateriaalit
 - savi
 - hyvä laatu
 - välineet ja materiaalit aina samassa paikassa
6. päiväkodin projektimuotoinen työskentely:
- aikuinen tarkkailee lasta, näin syntyy projektin aihe
 - alkaa motivoinnista
 - aiheella tulee olla lapselle sisäistä merkitystä
 - lapsella on mahdollisuus luoviin ratkaisuihin
 - toiminta rakentuu teeman ympärille
 - projekti loppuu, kun lapset ovat valmiita
7. luovuus päiväkodin kuvataidekasvatuksessa:
- luovuus ei liity vain kuvataiteen tekemiseen
 - taidetta voi opettaa
 - kokeileminen ja oivaltaminen
 - taiteesta keskusteleminen
 - kriittinen näkeminen
 - mallin välttäminen
8. päiväkodin toiminnan arviointi:
- tärkeä osa lastentarhanopettajan työtä
 - prosessin aikana
 - opetussuunnitelman arviointi
 - toiminnan laadun arviointi
 - toiminnan tuloksen arviointi

Sisällönanalyysin tasot on kuvattuna taulukkoon 1., joka löytyy tutkimukseni lopusta liitteestä 5.

Lastentarhanopettajan koulutuksen suhtautuminen malliaskarteluun voisi olla käsiteltävänä myös kohdassa Lastentarhanopettajan rooli päiväkodin kuvataidekasvatuksessa, mutta päätin sijoittaa sen Luovuus päiväkodin kuvataidekasvatuksessa -kategoriaan. Mielestäni lastentarhanopettajan suhde malliaskarteluun kertoo paljon siitä, kuinka lapsilähtöistä ja lapsen itseilmaisua tukevaa kuvallinen ilmaisu päiväkodissa on. Näin ollen aineistosta nousseet yläkategoriat ovat osin päällekkäisiä. Samaa asiaa sisältäviä yläkategorioita on löydettävissä eri tutkimusongelman alta.

Lopuksi laskin kuinka monta haastatteluista poimittua mainintaa jokainen alakategoria oli saanut, ja merkitsin ne taulukkoon seuraavien vaihtoehtojen avulla: ”ei mainintaa” (ei rastia), ”jotakin satunnaisia mainintoja” (yksi rasti), ”jonkin verran mainintoja” (kaksi rastia) tai ”näkyi vahvasti vastauksissa” (kolme rastia). Mitä useimman haastateltavan kohdalle merkitsin tietyn alakategorian kohdalle vaihtoehdon ”näkyi vahvasti vastauksissa” (kolme rastia), sen reggiolaisempaa on ollut lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatus kyseessä olevan teeman osalta.

Tulkintavaiheessa tutkijan tulee tutkimuksensa teoreettisena subjektina nousta luonnollisen asenteen yläpuolelle ja koettaa ymmärtää kohdettaan luoden mielekkäitä teoreettisia tulkintoja (Eskola & Suoranta 2005, 148). Tämän näkemyksen pohjalta teen jonkinlaisen tulkinnan, joka kertoo näkyykö reggiolaisuus kouluttajien opetuksen sisällöissä ja käytänteissä. Tutkimustuloksia raportoidessani tavoitteenani on muodostaa niistä looginen kokonaisuus. Etenen muodostamieni yläkategorioiden mukaisesti. Haastatteluista otetuilla suorilla sitaateilla pyrin tuomaan esiin sen monipuolisuuden, jolla lastentarhanopettajat kuvataidekasvatuksen koulutustaan ja samalla myös itseään kuvaavat. Sitaatit ovat kielen osalta autenttisessa muodossa.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUSTARKASTELU

Validiteetin arvioinnissa mitataan kuinka hyvin tutkimusmenetelmä ja siinä käytetyt mittarit vastaavat sitä ilmiötä, jota halutaan tutkia. Jotta validius toteutuu, tutkimusotteen tulee tehdä oikeutta sen olemukselle ja tutkimuksen asettelulle. (Anttila 1996, 402.) Koska luotettavuuskriteerit ovat alun perin luotu kvantitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta, luotettavuus-käsitteen rinnalle kvalitatiiviseen tutkimukseen sopii Lincolnin ja Guban (1985) mukaan uskottavuus-käsite. Uskottavuuden alakäsitteiksi taas kerääntyvät seuraavat teemat. *Totuusarvo* mittaa sitä, kuinka todellisia tutkimuksen tulokset ovat. *Sovellettavuus taas* kertoo siitä, kuinka sovellettavia tulokset ovat toiseen tutkimusryhmään. *Pysyvyys* mittaa sitä, kuinka samanlaisia tuloksia saataisiin, jos tutkimus toistettaisiin samoille yksilöille samassa tilanteessa. *Neutraalisuus* tarkoittaa sitä, ovatko tulokset vastaajasta, tilanteista ja kontekstista johtuvia tai perspektiivin ohjaamia. (Lincolnin ja Guban 1985, Soinisen 1995, 122–124 mukaan.)

Tutkimuksessani totuudenmukaisuus ja pysyvyys korostuvat erityisesti kasvotusten tehdyssä haastatteluissa. Huomattavasti helpompi on vääristellä annettuja tietoja sähköpostitse tehdyissä haastatteluissa. Saatu tieto on mielestäni helppo soveltaa keneen tahansa muuhun samalla vuosikurssilla opiskelleeseen, koska opetussisällöt ovat samat. Toisaalta sovellettavuutta saattaa heikentää se, että kuvallisesta ilmaisusta kiinnostuneet opiskelijat saattavat olla vastaanottavaisempia opetukselle kuin toiset, jolloin asiat eivät ole ehkä sisäistyneet yhtä hyvin. Neutraaliuden ongelmaa tässä tutkimuksessa käsittelen jatkossa.

Olin ennen haastattelua maininnut tutkivani ainoastaan vaihtoehtoisia kasvatusnäkemyksiä lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksessa. Perustelen valintani sillä, että jos olisin tarkentanut olevani kiinnostunut reggiolaisista viitteistä lastentarhanopettajan koulutuksessa, se olisi voinut vaikuttaa osallistumisaktiivisuuteen. Reggiolaisuus on saattanut jäädä hyvinkin vieraaksi koulutuksen aikana. Toinen mahdollinen riski olisi ollut, että lastentarhanopettaja olisi

valmistautunut haastatteluun perehtymällä reggiolaiseen kirjallisuuteen, joka olisi sinänsä sekoittanut kokemuksen omasta koulutuksesta sekä faktatiedon. Haastattelun lopuksi kerroin tarkentaen, mistä vaihtoehtoisesta kasvatustähtäyksestä oli kyse. Siten uskon haastattelujen olevan uskottavia.

Reliaabeliuden kohdalla tulee vastaan tulkinnan ongelmat. Tutkijan tulee kyetä osoittamaan, miten hän on päätenyt juuri tiettyihin luokituksiin ja kuvauksiin tutkittavien maailmasta. Kyse on siis ennemminkin tutkijan toiminnasta kuin haastateltavien vastauksista sen suhteen kuinka luettavaa aineiston käsittely ja analysointi on. Tulosten tulee mahdollisimman pitkälle kertoa haastateltavien ajatusmaailmasta. (Anttila 1996, 408.)

Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta on syytä palata tutkimuksen aineiston keruuseen eli haastatteluun. Haastattelutilanteeseen liittyvä henkilökohtainen vuorovaikutus on merkityksellinen. Haastateltava ei välttämättä ole halukas jakamaan sitä tietoa, mitä tutkija tarvitsee tai antaa totuudenmukaisia vastauksia. Lisäksi vaarana on tiedon vääristyminen tilanteissa, joissa tutkija välittää tietoisesti tai tiedostamatta henkilökohtaisia mielipiteitään tai asenteitaan. (Soininen 1995, 112–113.) Koin haastattelijana olemisen hyvin haasteellisena, sillä olen vielä joitakin vuosia sitten itse toiminut lastentarhanopettajan ammatissa. Kysyin asioita, jotka ovat minulle hyvinkin läheisiä ja joista minulla itselläni on mielipide ja näkemys. Silti rooliini kuului neutraalius.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET: LASTENTARHANOPETTAJANKOULUTUKSEN KUVATAIDEKASVASTUKSEN REGGIOLAISET PIIRTEET

9.1 Päiväkodin kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli sitä, millaisen kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelman tekoon lastentarhanopettajankoulutus kannusti. Kuten jo teoriaosassa selvitin, termien opetussuunnitelma ja toimintasuunnitelma käyttöä suomalaisessa päiväkodissa, haastateltavat totesivat toiminnasta käytettävän enemmän toimintasuunnitelma-termiä. Esikoululaisten toimintaa varten laaditaan nimenomaan opetussuunnitelma.

Jokaisen haastateltavan lastentarhanopettajan koulutuksessa kannustettiin väljän opetussuunnitelman tekoon: ”[- -] *siinä on se vara, et päiviä voi vaihdella, et milloin tehdään mitään*” (haastattelu 1).

Jokaisessa haastattelussa tuotiin esille myös se seikka, että lasten tarpeet ja kiinnostuksen kohteet saavat vaikuttaa opetussuunnitelmaan ja sen sisältöihin. Tämä näkemys korostui erityisen vahvasti niillä lastentarhanopettajilla, joilla on perusopintoja laajemmat taidekasvatuksen opinnot. ”*Me se työryhmänä keksitään se [sisältö], mut kyl me aika herkkänä ollaan lasten suuntaan mikä siel saattaa olla tällä hetkellä. Et mikä kiinnostaa, mistä lapset on puhunut. Sieltä se sitten nousee.*” (haastattelu 4.)

Haastatteluissa tuli myös ilmi näkemys, ettei lastentarhanopettaja voi itsekkäästi toteuttaa kuvataidekasvatusta omien mieltymystensä mukaan. ”*Ei saa liiaksi itse ajatella, mistä itse tykkää tai ei tykkää, vaan suunnitelman tulee olla monipuolinen*” (haastattelu 6).

Vaikka vastauksissa korostui lapsilähtöinen toiminnan suunnittelu, jonkinlainen varovaisuus sitä kohtaan oli kuitenkin huomattavissa. Lastentarhanopettajat käyttivät sellaisia ilmaisuja, kuten: ”*Lapsilta voidaan kysyä mitä he toivoisivat [- -]*” (haastattelu 6) tai ”*Haluis sanoo, et se lähtee lapsilta [- -]*” (haastattelu 3). Yksi haastateltava koki

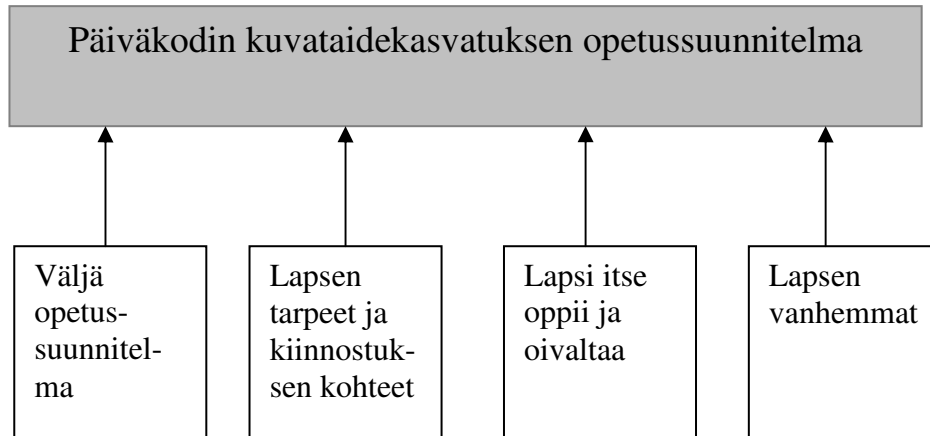
toiminnan olevan niin erilaista alle kolmivuotiaiden lasten parissa, että juuri lasten ikä vaikuttaa myös suunnitelman tekoon. *”Mut tällasessa pienten ryhmässä ei kauheesti kysellä [lapsilta], mut esimerkiksi lauluhetkillä kysyin toivelauluja”* (haastattelu 1).

Kuten reggiolaisuus, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen perusteet korostavat vanhempien kanssa tehtävää opetussuunnitelmayhteistyötä. Lastentarhanopettajat kokivat tämän yhteistyön ristiriitaiseksi. Haastatteluissa heijastui yhteistyön tärkeys. Koulutuksessa asiaa oli käsitelty, mutta lopulta ilmeni vain joitain satunnaisia mainintoja, jotka käsittelivät vanhempien mahdollisuutta vaikuttaa päiväkodin opetussuunnitelmaan. Myönteisimmin asian kokivat ne lastentarhanopettajat, jotka työskentelivät yksityisessä päiväkodissa. He korostivat vanhempien vaikutusmahdollisuuksien ulottuvan arjen toimintaan asti, kun taas kunnallisissa päiväkodeissa työskentelevät olivat epäilevämpiä. *”He ovat omien lastensa suhteen parhaita asiantuntijoita, joten myös heidän mielipiteitään pitäisi kuunnella. Käytännössä näin ei kuitenkaan taida lähes aina olla.”* (haastattelu 5.)

Tämä on esimerkki siitä, kuinka lastentarhanopettajan koulutuksessa saatu näkemys ei aina toteudu käytännön työssä. Myös muissa haastatteluissa tuli ilmi, että lähinnä vanhempainillat ja varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen ovat sellaisia tilanteita, joissa vanhemmat ovat aktiivisesti mukana, ja silloinkin: *”[– –] on muutamia aktiiviset vanhemmat, yleensä joku viis perhettä, jotka osallistuu ja muut kuuntelee”* (haastattelu 1). Eräs lastentarhanopettaja koki ristiriidan siinä, etteivät vanhemmat osaa yhdistää eri väyliä mahdollisuudekseen vaikuttaa ja näin tyytyväisyyskyselyssä saadaan kovin alhaiset lukemat tältä osin.

Kuvassa 2. esitetään lastentarhanopettajien keskeiset käsitykset koulutuksen reggioviitteistä kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelman laatimisen osalta.

Kuva 2. Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma



9.2 Lastentarhanopettajan rooli päiväkodin kuvataidekasvatuksessa

Kaikki haastateltavat korostivat lastentarhanopettajan joko ohjauksellista tai tukevaa roolia kuvataidekasvatuksessa. He toivat ilmi, että koulutuksessa korostettiin aikuisen tehtäviin kuuluvan toiminnan ohjeiden sekä raamien antamisen. Aikuinen on läsnä ja auttaa tarvittaessa. Aikuinen ei saa rajoittaa lapsen ilmaisua, suunnata sitä. ”*Et aikuiset ei rajottais: ethän sä voi tehdä vihreää koiraa, kun eihän vihreää koiraa ole olemassakaan. Aikuisen käytös vaikuttaa kuitenkin aika paljon siihen. Me ei sitten määriteltäisi sitä, et mitkä on luovuuden rajat. Nehän voi olla mitkä vaan!*” (haastattelu 4.)

Kaikissa haastatteluissa tuli esille se, että koulutuksessa on korostettu konstruktivistista oppimista. Yksi haastateltava jopa käytti tätä termiä:

Kyl meil hirveesti korostettiin konstruktivistista oppimista, et lapselle annetaan mahdollisuus, et hän itse tekee ja kokee. Aikuinen on siinä ohjaamassa ja tukemassa, mut ei tehdä lapsen puolesta. Annetaan hänelle mahdollisuus. Et tutkimalla ja kokeilemalla synnyttää jotakin, mistä hän sit oppii tai saa sen elämyksen. (haastattelu 4.)

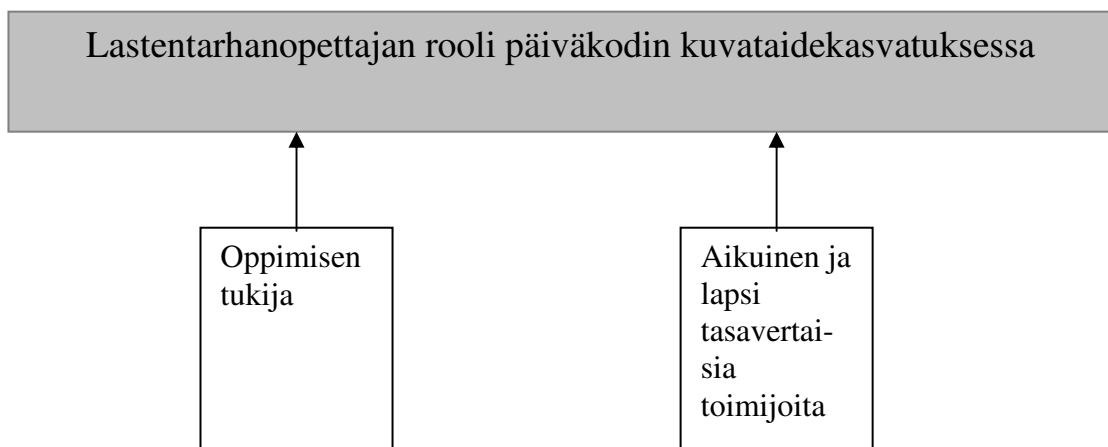
Haastattelujen mukaan koulutuksessa kannustettiin ajattelemaan, että aikuinen ja lapsi ovat tasavertaisia toimijoita. Kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä lastentarhanopettajan

ominaisuutena lapsen kannustamista ja tukemista. Aikuisen tulee myös huomioida eri lasten erilaiset vahvuudet. On tärkeää, että lastentarhanopettaja havaitsee jokaisen lapsen yksilöllisesti, joten itse toiminnassa ei tule olla liian suuret ryhmät. ”*Siihen kannustettiin, et jos me tehdään jotain, otat vaikka yhden tai kolme tai neljä lasta, että voit havainnoida ja ottaa huomioon sen lapsen vahvuudet ja haasteet ja miten toimit siinä tilantees.*” (haastattelu 4.)

Yksi haastateltava korosti, että lastentarhanopettajan oma olemus vaikuttaa itse ohjausprosessiin. Aikuinen on lapsille malli, omalla asenteellaan esimerkki: ”*Innostunut aikuinen saa useimmiten lapsetkin innostumaan ja innoton luo saman tunteen lapsiin*” (haastattelu 6).

Kuvassa 3. esitetään lastentarhanopettajien keskeiset käsitykset koulutuksen reggiioviitteistä lastentarhanopettajan roolin osalta.

Kuva 3. Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: lastentarhanopettajan rooli



9.3 Päiväkodin kuvataidetoiminnan dokumentointi

Kaikki kuusi lastentarhanopettajaa toivat vahvasti esille sen, että dokumentointi on osa lastentarhanopettajan työtä. Koulutuksessa oli dokumentointia käsitelty erillisenä aiheena vaihtelevasti. Yksi lastentarhanopettaja oli oman koulutuksensa aikana

ymmärtänyt dokumentoinnin merkityksen omien kuvallisen ilmaisun töidensä esillepanon kautta. ”*Dokumentointia ei käsitelty varsinaisesti erikseen koulutuksessa. Kun me tuotettiin, ne laitettiin esille. Sama ajatus. Astuimme lapsen asemaan. Töitä oli pihalla, parvekkeella, joka puolella.*” (haastattelu 4.)

Haastatteluissa tuli ilmi, että moni toimintatapa oli tullut tutuksi päiväkotiharjoittelun aikana. Myös toiminnan dokumentointi on yksi niitä. Itse dokumentoinnin nähtiin pitävän sisällään hieman erilaisia asioita. Neljä lastentarhanopettajaa käsitti aluksi dokumentointiin kuuluvan vain niin sanotun kasvun kansion kokoamiseen. ”*Se [dokumentointi] on kasvun kansio. Sinne tulee lapsen omia tuotoksia, valokuvia ja lasten tarinoita ja hassuja sattumia. Aikuisen ehkä kirjoittamia juttuja leikistä.*” (haastattelu 3.) Lastentarhanopettajat kertoivat voivansa kasvun kansion avulla seurata esimerkiksi lapsen kuvallisen kehityksen eri vaiheita tai motoriikan kehittymistä. Näin lastentarhanopettaja voi miettiä omaa kasvatustoimintaansa näiden tavoitteiden edesauttajana.

Kun jatkoin tarkentavien kysymysten tekoa, lastentarhanopettajat laajensivat näkemystään dokumentoinnista käsittämään myös esimerkiksi seinillä olevia lasten töitä.

Lasten ja aikuisten toimintaa eri vaiheissa: suunnittelusta valmiisiin tuotoksiin. Dokumentoitavan toiminnan ei tarvitse aina olla jotain hienoa ja erikoista, vaan on tärkeää, että silloin tällöin dokumentoidaan myös ryhmän perustoimintaa ja arjen rutiineja. Niissä voidaan dokumentoinnin avulla havaita kehittämistä vaativia epäkohtia ja puutteita. Dokumentointi voi tapahtua monella eri tavalla: kirjallisesti, videolla, äänittämällä, tallentamalla lasten tuotoksia, esimerkiksi piirustuksia ja maalauksia. (haastattelu 5.)

Haastatteluissa ei erityisemmin korostunut näkemys dokumentoinnin mahdollisuuksista tukea lastentarhanopettajan omaa oppimista. Kaksi lastentarhanopettajaa mainitsi asiasta. ”*Kun toimintaa on dokumentoitu, voi siihen palata myöhemmin ja tarkastella sitä ikään kuin ulkopuolisena. Näin on helpompi havaita onnistumisia ja epäonnistumisia ja suhtautua omaan toimintaansa kriittisesti.*” (haastattelu 5.)

Vanhempien roolia dokumentoinnissa ei erityisemmin oltu koulutuksessa käsitelty. Haastatteluissa vanhempien osuus nähtiin ristiriitaisesti. Yhdessä haastattelussa vanhempien rooli nähtiin hyvin pienenä, johon kasvun kansiolla haettiin helpotusta:

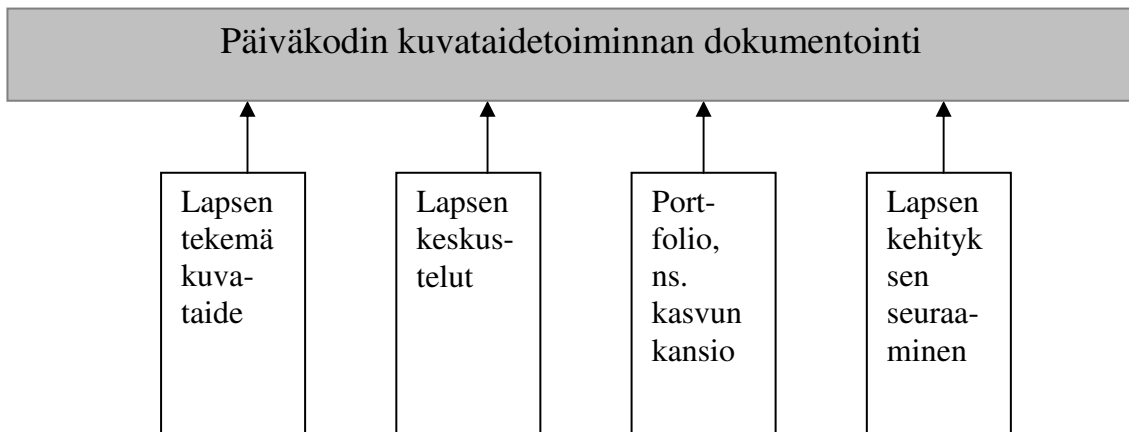
”Vanhempien rooli on tosi vähäistä, et se on kaks minuuttia aamulla ja viis illalla. Ne ei todellakaan tiedä mitä täällä päivän aikana tapahtuu. Siin [kasvunkansiossa] on myös heille semmonen, et mitä me täällä oikeesti tehdään perushommien lisäksi.”
(haastattelu 1)

Toinen lastentarhanopettaja toi esille päinvastaisia kokemuksia. Vanhemmat kirjoittavat muistiin kotona ilmenneitä lapsen ajatuksia, jotka liittyvät päiväkodissa käsiteltävään teemaan. Kahdessa haastattelussa korostettiin lapsen mahdollisuutta olla toteuttamassa dokumentointia.

Ja sit tietysti itse pyrkisin, lapset olisivat etenkin tässä seinille asettelussa mukana tekemässä sitä, koska kuitenkin siinä saa monta eri asiaa, esteettistä näkemystä. Pohditaan yhdessä niitä ratkaisuja, miks ton värinen tuli nyt sitte mieluummin tonne puolelle. (haastattelu 2.)

Kuvassa 4. esitetään lastentarhanopettajien keskeiset käsitykset koulutuksen reggiioviitteistä päiväkodin kuvataidetoiminnan osalta.

Kuva 4. Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin kuvataidetoiminnan dokumentointi



9.4 Päiväkodin fyysinen ympäristö kuvataidekasvatuksellisessa valossa

Tähän alalukuun liittyvillä kysymyksillä halusin saada selville lastentarhanopettajien käsityksiä siitä millainen on heidän mielestään päiväkodin hyvä fyysinen ympäristö kuvataidekasvatuksen kannalta. Koulutuksessa tätä asiaa on todennäköisesti käsitelty välillisesti, ei varsinaisena asiakokonaisuutena. Uskon, että koulutus tarjoaa opiskelijalle suuntaa-antavan näkemyksen, jonka halusin saada esiin haastatteluissani.

Yleisesti hyvän päiväkotiympäristön kriteeriksi lastentarhanopettajat mainitsivat riittävät tilat:

Tilaa pitäisi olla sen verran, et on tilaa tehdä ja toimia. Aika pienissä tiloissa voi tehdä vaikka mitä. Sen verran, et lapsille on paikka tekemiseen ja keskittymiseen. Periaatteessa se, että on seinät ja lattia, koska seinille voi kiinnittää tai maalata sinne tai maalata lattialla. Et ei siihen hirveesti tarvita. Turvallisuusasiat on joka jutussa. (haastattelu 4.)

Yksi haastateltava piti tärkeänä sitä, että tilat ovat esteettiset, mutta jäi pohtimaan näkemystään tarkemmin suhteessa lapsilähtöisen kasvatuksen tavoitteisiin. ”*Tietysti siinä on eniten se, et sen pitää olla just esteettisesti silmää miellyttävä. Mut sekin on sitte, kenen silmää se miellyttää?*” (haastattelu 2.)

Kysyessäni häneltä, mitä päiväkodin seinille laitetaan esille, hän kuvaili tarkemmin esteettisyyden merkitystä:

Etenki lasten töitä. Sen pitäis olla lasten näkönen, sen tilan, ettei se olis välttämättä aikuisen [näköinen]. Esimerkiksi mistä saa keskustelun aiheita lasten kanssa, erityisesti ihan pienillä, niinku kuvii. Olen itte pyrkiny siihen, et siel voi olla erilaisia materiaaleja seinillä. Nyt ollaan ripustettu pajuaita seinille tonne meidän ryhmätilaan, et on luonnonmateriaaleja sisällä. Niiden kautta on haettu sellaista tilan korkeutta. Se on kattoon asti menevä pajuaita. (haastattelu 2.)

Kaikki lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä lasten tekemien töiden merkitystä päiväkodin seinillä. Töitä tulee laittaa monipuolisesti seinille aina esittävistä ei-esittäviin, esimerkiksi musiikkimaalauksiin. ”*Ensimmäisenä tulee mieleen lasten omat työt ja tuotokset. Jokaisen lapsen työ tulisi laittaa esille, toki kunnioitetaan lapsen omaa tahtoa. Työt, jotka ovat esillä, vaihtelevat esimerkiksi vuodenaikojen tai teeman mukaan.*” (haastattelu 6.)

Haastatteluissani viisi lastentarhanopettajaa näki päiväkotiympäristöön kuuluvaksi aikuisten tekemän taiteen, joka voi olla varsinaisia aikuisten tekemiä kuvia, tauluja tai toimintaan liittyvää materiaalia, kuten esimerkiksi niin sanottu aamupiirikalenteri. Eräs haastateltava näki tietyn tunnelman syntyvän taulujen avulla: ” [– –] *tauluja ja muita kuvia luomaan kodinomaista tunnelmaa*” (haastattelu 5).

Kahden haastateltavan mukaan taiteen tuominen lasten tiloihin on tärkeää. Toinen heistä toivoi päiväkotiympäristöön enemmän aitoa aikuisen tekemää taidetta, mutta myös painokuvat ovat tärkeitä: ”*Taidekuvia pitäisi olla seinillä. Niitten kautta pystyis keskustella. Sellasii jotain maalauksia, kopioita mitä ne nyt on.*” (haastattelu 2.)

Kysymykseen peilien merkityksestä päiväkotiympäristössä lastentarhanopettajat vastasivat oman näkemyksensä mukaan. Koulutuksessa ei selvästikään oltu käsitelty tätä seikkaa. Moni koki aiheen kiinnostavaksi, mutta uudeksi. Muutama haastateltava tarvitsi mietintähetken ennen vastaamistaan, sillä tämä oli kaikista kysymyksistäni hämmentävin. ”*En ole koskaan miettinyt...mut kun kysyit [– –] . En ole kyllä sitä ikinä ajatellu! Mutta ihan varmaan miettimisen arvoinen asia!*” (haastattelu 1.) Haastateltavat vastasivat lopulta puhtaasti oman näkemyksensä ja kokemuksensa mukaisesti.

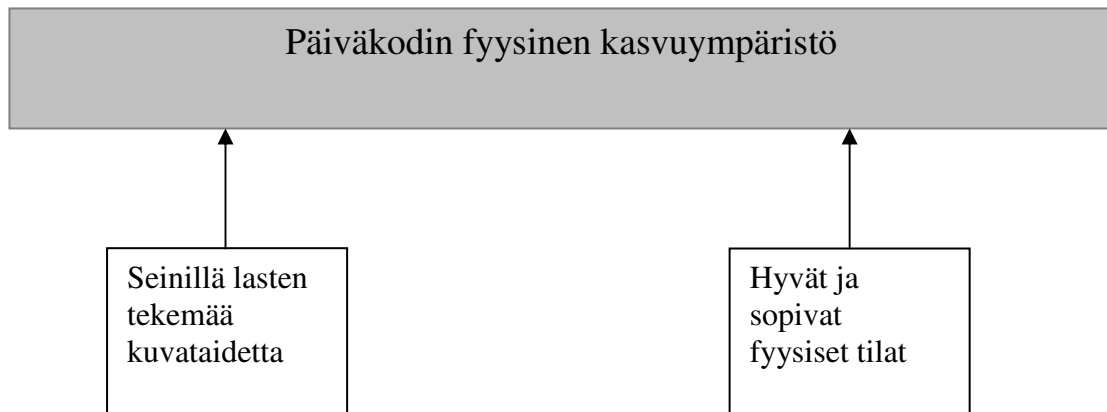
Neljä lastentarhanopettajaa näkivät peilien merkityksen lapsen oman kehon hahmottamisessa. ”*Siis peilihän on tärkeä lapsen oman kehon hahmottamisessa. Etenkin tällaiset isot peilit, siin näkee kokonaan. Ja moni viihtyy siinä irvistelemässä ja kättelemassa omaa kuvaansa. Ja senhän kautta lapsi miettii miltä ihminen näyttää.*” (haastattelu 2.)

Kahdessa muussa haastattelussa korostui peilin merkitys tunteiden ilmaisussa. ”*Peilejä lapsi voi käyttää hyväksi puhuttaessa tunteista ja niiden ilmaisemisesta. Lapsi voi tarkkailla itseään peilistä ja pohtia, miltä näyttää esimerkiksi surullinen ihminen.*” (haastattelu 5.)

Yhden haastateltavan mukaan peilit tukevat lapsen mielikuvitusta: ”*Ne [peilit] kuvaavat sekä todellisuutta, mutta ovat portti myös mielikuvituksen maailmoihin, esimerkiksi lasten roolit vaatteineen heidän omissa näytelmissä.*” (haastattelu 6.)

Kuvassa 5. tuodaan esille lastentarhanopettajien keskeiset käsitykset koulutuksen reggiioviitteistä päiväkodin fyysisen kasvuympäristön osalta.

Kuva 5. Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin fyysinen ympäristö kuvataidekasvatuksellisessa valossa



9.5 Päiväkodin kuvataidemateriaalit ja -välineet

Lapsille tarjottavien kuvataidemateriaalien tarjonnassa haastateltavat olivat hyvin yksimielisiä. Koulutuksissa oli korostettu materiaalien monipuolisuutta ja myös kierrätys- sekä luonnonmateriaalien merkitystä. *"Meit nimenomaan tää meidän opettaja opetti perusopinnoissa ja sitten approssa sellaseen luovuuteen siinäkin, et ihan mitä vaan voi käyttää taidemateriaalina. Kierrätysmateriaalit on parhaita."* (haastattelu 2.)

"Meil oli koulutuksessa kuitenkin aika perusmateriaalit käytössä. Vesi ja peitevärit ja vähän paksumpi pullovärejä ja sitten savea. Et mä luulen, et käytetyt materiaalit oli sellaisia materiaaleja, joita sit sais käyttää oikeassa työelämässä." (haastattelu 4.)

Käytännön työelämässä toimineet lastentarhanopettajat tosin näkivät päiväkotikohtaisen budjetin niin rajallisena, ettei laadukkaisiin valintoihin aina ollut mahdollisuutta. Siitä syystä viisi lastentarhanopettajaa suosivat vahvasti työssään jäte- ja kierrätysmateriaaleja. *"Rahakysymykset on taas ihan eri juttu. Senkin takia tällaisia kierrätysmateriaaleja. Ei ostettaisi [kalliita materiaaleja], tai voi ostaa jos on rahaa."*

Joku linopainantakin: puhelinluettelon sivutkin käy hyvin siihen. Pyrittäis siihen säästämiseen.” (haastattelu 2.)

Savi oli tullut tutuksi jokaisessa koulutuksessa. Jokainen lastentarhanopettaja korosti saven merkitystä osana kolmiulotteista kuvallista ilmaisua. Vastauksissa savea pidettiin hyvänä materiaalina, mutta hieman ongelmallisena sotkuisuutensa takia. Toisaalta taas kaksi lastentarhanopettajaa ei pitänyt savityöskentelyä ”sotkemisena”. *”Olen käyttänyt opiskeluissa ja ihan heti opiskelujen jälkeen käytin valkosavea, joka ei oo niin sotkevaa”* (haastattelu 1).

Yleensä lapsi nauttii saven käsittelystä, mutta on myös lapsia, jotka eivät saven käsittelystä pidä. Savi on materiaalina hyvä, kehittää lapsen hienomotoriikkaa, päästää mielikuvituksen valloilleen. Sen avulla voi vaikkapa käsitellä tunteita, siitä saa erilaisia aistikokemuksia. Lasta rohkaistaan käyttämään savea, se ei ole sotkemista. (haastattelu 6.)

Saven ominaisuuksia verrattiin muovailuvahaan, jonka ominaisuudet koettiin paljon huonommiksi. Muovailuvahaa tulee olla lasten saatavilla omaehtoisesti. Siitä tehtyä työtä ei säilytetä taideteoksena, vaan kasataan takaisin palloksi. Savi nähtiin kahdessa haastattelussa ongelmallisena materiaalina, koska sen polttamiseen ei ole mahdollisuutta. Siksi sen sijasta käytetään muovailuvahoja tai erilaisia massoja Toki yksi lastentarhanopettaja näki mahdollisena myös sen, että savitöiden annetaan vain kuivua.

Kysyessäni millaiset valintakriteerit koulutus asetti päiväkodin kuvataidemateriaalien ja välineiden hankinnalle, kaksi haastateltavaa vastasi, ettei asiaa oltu käsitelty koulutuksessa. *”Ei kauheasti ollut kuitenkaan materiaalien valintaa, koska se painottu just siihen, et kokeilemalla. Sit ei ollut oikeastaan ollenkaan. Kävi meil kyl esittelijä, joku tällain ketjumyyjä käsi esittelemässä meille tuotteitaan.”* (haastattelu 2.)

Neljä lastentarhanopettajaa korosti tärkeänä valintakriteerinä laatua: *”Koulutuksessa korostettiin laatua, muttei selkeästi saatu mitään merkkejä. Et mieluummin vähän kalliimmat ja laadukkaammat.”* (haastattelu 3.) Kaksi haastateltavaa mainitsi myös turvallisuuden olevan yksi materiaalien ja välineiden valintakriteeri.

Kun kysyin, mitä kuvataidemateriaaleja ja välineitä tulisi olla lasten saatavilla, kolme lastentarhanopettajaa piti tärkeänä, että niin sanotut perusvälineet ja -materiaalit, puuvärit, vesivärit, paperit ja muovailuvahat olisivat lasten ulottuvissa. Lisäksi kaksi haastateltavaa kyseenalaisti työpaikassaan vallitsevan käytännön, toivoen maalaustarvikkeita lasten ulottuville:

Monesti, kuten meilläkin, kynät ovat siinä pöydällä. Puukynät ja sitten liituvärit, mut tällaiset maalaustarvikkeet ovat kaapeissa. Siin olis miettimisen paikka, et olis mahdollisuus maalata. No muovailuvahat on kyllä siinä esillä. Mahdollisuus tehdä monen tyyppistä, eikä aina vain tehdä sitä piirtämistä tai värittämistä. Samoin kuin askartelutarvikkeet, et nekin olisi siinä saatavilla. (haastattelu 3.)

Ne [taidemateriaalit ja välineet] vois olla just siten, et lapsi vois itse ottaa esimerkiksi vesivärejä. Se olis sitä omaehtoista työskentelyä, et saa hakea ja ottaa ja tehdä. Sit olis ihanteellista et olis joku sellainen tila, jossa voi olla vähän sotkuisempaa, värejä...ei oo ihan niin tarkkaa. (haastattelu 2.)

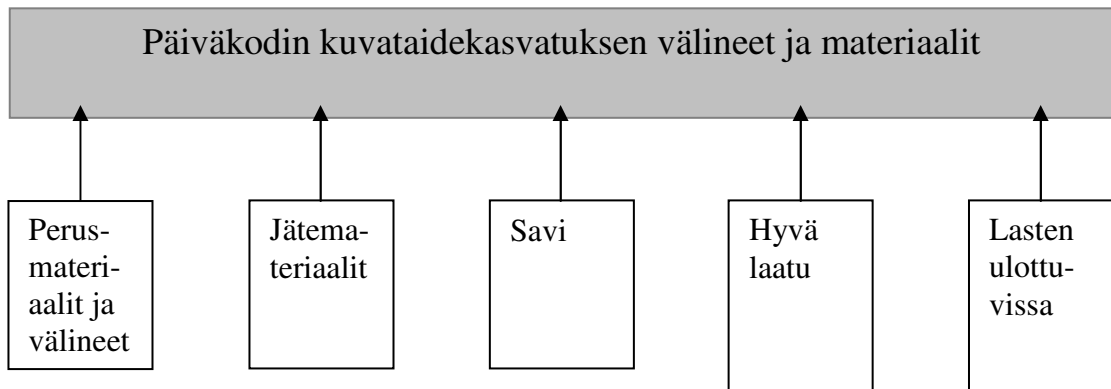
Monipuolisuus oli tärkeää kolmelle lastentarhanopettajaa:

Kaikenlaisia materiaaleja, et saa kokeilla vapaast. Tietysti kaikki materiaalit ei ole kauheen houkuttelevia tai tekniikat, esimerkiksi hiili, ei minusta omaehtoisesti ole kauheen [...], et se on ohjatuil tuokiolla enemmän. Enemmän värei, mistä saa väriä, on lasten mieleen. Mut voishan ne olla esillä, jos joku haluaa. (haastattelu 2.)

Kuten reggiolaisuudessa painotetaan, esimerkiksi väripullojen tulee stimuloida silmää ja sitä kautta saattaa lapsen kiinnostus tekemiseen herätä. Tämän näkemyksen toi esille yksi lastentarhanopettaja. Materiaalien säilytyksen osalta toinen lastentarhanopettaja näki tärkeänä sen, että välineet ja materiaalit ovat lasten läheisyydessä ikään kuin houkuttelemassa toimintaan. Vain yksi haastateltava korosti sitä, että kuvataidemateriaaleilla ja välineillä tulee olla aina sama paikka, joka edesauttaa lapsen omatoimista työskentelyä. *”Mut avohylly on hyvä, koska lapsi näkee, et tääl on tämmösii, et nythän mun tekisiki mieli maalata [– –] niille on sama paikka, jolloin lapsen on helppo muistaa, et sieltähän ne löytyy”* (haastattelu 4).

Kuvassa 6. esitellään lastentarhanopettajien keskeiset käsitykset koulutuksen reggioviitteistä päiväkodin kuvataidekasvatuksen välineiden ja materiaalien osalta.

Kuva 6. Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin kuvataidemateriaalit ja -välineet



9.6 Päiväkodin projektimuotoinen työskentely

Lastentarhanopettajankoulutuksessa on jonkin verran käsitelty projektimuotoista työskentelyä. Joissakin koulutuksissa se oli jäänyt vieraaksi ja tieto projektimuotoisesta toiminnasta oli peräisin muualta, erityisesti työelämästä.

Se oli silloin vasta tulossa, vasta puhuttiin teemoista ja viitattiin projekteihin. Myöhemmin valmistunut työpari, hänellä oli taas nämä projektit, tosin sosiaalikasvattajakoulusta. Sellainen käsitys minulla tuli, että teema ja projekti ovat pitkälle sama asia. (haastattelu 3.)

Kaikki lastentarhanopettajat näkivät lasten tehtävinä projektin aiheen valinnan ja sen keston määrittämisen. ”Projektin voi olla lähtöisin aikuisesta. Parasta kuitenkin olisi, jos lapset keksisivät itse projektin aiheen. Projektin voi olla lyhyempi, vaikkapa yhden viikon mittainen, tai sitten se voi jatkua niin kauan kun lapsilla riittää innostusta.” (haastattelu 6.) ”[– –] lapsi huomaa, et hänen ideoita ja ajatuksia on kuunneltu. Et kiva, mun kannattaa sanoa ja tuoda julki, jos niihin tartutaan.” (haastattelu 4.) ”Kun sitä koulumaailmaa ajattelee, et on homma, joka hoidetaan alusta loppuun eikä riipaista vaan siitä välistä.” (haastattelu 1.)

Kaikkien lastentarhanopettajien mukaan aikuisen tehtävä on havainnoida lapsia. Havainnoinnin perusteella projektin aihe määrittyy ja myös sen kesto:

Kun sitä [projektia] on käyty ja lapsista alkaa huomata, et on käyty tarpeeks, sitten sille on joku lopetus, juhla tai joku muu. Projektihan voi kestää vaikka viikon tai vaikka kolme kuukautta. Projektihan kestää sen mitä se elää. Miten kauan se on elinvoimainen ja kiinnostava. (haastattelu 3.)

Kolmessa haastattelussa nähtiin opettajan tehtäväksi lasten motivointi yhteisesti valittuun aiheeseen. ”*Toteutuksessa aikuinen pitää yllä sitten sen kiinnostuksen siihen [aiheeseen]. Lapset kuitenkin vaihtaa aihetta sit taas niin nopeasti tai vaihtaisi nopeesti, mut pystyy pitää kiinnostuksen aiheest.*” (haastattelu 2.)

Projektityöskentelyssä opettajan tehtäväksi mainittiin myös siitä huolehtiminen, että toiminta on monipuolista. Opetussuunnitelman sisältöaiheet tulisi käsitellä. Vaikka aikuisen tulee olla enemmän ohjaaja tai oppimisen tukija kuin opettaja, hänen tulee antaa rajat ja auttaa lapsia projektissa eteenpäin.

Kysyessäni lastentarhanopettajilta kuvataiteen asemasta projekteissa, sain hyvin monenlaisia vastauksia. Kolme lastentarhanopettajaa näki kuvataiteella olevan käsiteltävien asioiden näkyväksi tekemisen rooli. ”*Mut se voi olla hyvinkin tärkeä, koska se on se puoli, jossa näkyy lasten käden jälki ja heidän näkemys jostakin asiasta*” (haastattelu 4).

Kuvataidekasvatuksen kautta pystyy monia asioita käymään läpi, niiku tunne ja tunnelmia. Jos ajatellaan metsää, se voi olla tunnelmia tai elämiä, värejä, asukkaat, minä metsässä ja sit taas luontomateriaalit sieltä. Se on iso asia koko kuvataidekasvatus, lähinnä kädentyöt . (haastattelu 3.)

Viisi lastentarhanopettajaa näkivät integroinnin hyvänä ja kuvataidekasvatuksen yhtenä sen osana. Yksi lastentarhanopettaja näki kuvataidekasvatuksen jäävän helposti liian vähälle huomiolle:

Sen [kuvataidekasvatuksen] pitäisi olla omana. Siis yleensä kuvataide tulee aikalailta sellaisena sivutuotteena. Kuvataiteen tulisi vahvistua. Jos vaikka opetetaan jotain luonnontiedon osa-alueita, niin maalaus on osa sitä luonnontiedon opetusta. Eli katotaan, että siinä on tullut kuvataidetta mukaan, mutta minusta se ei saisi tulla mukaan sellaisena sivutuotteena. (haastattelu 2.)

Kysymykseen, miten projektimuotoinen työskentely palvelee lapsen oppimista, lastentarhanopettajat vastasivat hyvin monella eri tavalla. Kaksi korosti sitä, että koska projektissa käytetään niin monenlaisia ilmaisukanavia, jokainen lapsi voi löytää omansa. Toiseksi haastatteluissa mainittiin se, että projektimuotoinen työskentely tukee

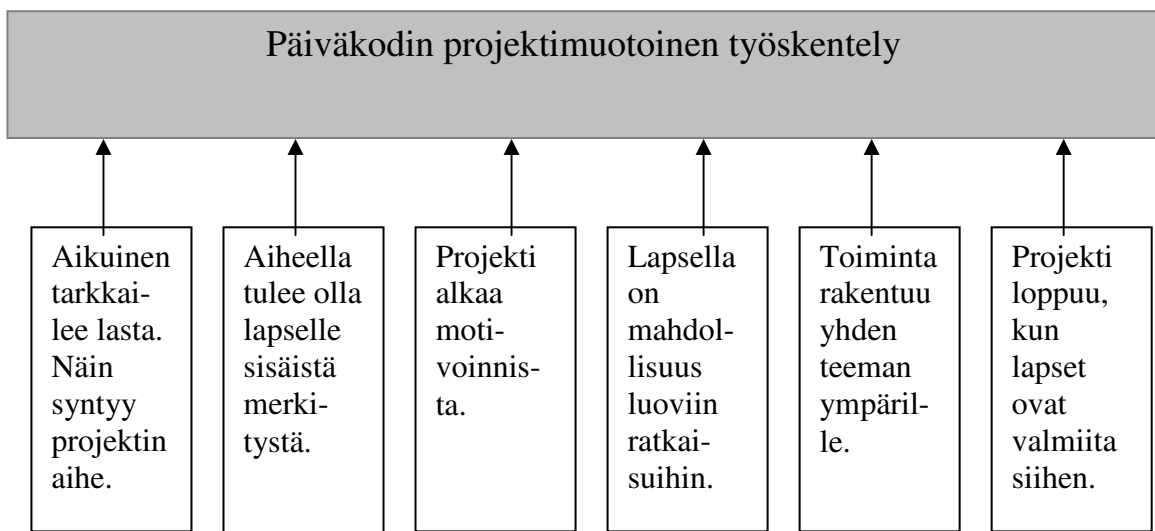
monipuolisesti lapsen oppimista lapsen yksilöllisessä aikataulussa. ”Yleensä jokainen lapsi löytää projektin aikana itselleen ominaisimman muodon ilmaista. Se palvelee oppimista erittäin hyvin monimuotoisuudellaan.” (haastattelu 6.)

Projektimuotoisen työskentelyn vahvuutena nähtiin myös se, että projekti voi tukea lapsen omiin havaintoihin perustuvaa tekemällä oppimista. Yksi haastateltava suhtautui kuitenkin epäilevästi siihen, kuinka projektimuotoinen työskentely tukee lapsen oppimista:

Varmaan niinku ihan hyvin. Se, että keskitytään johonkin aiheeseen ja nähään se eri valosta. Palveleeko se sitte? Pystytäänkö projektin kautta opettamaan monenlaisia asioita? Pystytäänhän tietysti, mutta palveleeko se parhaiten lapsen oppimista? Sitä taas jään miettimään. (haastattelu 2.)

Kuvassa 7. esitellään lastentarhanopettajien keskeiset käsitykset koulutuksen reggioviitteistä päiväkodin projektimuotoisen toiminnan osalta.

Kuva 7. Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin projektimuotoinen työskentely



9.7 Luovuus päiväkodin kuvataidekasvatuksessa

Viisi lastentarhanopettajaa käsitti luovuuden sisältävän monenlaisia asioita sekä ilmenevän hyvin erilaisissa tilanteissa: ”*Lapsen luovuus on hänen tapansa ilmaista itseään eri keinoin, esimerkiksi musiikin, kuvataiteen tai liikunnan avulla. Tällöin lasta ei ole pakotettu tiettyyn kategoriaan, vaan hän saa vapaasti kehitellä ideoitaan ja toteuttaa itseään.*” (haastattelu 5.) ”*Luovuus on osa persoonallisuutta. Kaikki mitä lapsi tekee, tekee oman persoonallisuuden ja luovuuden kautta. Mut luovuus on sitäkin, että miten kaikista arkipäivän asioista menee eteenpäin.*” (haastattelu 3.)

Lapsen luovuus voi ilmetä millaisessa toiminnassa vain, eikä ole sidottuna esimerkiksi taidetuokioihin. Lapsi voi toimia luovasti esimerkiksi erilaisissa jokapäiväisissä toiminnoissa tai ongelmanratkaisutilanteissa. Tällöin hän ei välttämättä pitäydy perinteisissä toimintamalleissa, vaan luo uusia, itselle sopivia malleja. (haastattelu 5.)

Yksi haastateltava koki luovuuden liittyvän lähinnä erilaisiin taitoaineisiin ja kertoi mitä eri aineita hänellä oli ollut opintojensa aikana taidekasvatukseen liittyen. Lisäksi hän yhdisti luovuuden kuuluvan lapsen leikkiin.

Voiko taidetta opettaa? -kysymykseeni sain hyvin myönteisiä vastauksia. Kolme lastentarhanopettajaa oli sitä mieltä, että erilaisia taiteen tekemiseen liittyviä tekniikoita ja menetelmiä tulee opettaa lapsille. Kaksi lastentarhanopettajaa korosti ennakkoluulottomaan ja monipuoliseen katsomiseen ohjaamista ja kannustamista. ”*Lasta pitäis opettaa huomaamaan kauneutta ja taidetta jokapäiväisistä asioista, esimerkiksi luonnosta. Lasta rohkaistaan, että lapsen ideoita ja ajatuksia voidaan ilmaista taiteen kautta. Löydetään yhdessä erilaisia ilmaisumuotoja taiteelle.*” (haastattelu 6.) ”*Sit voidaan opettaa taideteosten kattomista. Et ei tarvi olla esittävää taidetta vaan voi olla hyvinkin abstraktia taidetta. Ja voi kuitenkin olla sitä esittävääkin taidetta.*” (haastattelu 2.)

Kaksi haastateltavaa toi esiin taiteesta keskustelemisen merkityksen, vuorovaikutuksen:

Pitäis huomioda se, että se semmoinen keskustelukin. Ja niinku koulutuksessa pitää semmonen näkökulma, että mitä se oikeastaan se taidekasvatus on, mitä se sisältääkään. Niin voi löytää lapsista laajemmaltiki sitä. Et jos lapset maalaa [– –], et kyl siihen liittyy sellanen vuorovaikutus aina. (haastattelu 4.)

Kysyin haastateltavilta millainen suhde koulutuksessa oli ollut malliaskarteluun, kannustettiin siihen. Kahdessa eri yliopistossa oli ollut hyvin selkeä kielteinen linja malliaskartelua kohtaan:

Ei annettu koulutuksessa mitään [malleja], yhtään mitään! Ei kannustettu siihen [mallien käyttöön]! Tää meidän opettaja nimenomaan oli sitä mieltä, et opetellaan eri tekniikat ynnä muu sellaiset. Ja jos katsoo, että tarvitsee sellaista [malleja], voi sitten työpaikassakin mallikansioin tehdä. Tää oli hyvin selkee, meillä oli enemmän omaa luovuutta, ei malliaskartelua. Se varmaan vaikuttaa mun omaan työhön: olen huono mallien tekijä ja saatikka sitten tekemään niitä lapsien kanssa. (haastattelu 3.)

Edellinen haastateltava jatkoi, kuinka lapset saattavat saada hyvin erilaista ohjausta, riippuen siitä kuka aikuinen ohjaa. *”Silloin kun on mun vuoro [ohjata], se on sitten enemmän itse tekemistä ja oman mielikuvituksen käyttöä* (haastateltava 3).

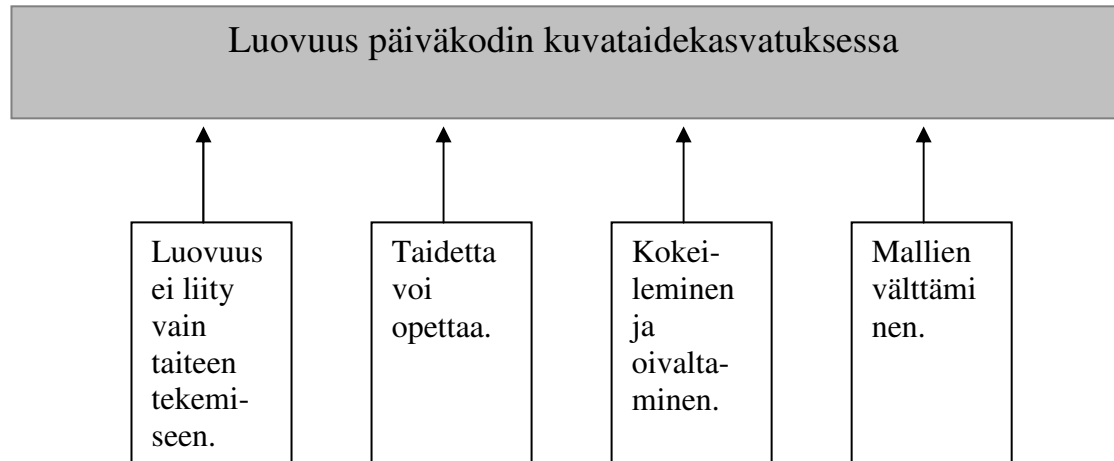
Kaksi haastateltavaa toi esille malliaskartelun käyttökelpoisuutta kuvataidekasvatuksessa. Malliaskartelua voidaan käyttää esimerkiksi tiettyjen työvälineiden ja -tapojen opettelussa, yhtenä osana suurempaa työtä. Vastauksissa näkyy kuitenkin tietty varovaisuus, jonka uskon johtuvan malliaskartelun yleisestä kyseenalaisesta maineesta. *”Et lapsi saattaa kattoo mallii, et eihän siit koskaan tuu semmonen mitä aikuinen on siit tehnyt, eikä oo tarkotuskaan. Mut ehkä siit saa jotain vinkkiä miten sen voi tehdä.”* (haastattelu 1.)

Kaksi haastateltavaa koki malliaskartelun olevan käyttökelpoinen toimintatapa ja saivat siihen kannustusta koulutuksessaan:

Jossain vaiheessa sitä pidettiin todella huonona, nykyisin taas ymmärretään, että onhan siinä omat hyvätkin puolensa. Malliaskartelun lopputulosten ei tarvitse olla tismalleen samanlaisia, vaan lapset voivat valita useammasta askartelumallista mieluisan ja tehdä siitä persoonallisen näköisen, kunhan tarjolla on erilaisia aiheeseen sopivia materiaaleja. (haastattelu 4.)

Kuvassa 8. esitellään lastentarhanopettajien keskeiset käsitykset koulutuksen Reggioviitteistä päiväkodin kuvataidekasvatukseen vaikuttavista luovuuskäsitysten osalta.

Kuva 8. Lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: luovuus päiväkodin kuvataidekasvatuksessa



9.8 Päiväkodin kuvataidekasvatuksen arviointi

Haastatteluissani havaitsin arviointi-termin olevan hieman vieras joillekin lastentarhanopettajille. Eräs haastateltava yhdisti sen ensin numeraaliseen arviointiin. Kaksi lastentarhanopettajaa ei muistanut kuinka arviointia oli käsitelty koulutuksessa:

Koulutuksessa arviointia ei juurikaan käyty [- -] . Koulutuksessa ehkä ajatellaan, että kun kaikkee vähän pohjaat siihen sun teoriaopintoihin lapsen kehityksestä ja tietyistä asioista missä mennään. Jokainen lapsi on kuitenkin vähän eri kohdassa eri aikoina, et se ehkä tulee siin työn myötä se, että sä opit kattoo niitä lapsia ja näkee heidät yksilöinä. Ja ovat vähän eri vaiheessa kehityksessä ja miten he asioita tuottaa ja tekee. Arviointia ei voi tehdä hyvin yksioikoisesti, et se tarvii tehdä joka lapsen kohdalla hänen lähtökodistaan käsin. Kyl se on vähän semmosta opettelemista ja välillä aika vaikeakin. (haastattelu 4.)

Neljän lastentarhanopettajan vastauksissa korostui aktiivisen arvioinnin merkitys osana lastentarhanopettajan työtä. Heidän vastauksissaan näkyi myös jokaisen kolmen osaluheen arviointi:

Arviointi on tosi tärkeää. Se on jatkuvaa, tavallaan koko ajan arvioidaan omaa työtä ihan siinä arjessa. Meillä on myös arviointipalaverit, mis kaikki kolme asiaa [opetussuunnitelma, opetus, ja tuotos] arvioidaan. Mie pidän sitä niin tärkeänä, et haluankin arvioida ja muidenkin mielipiteitä mitä on tehty ja mitä voitaisiin tehdä vielä toisin. Arviointi tapahtuu päivittäin vaikka lukuhetken jälkeen. (haastattelu 3.)

Erään lastentarhanopettajan päiväkodissa toimii arviointiryhmä, joka on hänen mielestään erinomainen. Sen tarkoitus on miettiä jälkepäin työn onnistumista. ”Esimerkiksi kun meillä tulee keväällä taidenäyttely, arviointiryhmä palaa miettimään sitä ja tuo raportin muitten nähtäväksi, mitkä on toteutunut ja just lasten kannalta” (haastattelu 2.). Eräessä haastattelussa tuotiin esiin ajatus lapsen mahdollisuudesta arvioida itse itseään:

Isommat lapsetkin voivat arvioida itseään tai omaa ryhmää. Aikuinen antaa omalla käytöksellään mallin rakentavan ja ennen kaikkea positiivisessa hengessä annetun palautteen merkityksestä. Lapsetkin oppivat tämän. Arviointi ei ole lapsen nolaamista tai huonojen puolien etsimistä! Omaan mielipiteeseensä on oikeus ja se tulee voida perustella. (haastattelu 6.)

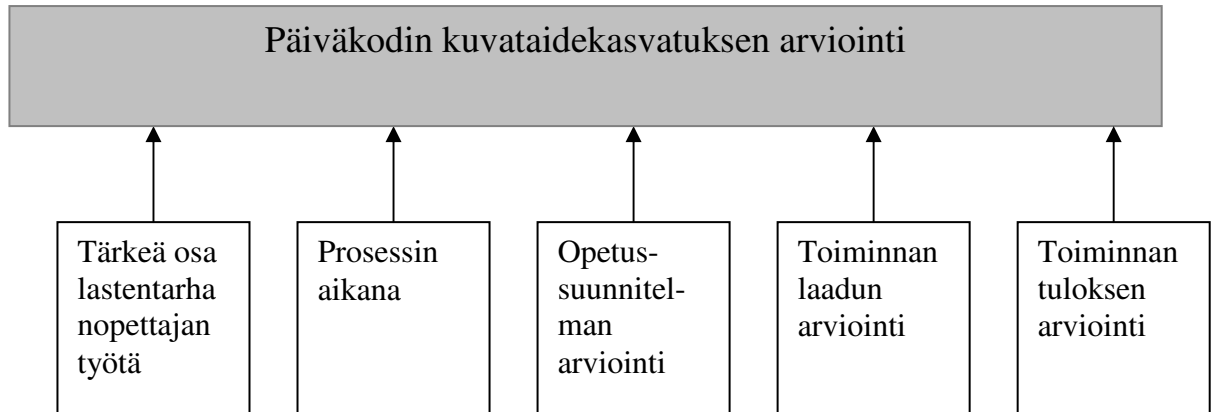
Yksi haastateltava korosti, että lastentarhanopettajan tulee hallita koko ohjausprosessi aina palautteeseen ja arviointiin saakka:

Aikuisen tulisi hoitaa koko juttu loppuun, esimerkiksi ripustaa lasten kanssa työt seinälle, antaa niistä positiivista palautetta lapsille, kysyä lapsen mielipidettä toiminnasta. Kuvataidekasvatustoiminta ei lopu siihen, kun esimerkiksi konkreettinen maalaus loppuu, vaan arviointi ja jälkipuinti ovat myös tärkeitä. (haastattelu 6.)

Kaikki lastentarhanopettajat pitivät arviointia kuitenkin ainakin jossain määrin tärkeänä, sillä parhaimmillaan se kriittisenä kehittää toimintaa. Erityisesti neljä haastateltavaa piti tärkeänä myös sitä, että havaituista epäkohdista sekä onnistumisista ”otetaan opiksi”. Myös arvioinnin osalta koulutuksessa saadut tiedot ja taidot saattavat jäädä kiireisessä työelämässä toteuttamatta.

Kuvassa 9. esitellään lastentarhanopettajien keskeiset käsitykset koulutuksen reggioviitteistä päiväkodin kuvataidekasvatuksen arvioinnin osalta.

Kuva 9. Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen reggiolaiset lähtökohdat: päiväkodin kuvataidekasvatuksen arviointi



10 PÄÄTÄNTÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tutkia, näkyvätkö Reggio Emilian kasvatuskäytännöt lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksessa. Tutkimukseni perustana ovat Loris Malaguzzin ja hänen työnsä jatkajien näkemykset reggiolaisuudesta. Tulkintani rakentuu Reggio Emilian kasvatuskäytännön ydinteemojen ympärille. Nämä ydinteemat ovat opetussuunnitelma, arviointi, opettajan rooli, dokumentointi, kasvatusympäristö ja materiaalit, projektit ja luovuus. Teemahaastatteluaineistona toimivat kuusi lastentarhanopettajan haastattelua, joita analysoin. Aineistosta nousee esille lastentarhanopettajien antamia käsityksiä ja merkityksiä keskeisille tutkimusteemoille, jotka edellä esittelin.

Ensimmäinen teema käsitteli **päiväkodin opetussuunnitelmaa**. Tutkimus osoitti, että 2000-luvun koulutuksessa on selkeästi kannustettu lastentarhanopettajia reggiolaisen väljään ja lapsilähtöiseen toiminnan suunnitteluun. Näkemys oli vahvempi kuvataidekasvatuksen perusopintoja laajemmat opinnot suorittaneilla haastateltavilla. Toisaalta oli havaittavissa tiettyä epävarmuutta tällaisen suunnitelman käytännön toteuttamisessa. Haastatteluissa oli kuultavissa työvuosien mukanaan tuoma realismi, joka näkyi teorian ja käytännön erilaisuutena. Koulutuksen mukanaan tuomat näkemykset asioista eivät aina kohtaa työelämässä. Ovatko syynä ammattiryhmien erilaiset koulutukset tai koulutusten erilaiset painotukset eri aikoina? En näe kuntien taloudellisilla resursseilla tai sijaisjärjestelyillä olevan merkittävää vaikutusta siihen, ettei toimintaa voisi toteuttaa lasten kiinnostuksista ja tarpeista lähtien. Reggiolaisuus tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa varhaiskasvatusta ilman kalliita askartelumateriaaleja ja erikoisia tekniikoita. Reggiolaisuudessa ei ole oleellista satsata aikuisten erityisosaamiseen, vaan siihen, että lapsi itse oppii oivaltamaan ja ymmärtämään asioita aikuisen kanssa. Myös aikuinen oppii tässä prosessissa.

Reggiolaisuus painottaa vahvasti lasten vanhempien osallisuutta päiväkodin kasvatustyössä. Vanhempien kanssa tehtävä opetussuunnitelmayhteistyö on

osoittautunut koulutuksessa vain vähän reggiolaisen näkemyksen mukaiseksi kasvatustoiminnan osaksi. Haastatteluista välittyi kuva, jonka mukaan koulutuksessa on kannustettu vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön mutta enemmän yleisellä tasolla. Lastentarhanopettajien mukaan erityiset yhteistyölle räätälöidyt tilanteet olivat luontevia vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tilanteita. Haastateltavat toivat ilmi sen seikan, etteivät vanhemmat ehkä osaa käyttää näitä tilanteita hyväkseen. Siten yhteistyö jää vähäiseksi, eikä se ulotu reggiolaisittain arkeen ja toiminnan suunniteluun saakka.

Yksityisen päivähoidon sektorilla työskentelevät lastentarhanopettajat kokivat yhteistyön olevan helpompaa ja käytännönläheisempää. Vaikuttaako tähän se, että juuri näiden lastentarhanopettajien kuvataidekasvatuksen opinnoissa on enemmän kannustettu yhteistyöhön? Vai joudutaanko yksityisellä sektorilla enemmän panostamaan vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja toiminnan läpinäkyvyyteen? Muuttuuko perinteinen päivähoito hitaammin? Vaikka valtakunnallisissa suunnitelmissa korostetaan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja pelkästään asiakaspalveluhenkisyys peräänkuuluttaa asiakkaan huomioimista, niin silti oman kokemuksenikaan mukaan se ei ole erityisen luontevaa.

Konstruktivismi on tutkimukseni mukaan vallitseva oppimisenäkemyks lastentarhanopettajankoulutusten taidekasvatuksessa. Lastentarhanopettajat kokivat omaksuneensa koulutuksessaan reggiolaisen lapsen oppimista tukevan **opettajan roolin**. Opettajan tehtävänä nähdään myös toiminnan ohjeiden ja raamien antaminen. Lapsen yksilöllinen, erityistarpeet huomioiva ohjaaminen koettiin tärkeäksi. Kuten reggiolaisuus korostaa, myös lastentarhanopettajat kokivat oleellisena sen, että aikuinen ja lapsi ovat tasavertaisia toimijoita. Lastentarhanopettajat eivät kuitenkaan tuoneet esille ryhmäoppimisen merkitystä. Ryhmäoppiminen on reggiolaisuuden yksi keskeinen toimintamuoto, joka korostuu voimakkaasti toiminnan suunnittelussa.

Dokumentoinnin merkitystä oli vähiten tutkimukseni teemoista käsitelty lastentarhanopettajankoulutuksessa. Se on ollut kuvataidekasvatuksen koulutuksessa käytännönläheinen ja luonteva osa, mutta erillisenä aiheena sitä ei ole koulutuksessa

käsitelty. Koulukseen liittyvissä harjoitteluissa dokumentointi on tullut haastateltaville käytännön työn kautta tutuksi. Työharjoittelussa opiskelijalle on luonnollisesti välittynyt päiväkodin tapa tehdä dokumentointia. Dokumentointi yhdistettiin ensisijaisesti koskemaan vain lapsen kasvun kansion laatimista. Sen koettiin olevan merkityksellinen apuväline lapsen kehityksen seuraamisessa. Lastentarhanopettajat eivät sen sijaan tunteneet varsinaista reggiolaista tapaa koota lapsesta dokumentoituja tietoja ja projektikuvauksia portfolioksi. Termi jää koulutuksessa vieraaksi. Lastentarhanopettajat eivät tuoneet esille dokumentoinnin merkitystä lasten vanhemmille. Reggiolaisuus haluaa juuri dokumentoinnin avulla tuoda vanhemmat lähemmäs päiväkotia toiminnan näkyväksi tekemisen avulla.

Reggiolaisuuden mukaan dokumentointi käsittää myös lasten kuvataiteen esille asettamisen ja tekoprosessiin liittyvien keskustelujen kirjaamisen sekä esille tuomisen. Haastateltavien suppean näkemyksen syynä saattaa olla haastateltaville vieras dokumentointi-termi. Seinille ehkä vain laitetaan toiminnan tuloksia ilman, että sitä mielletään dokumentoinniksi. Apukysymyksiä myötä haastateltavat yhdistivät dokumentointiin kuuluvaksi lasten tekemän monenlaisen kuvataiteen esiin tuominen. Valokuvien ottaminen ja näiden esille laittaminen ei erityisemmin korostunut vastauksissa. Reggiolaisten tapa ajatella dokumentoinnista aikuisten pedagogisena jatkokoulutuksena näkyivät haastatteluissani jollakin lailla perusopintoja laajemmat opinnot suorittaneiden lastentarhanopettajien vastauksissa.

Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksessa **päiväkodin fyysiseen kasvuympäristöön** liittyviä seikkoja ei ole varsinaisesti koulutuksessa tuotu esille. Lastentarhanopettajat toivat esille näkemyksiään, jotka ovat todennäköisesti peräisin koulutukseen kuuluvista päiväkotiharjoitteluista. Haastateltavien mukaan koulutus on kannustanut tuomaan päiväkodin seinille lasten, mutta toisaalta myös aikuisten tekemää taidetta. Tässä on reggiolaisuuden mukaan ristiriita. Ehkä selityksenä on, että koulutuksessa kannustettiin tuomaan esille lasten kuvataidetta, mutta päiväkotiharjoitteluissa opiskelija oli tottunut näkemään seinillä aikuisten tekemää taidetta. Lastentarhanopettajat ovat kokeneet ne lähinnä sisustuksellisessa mielessä päiväkotiin kuuluviksi tai ovat kokeneet, että päiväkotitraditio on vaikuttanut tähän

näkemykseen. Aikuisen on ollut tapana tehdä aamupiirikalenteri, tai julisteilla ja tauluilla on tuotu tiettyä sisustuksellisesta tyyliä ehkä muuten niin harmaisiin seiniin. Herää kysymys, miksei tunnelman luojana voida käyttää lapsen tekemää taidetta, tai miksi lapsi ei voisi olla ainakin aikuisen apuna luomassa aamupiirikalenteria. Kenen silmää halutaan niin sanotusti oikean näköisillä kuvilla miellyttää?

Merkittävää oli, ettei koulutuksessa ole käsitelty **peilien** merkitystä osana kuvallista ilmaisua tai esimerkiksi osana lapsen minäkuvan kehittymistä käsitteleviä opintoja. Haastatteluissa oli havaittavissa, etteivät lastentarhanopettajat ole sen enempää koulutuksessaan kuin muutenkaan tulleet pohtineeksi peilien merkitystä. Jokainen lastentarhanopettaja näki kuitenkin peileillä päiväkotiympäristössä tärkeän tehtävän kehon hahmottamisen, tunteiden ilmaisun ja mielikuvituksen kehittäjänä.

Päiväkodin kuvataidekasvatuksessa käytettävien **välineiden ja materiaalien** osalta koulutuksen tavoitteet ovat vastanneet reggiolaista näkemystä. Koulutus on korostanut perusvälineiden ja -materiaalien mahdollisuuksia lapsen kuvallisen ilmaisun tukemisessa. Myös luonnon- ja kierrätysmateriaalien tärkeä merkitys tuli haastatteluissa esille.

Savi oli tullut opiskeluaikana tutuksi ja savella työskentely koetaan hyvänä tapana kehittää lapsen hienomotoriikkaa ja luovuutta. Muovailuvaha nähtiin yhtenä päiväkodin kuvallisen ilmaisun materiaalina, mutta ominaisuuksiltaan sitä pidettiin huonompana kuin savea. Tosin saven käyttö on vähentynyt ammatissa toimimisen myötä. Savityöskentelystä aiheutuva epäsiisteys ja polttamiseen liittyvät ongelmat koetaan rajoittavan saven käyttöä. Siisteys mainittiin jo 1980-luvun hankeselvityksessä yhtenä päiväkodin kuvataidemateriaalien valintakriteerinä. Ehkä erillinen ateljee- tai työskentelytila ratkaisisi tämän ongelman. Tällaiseen tilaan savityöt saisivat jäädä kuivumaan. Ilman erillistä tilaa joudutaan kuvallisen ilmaisun jäljet siivoamaan pois mahdollisesti pian lähestyvän ruokailun tai muun toiminnan takia. Näin aikuinen saattaa kokea siivouksen rasittavana, ehkä ylimääräisenäkin työtehtävänä.

Lastentarhanopettajankoulutuksessa on korostettu, että seuraavat kuvataidevälineet ja -materiaalit tulisi olla vapaasti lasten saatavilla: puuvärit, väriliidut, vesivärit, paperit sekä muovailuvahat. Lastentarhanopettajat totesivat työelämän käytänteiden vastaavan pitkälle koulutuksen tavoitteita. Tosin he toivoivat myös, että väripullotkin tuotaisiin esille, kuten reggiolaisessa päiväkodissa. Myös tilojen osalta toivottiin sellaisia tiloja, jotka paremmin sopisivat kuvalliseen ilmaisuun. Koulutuksessa ei ole erityisesti ohjattu välineiden ja materiaalien valinnassa. Lastentarhanopettajat ovat kuitenkin kokeneet koulutuksessa käytetyt välineet laadukkaiksi ja omaksuneet sitä kautta tietoa valintakriteereistä.

Projektimuotoista työskentelyä on käsitelty koulutuksessa vaihtelevasti. Lastentarhanopettajat, jotka ovat siihen koulutuksessaan tutustuneet, näkivät projektimuotoisen toiminnan hyvin reggiolaisittain merkityksellisenä. He olivat opinnoissaan käsitelleet reggiolaisen projektitoiminnan peruseriaatteita. Aikuisen tehtäviin nähtiin kuuluvan lapsen motivointi ja rajojen asettaminen. Osalle lastentarhanopettajista koulutus ei ollut tarjonnut selvää kuvaa projekteihin liittyvästä integroinnista. He yhdistivät projektimuotoisen toiminnan kuvataidetoimintaan, mutta eivät integroineet siihen muita kasvatuksen osa-alueita, kuten reggiolaisuus painottaa. Lastentarhanopettajankoulutuksessa on painotettu kuvataiteen merkitystä projekteissa käsiteltävien asioiden näkyväksi tekemisessä. Haastateltavien mukaan projektimuotoinen toiminta tukee lapsen oppimista. Kaikki lastentarhanopettajat kokivat projektimuotoisen toiminnan hyvin myönteisesti.

Lastentarhanopettajankoulutuksessa **luovuutta** ja taiteen opettamista on käsitelty reggiolaisittain. Koulutus on korostanut kokeilevan ja oivaltavan oppimisen merkitystä. Luovuus päiväkodin kuvataidekasvatuksessa -kysymyssarjan vastauksessa näkyivät haastateltavien eri laajuiset kuvataidekasvatuksen opinnot. Lastentarhanopettajilla, jotka olivat suorittaneet perusopinnot ja laajemmat opinnot, vastaukset olivat selkeämmin reggiolaisia. Vastaus saattaa olla jopa realistisempi kuin niillä, jotka ovat vähemmän perehtyneet asiaan kuvataidekasvatuksen opinnoissaan. On mahdollista, etteivät pelkät kuvataidekasvatuksen perusopinnot suorittanut opiskelija tunnista koulutuksensa kuvataidekasvatuksen tapaa käsitellä luovuutta.

Lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksessa on suhtauduttu vaihtelevasti mallien käyttöön osana päiväkodin kuvataidetoimintaa. Kahdessa koulutuksessa suhde on ollut kielteinen. Tämä näkemys tukee toiminnan ohjaamista lapsilähtöisesti sekä lapsen ilmaisun tukemista. Kahdessa koulutuksessa suhtauduttiin malleihin varovaisen hyväksyvästi. Malleja kannustettiin käyttämään lähinnä työvälineiden ja -tapojen opettelussa. Kahdessa koulutuksessa on sen sijaan suhtauduttu avoimen hyväksyvästi mallien käyttöön korostaen kuitenkin samanaikaisesti lapsen omaa valintaa esimerkiksi malliaskartelun värien ja materiaalien valinnassa.

Toiminnan **arviointia** on käsitelty lastentarhanopettajan kuvataidekasvatuksessa. Kuten Eisner määrittelee arvioinnin kohteet, lastentarhanopettajien mukaan sen tulee ulottua Eisnerin esittämällä tavalla koskettamaan opetussuunnitelmaa, itse toimintaa ja lopputulosta. Lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä sitä, että arvioinnin tulee olla kriittistä, sillä vain siten se voi toimia toiminnan kehittäjänä. Arviointi nähtiin reggiolaisittain lastentarhanopettajien jatkokoulutusmahdollisuutena.

Tutkimuksestani saatua tietoa voidaan soveltaa lastentarhanopettajankoulutuksen kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelmatyössä. Koska haastateltavia oli vähän, ei yleistyksiä voida juurikaan tehdä. Jos koulutusta halutaan tietoisesti suunnata enemmän Reggio Emilian kasvatuskäsityksen mukaiseksi, tutkimukseni antaa viitteitä niistä koulutuksen kuvataidekasvatuksen osista, joiden opetuksen sisältöjä ei ole niinkään määritelty Reggio Emilian kasvatuskäsityksen mukaisesti. Tutkimukseni osoittaa sellaisia olevan seuraavat teemat: ryhmäoppimisen korostaminen päiväkodin toiminnassa, lasten vanhempien osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan, dokumentoinnin ymmärtäminen lastentarhanopettajan pedagogisena jatkokoulutuksen välineenä, dokumentoinnin laajentaminen ja portfolion tekeminen, suhde aikuisten tekemään taiteeseen päiväkotiympäristössä, peilien merkitys päiväkodissa ja osana lapsen minäkuvan kehitystä, kuvataidevälineiden ja – materiaalien valinta ja niiden esilläpito, näkemisen pedagogiikka sekä mallien välttäminen kuvataidekasvatuksessa.

Lastentarhanopettajien lisä- ja täydennyskoulutuksen tarve tuotiin haastatteluissani esille. Lastentarhanopettajan on vaikea päästä työnantajan tarjoamaan koulutukseen, koska lapsiryhmästä poissaoleminen vaatii aina sijaisjärjestelyitä. Lisäksi koulutusta tarjotaan niin monelta eri alalta, että lastentarhanopettajan saattaa olla vaikea päästä säännöllisesti esimerkiksi kuvataidekasvatusta käsittelevään koulutukseen. Siitä syystä näkisin tärkeänä tarjota työssä oleville lastentarhanopettajille omaehtoista koulutusta monimuotoisen aikuiskoulutuksen puitteissa. Olisi tärkeämpää tarjota mahdollisuus kuvataidekasvatuksen opintojen syventämiseen myös sellaisilla paikkakunnilla, joilla ei ole yliopistoa tai Avoimen yliopiston kaltaista akateemista kouluttajaa. Työnantajan tarjoamat koulutukset saattavat painottaa esimerkiksi uuden kuvataidetekniikan opettelemista. Usean tällaisen koulutuksen jälkeen lastentarhanopettaja on teknisesti taitavampi, mutta olisi tärkeää voida perehtyä esimerkiksi kuvataidekasvatukseen liittyviin oppimiskäsityksiin ja opettajan rooliin syvällisemmin.

Johdannossa pohdin mallien käyttöä kuvataidekasvatuksessa, materiaalien suppeaa valikoimaa sekä perustelematonta ja puutteellista arviointia. Mielestäni olen tutkimuksessani löytänyt pohdintoihini vastauksen. Päivähoidossa työskentelee monen eri koulutuksen saaneita henkilöitä, jotka ovat opiskelleet eri vuosikymmenillä. Kuvataiteen arvo on muuttunut ajan saatossa, jolloin opiskelujen aikaiset näkemykset siitä vanhenevat. Toinen tärkeä vaikuttava seikka on päiväkodin vahvat traditiot, jotka ovat pitkään korostaneet aikuislähtöisyyttä ja kuvataiteen osalta askartelu- ja tuokiokeskeisyyttä. Uusien kasvattajasukupolvien toimiessa kasvattajina askartelun vankat traditiot alkavat pikkuhiljaa murtua ja lapsilähtöisyys voimistuu.

Suurempi tutkimusjoukko olisi antanut tutkimukselleni lisäarvoa tulosten soveltamisessa. Kuten tutkimukseni alussa painotin, halusin tällä tutkimuksella saada yksittäisen lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatuksen opinnot suorittaneen henkilön äänen kuuluviin. Puolistrukturoitu teemahaastattelu oli hyvä valinta tiedon keräämiseen. Samoin sisällönanalyysi sopi tutkimukseni luonteeseen. Ongelmallisena koin sen, että haastateltava ei aina muistanut kovin tarkasti koulutukseen liittyviä seikkoja. Tästä syystä osa vastauksista saattaa olla pohdintoja niin koulutuksesta, päiväkotiharjoittelusta kuin ammatissa toimimisestakin. Tutkimukseni kannalta paras

haastateltavan työkokemus olisi ollut kaksi vuotta, kuten alkuperäinen suunnitelmanikin keston määritteli. Heidän löytäminen osoittautui erityisen vaikeaksi. Kaakkois-Suomessa työskentelee paljon sosionomikoulutuksen saaneita lastentarhanopettajia, eivätkä he koulutustaustansa puolesta sopineet tutkimukseeni. Tästä syystä laajensin työkokemuskriteeriä, vaikka aavistin sen tuovan juuri edellä mainittuja ongelmia.

Teemoissa liikuttiin siinä järjestyksessä kuin ne luontevasti tulivat esille, mutta kuitenkin mukailen teemarunkoani. Ehkä parempi järjestys olisi ollut aloittaa pienistä yksittäisistä kysymyksiä ja edetä yleisempiin teemoihin. Lastentarhanopettajat palasivat monesti ensimmäisten kysymysten teemoihin vielä loppuvaiheessa kun alkuvaiheen jännitys oli hävinnyt ja ajatusprosessit olivat syventyneet.

Tämän tutkimuksen pohjalta olisi mielenkiintoista tutkia lastentarhanopettajankoulutukseen kuuluvien päiväkotiharjoitteluiden vaikutusta opiskelijan kasvatusnäkemyskseen. Monet asiat, kuten esimerkiksi tässäkin tutkimuksessa esiin tulleet päiväkodin fyysiseen ympäristöön ja dokumentointiin liittyvät seikat ovat niitä, joita ei mahdollisesti käsitellä itse koulutuksessa. Ensimmäiset työympäristöt saattavat vaikuttaa opiskelijan näkemyskseen hyvinkin voimakkaasti. Opiskelija ikään kuin tarttuu näkemäänsä sekä kokemaansa ja luo niistä itselleen käsityksen tulevaisuutta varten. Hän ikään kuin mallioppii kokemuksistaan. Vaatii jonkin verran työkokemusta ja varmuutta ennen kuin ymmärtää ja pystyy kyseenalaistamaan opittua.

Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka yliopistot valitsevat harjoittelupäiväkodit. Joissakin yliopistoissa opiskelijan tulee valita harjoittelu ympäristö annetuista vaihtoehdoista. Uskon, että tällöin harjoittelupäiväkodin tulisi vastata kouluttajan tarjoamaa kasvatusnäkemystä. Minulla oli lastentarhanopettajaopintojeni aikana mahdollisuus itsenäisesti valita kaksi harjoittelupäiväkotiä eri paikkakunnilta. Tällaisessa tilanteessa päiväkodin kasvatusnäkemys saattaa olla täysin ristiriidassa opinnoissa välitetyn näkemyskseen kanssa. Toisaalta tämä voi ristiriitaisuudessaan olla hyvä ja kasvattava ratkaisu. Tällöin opiskelija joutuu pohtimaan erilaisia kasvatusnäkemyskisiä ja tarvittaessa perustelemaan omaa näkemyskseen. Erityisen hedelmällisenä koin

harjoitteluni vaihtoehtoisessa kasvatusympäristössä, jolloin sain mahdollisuuden tutustua steiner-päiväkotiin. Se harjoittelu oli myös lähtölaukaus tälle tutkimukselle.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

Suullisia tietoja antaneet

Härkönen, U. Varhaiskasvatuksen dosentti, Helsingin yliopisto. Suullinen tiedonanto 4.5.2007.

Kirjallisia tietoja antaneet

Hemminki, K. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, koulutussuunnittelija. Sähköpostiviesti tekijälle, 6.3.2008. Tekijän hallussa.

Härkönen, U. KT, Ito. Joensuun yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos, dosentti. Kirje 19.2.2008. Tekijän hallussa.

Kupila, P. KM, Ito. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos, kouluttaja. Sähköpostiviesti tekijälle, 17.9.2007. Tekijän hallussa.

Kupila, P. KM, Ito. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos, kouluttaja. Sähköpostiviesti tekijälle, 24.9.2007. Tekijän hallussa.

Mutikainen, S. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, erityisasiantuntija. Sähköpostiviesti tekijälle 4.2.2008. Tekijän hallussa.

Lehtiartikkelit

Ainasoja, T. 2006. ”Lähtövalmiina tutkimusmatkalle lapsen kanssa”. *Lastentarha* 69:3, 22–24.

Ainasoja, T. 2006. ”Reggio Emilia -pedagogiikka suo lapselle oivalluksen ilon”. *Lastentarha* 69:3, 26–27.

Ainasoja, T. 2006. ”Selkeät kasvatusteoriat varhaiskasvatuksen keskiössä”. *Lastentarha* 69:4, 22.

”Italialaisvieraita päiväkotiki Arkissa”. *Vantaan Sanomat* 7.2.2001. 3.

Kaikkonen, R. 1998. ”Päiväkotiki Arkin rakenteluleikit ”rakentavat” myös ajattelua”. *Helsingin Sanomat* 21.3.1998, Kaupunki, 1.

Kyrklund, T. 1996. ”Rakentelupäiväkodissa kaikelle on oma pesänsä”. *Vantaan Sanomat*, 25.9.1996. 4-5.

Romppainen, P. 1997. ”Arkkitehtuuripäiväkodissa elämä on kolmiulotteista”. *Lastentarha* 60:2, 19–22.

Sipola, M. 2008. ”Päiväkodit saivat omat varhaiskasvatussuunnitelmat”. *Kouvolan Sanomat* 9.2.2008. 5.

Tarsalainen, A. 1998. ”Sadan kielen pedagogiikkaa suomalaisittain”. *Lastentarha* 61:2, 16–17.

Toivanen, E. 1997. ”Projekteista syvyyttä opiskeluun”. *Eklektika* 1/97, 18–19.

Torkki, K. 1995. ”Reggio Emilian voima on yhteistyö”. *Lastentarha* 58:4, 7.

Vuolle, A. 1997. ”Arkkitehtuuripäiväkotiki kasvattaa ympäristönsä valitsevia lapsia”. *Lapsi päivähoitossa* 3/97, 10–11.

Åsvik, A. 1993. ”Pois malliaskelelusta”. *Lastentarha* 56:1, 4-6.

Painetut lähteet

Ahonen, K. 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. Opettajankoulutuslaitoksenseurantatutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 32. Joensuun yliopiston monistuskeskus.

Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Artefakta 2. Helsinki: Akatiimi oy.

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama.

Brotherus, A. & Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.

Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Corsaro, W.A. 2003. "We're friends, right?":inside kids` cultures. Washington: Joseph Henry Press.

Dahlberg, G. & Åsen, G. 1998. Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. På Svedberg, L. & Zaar, M. (huvudredaktörer.) Boken om pedagogerna. 4. uppl. Stocholm: Liber 1999.

Edwards, C. & Forman, G. 1993. Conclusion: Where do we go from here? In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex .

Eisner, E.W. 1994. DBAE amerikkalaisessa koulujärjestelmässä. Teoksessa Pääjoki, T. Elliot Eisnerin puheenvuoro taidekasvatuksesta. Discipline-based Art Education. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. 2000.

<<http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>>10.3.2007

Eskola, J & Suoranta, J.2003. Johdatus tieteelliseen tutkimukseen.6. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eurasto, S. & Suikkanen, I. 2001. Herra Sinisorsa?: otoksia reggiolaisista opiskeluprojekteista harjaantumiskoulussa. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Filippini, T. 1993. The role of pedagogista. An interview with Lella Gandini. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Forman, G., Langley, J., Lee, M. & Wrisley, L., 1993. The city in the snow: applying the multisymbolic approach in Massachusetts. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Gandini, L. 1993. Educational ja caring spaces. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Gardner, H. 1993. Foreford: Complementary perspectives on Reggio Emilia. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Gedin, M. & Sjöblom, Y. 1995. Från Fröbels gåvor till reggios regnbåge. Stocholm: Bonnier utbildning.

Hakkola, K. & Virsu, M. 2000. Entäs jos..Laulava puu ja muita tarinoita teematyöskentelystä. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Heinimaa, E. 2000. Humanismia ja lapsuuden kunnioittamista – Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit pedagogisena suunnannäyttäjänä. Teoksessa Hintikka, A-M. (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Jyväskylä: Helsingin erilaiset oppijat ry.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hujala-Huttunen, E. & Nivala, V. 1996. Yhteistyö päivähoitossa: kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatus 90.

Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Otava.

Härkönen, U. 2002. Mitä varhaiskasvatus on? Varhaiskasvatuksen muutos. Artikkeliteoksessa Nuutinen, P. & Savolainen, E. (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.<<http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/>> 20.5.2007

Härkönen, U. 2005 Varhaiskasvatuksen teorian kasvu mielen puutarhassa. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen (toim.) Lapsuuden puutarhassa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
<http://savonlinna.joensuu.fi/harkonen/artikkelit/ailin_juhlakirja_ullalta_sent_061005.pdf> 21.5.2007

Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007–2009.

Jyväskylä 2007. < <http://www.jyu.fi/edu/opiskelu/perustutkinnot/opas> > 20.10.2007

Järvilehto, T. (1997) Uudet oppimiskäsitykset ja opettajan rooli. Oulun yliopisto.

Käyttäytymistieteiden laitos.< <http://www.edu oulu.fi/homepage/tjarvile/oaj.htm>>

21.7.2007

Kangassalo, M. & Karila, K. & Virtanen, J. 2000. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Katz, L. 1993. What can we learn from Reggio Emilia? In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Kinos, J. 2001. Teoksessa Hujala, E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.

Kinos, J. & Niiranen, P. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila, K. & Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuosmanen, S. 1981. Taide päiväkotien toiminnassa. Valtakunnallinen selvitys päiväkotien taidekasvatustoiminnasta ja –välineistöstä. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Vantaa: Kunnallispaino.

Lastentarhanopettajaliiton www-sivut

<http://www.lastentarha.fi/portal/page?_pageid=535,474548&_dad=portal&_schema=PORTAL> 8.3.2007

Lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien taiteeseen erikoistuvaa koulutusta pohtineen työryhmän muistio. 1990:19. Opetusministeriö. Helsinki.

Liimola, A. & Voutilainen, L. 1993. Lintupuistojen lapset. STAKES. Raportteja 109.

Malaguzzi, L. 1993. History, ideas and basic Philosophy. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ojala, M. 1984. Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Perry, E. 1993. Another Way of Seeing Things: We're Still Learning. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Puurula, L. 1997. Mieleni matka. Tutkiva opettaja omaa elämäntapaansa etsimässä Keuruulla ja Reggio Emiliassa. Journal of teacher researcher 3/1997. Jyväskylä: TUOPE.

Pääjoki, T. 1994. Elliot Eisnerin puheenvuoro taidekasvatuksesta. Discipline-based Art Education, Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos.

Rankin, B. 1993. Curriculum development in Reggio Emilia: A long-term curriculum project about dinosaurs. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutiossa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Stakes. Tutkimuksia 66.

Rinaldi, C. 1993. The emergent curriculum and social constructivism. An interview with Lella Gandini. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Rusanen, S. 2007. Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77.

Saarnivaara, M. 1992. ”Vois olla tositapahtuma -lasten käsityksiä taiteesta”. Kasvatus 2/2004. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto P-julkaisusarja No. 17.

Saukkola-Suomi, H. 1999. Reggio Emilian pedagoginen ohjelma. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 64.

Sava, I. 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 81. Jyväskylä: PS-kustannus.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.

Suomen Reggio Emilia-yhdistyksen www-sivut <<http://www.reggioemilia.ws/>>
27.2.2007

Taidepuhe: ArtTalk. Taidekasvatuksen retorinen käänne: ArtTalk for Art`s sake, taidepuhetta taiteen vuoksi. 2004. Filosofian ja fenomenologisen tutkimuksen seura ry:n verkkonäyttely Copyright Usma Sirola.<<http://www.villasylvia.fi/70v/arttalk.html>>
26.2.2008

Tamminen, M. 1993. Lastentarhanopettaja päiväkotityössä. Teoksessa Ojala, M. (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 91.

Teijonsalo, T. 1999. Lapsen sata kieltä: Reggio Emilialainen kokonaisvaltainen kasvatustieteellinen näkökulma. Humanistinen tiedekunta. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. <
<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/1539.pdf> > 20.2.2007

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valtioneuvoston periaatepäätös. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 2002:9.
<<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>< 10.3.2007.

Vecci, V. 1993. The role of the atelierista. An interview with Lella Gandini. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.) The hundred languages of children. Norwood, New Jersey: Ablex.

Vesioja, T. 2006: Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 113.

Wallin, K. 1989. Lapsen rajaton luovuus. Suom. Elisse Heinimaa ja Kari Rydman. Pieksämäki: Weilin+Göös, 73.

Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Suom. Elisse Heinimaa. Helsinki: LK-kirjat.

Arvoisa päiväkodinjohtaja

24.10.2007

Lähestyn Teitä pro gradu –työni merkeissä. Olen 37-vuotias lastentarhanopettaja ja opiskelija taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella Jyväskylän yliopistolla. Pääaineeni on taidekasvatus ja tavoitteeni on valmistua kesällä 2008 filosofian maisteriksi.

Teen tällä hetkellä pro gradu – tutkimustani otsikolla **ERILAISET KASVATUSNÄKEMYKSET LASTENTARHAOPETTAJAKOULUTUKSEN KUVATAIDEKASVATUKSESSA.**

Tutkimusaineistoni keräämiseen tarvitsisinkin Teidän apuanne. Tarvitsisin tutkimustani varten haastateltavaksi lastentarhanopettajaa, joka täyttää seuraavat kriteerit:

- Lastentarhanopettajalla tulee olla lastentarhanopettajan tutkinto.
- Työkokemusta vähintään yhteensä noin 1 vuosi (työsuhteen laadulla ei ole merkitystä).

Tarkoitukseni on toteuttaa haastattelut alkusyksystä 2007. Etsin eri yliopistoista valmistuneita lastentarhanopettajia. Mikäli päiväkodistanne löytyy useampia tutkimushenkilöitä, mutta he ovat valmistuneet samasta yliopistosta, suoritan arvannon tutkimukseen mukaan pääsevästä. Ennen varsinaisia haastatteluja, anon tutkimuslupaa kyseessä olevalta sosiaalivirastolta.

Minua sitoo vaitiolovelvollisuus, ja siksi niin haastattelumateriaalista saamani aineksen kirjoitan tutkimusraporttiini siten, ettei siitä ole mahdollista tunnistaa haastateltavia, yliopistoa eikä päiväkotia, jossa haastateltava työskentelee.

Toivoisin Teidän keskustelevan päiväkotinne lastentarhanopettajien kanssa tämän pohjalta heidän halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Haastattelut olisivat minulle työn eteenpäin saattamiseksi ja käytännönläheisen näkökulman aiheeseen saamiseksi erittäin arvokkaita!

Jos teillä on kysyttävää työstäni, vastaan mielelläni kaikkiin kysymyksiinne.

Toivon ystävällisesti mahdollisten tutkimushenkilöiden ottavan minuun yhteyttä henkilökohtaisesti alla olevien yhteystietojen avulla 1.11.2007 mennessä.

Paljon kiitoksia vaivannäöstänne!

Ystävällisin terveisin,

Maritta Mörk-Huttunen
Ito, fil.yo

TAUSTATIETOLOMAKE HAASTATELTAVILLE
LASTENTARHANOPETTAJILLE

Syntymävuosi_____

Sukupuoli_____

Lastentarhanopettajaksi valmistumisvuosi_____

Yliopisto_____

Taidekasvatuksen opintojen laajuus_____

Työkokemus _____,
josta_____ vuotta valmistumisen jälkeen

Haastattelupäivä ja -aika_____

Yläkategoria	Alakategoria	Haastattelu 1	Haastattelu 2	Haastattelu 3	Haastattelu 4	Haastattelu 5	Haastattelu 6
<i>Päiväkodin kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma</i>	Kategoria 1 <i>Väljä opetus-</i> <i>suunnitelma</i>	+	+++	++	+++	+++	++
	Kategoria 2 <i>Lapsen tarpeet ja</i> <i>kiinnostuksen kohteet</i> <i>määrittelevät</i>	++	++	+++	+++	+++	++
	Kategoria 3 <i>Lapsi itse oppii ja</i> <i>oivaltaa</i>	++	+++	++	+++	+++	++
	Kategoria 4 <i>Lapsen vanhemmilla on</i> <i>mahdollisuus vaikuttaa</i> <i>opetussuunnitelmaan</i>	+	+	+	+++	+++	++
<i>Lastentarhanopettajan rooli</i> <i>päiväkodin</i> <i>kuvataidekasvatuksessa</i>	Kategoria 1 <i>Oppimisen tukija</i>	++	+++	+++	+++	+++	++
	Kategoria 2 <i>Aikuinen ja lapsi</i> <i>tasavertaisia toimijoita</i>	++	+++	++	+++	+++	++

- ei näkynyt vastauksissa
- + näkyi hieman vastauksissa
- ++ näkyi jonkin verran vastauksissa
- +++ näkyi vahvasti vastauksissa

Yläkategoria	Alakategoria	Haastattelu 1	Haastattelu 2	Haastattelu 3	Haastattelu 4	Haastattelu 5	Haastattelu 6
<i>Päiväkodin kuvataidekasvatuksen dokumentointi</i>	Kategoria 1 <i>Lapsen tekemä kuvataide</i>	+++	+++	+++	++	+++	+++
	Kategoria 2 <i>Lapsen keskustelut</i>	++	+	++	++	+++	++
	Kategoria 3 <i>Valokuvat lapsista</i>	—	—	++	—	+++	++
	Kategoria 3 <i>Portfolio</i>	+++	+++	+++	—	+++	++
	Kategoria 4 <i>Lapsen kehityksen seuraaminen</i>	+++	+++	+++	+++	+++	+++
	Kategoria 6 <i>Vanhempien merkitys osana päivähoitoa</i>	++	—	—	++	++	++
	Kategoria 7 <i>Lastentarhanopettajan oman pedagogisen oppimisen väline</i>	+	—	—	+	++	++

Yläkategoria	Alakategoria	Haastattelu 1	Haastattelu 2	Haastattelu 3	Haastattelu 4	Haastattelu 5	Haastattelu 6
<i>Päiväkodin fyysinen ympäristö kuvataidekasvatuksellisessa valossa</i>	Kategoria 1 <i>Seinillä on lapsien tekemää kuvataidetta</i>	+++	+++	+++	+++	+++	+++
	Kategoria 2 <i>Seinillä ei ole aikuisen tekemää kuvataidetta</i>	—	++	+	+	++	++
	Kategoria 3 <i>Peilit tukevat lapsen minäkuvan kehitystä</i>	—	—	—	—	—	—
<i>Päiväkodin kuvataidekasvatuksen välineet ja materiaalit</i>	Kategoria 1 <i>Perusvälineet ja –materiaalit</i>	++	+++	+++	+++	+++	+++
	Kategoria 2 <i>Jättemateriaalit</i>	+	+++	—	—	+++	++
	Kategoria 3 <i>Savi</i>	++	++	+++	+++	+++	+++

Yläkategoria	Alakategoria	Haastattelu 1	Haastattelu 2	Haastattelu 3	Haastattelu 4	Haastattelu 5	Haastattelu 6
<i>Päiväkodin fyysinen ympäristö kuvataidekasvatuksellisessa valossa</i>	Kategoria 1 <i>Seinillä on lapsien tekemää kuvataidetta</i>	+++	+++	+++	+++	+++	+++
	Kategoria 2 <i>Seinillä ei ole aikuisen tekemää kuvataidetta</i>	—	++	+	+	++	++
	Kategoria 3 <i>Peilit tukevat lapsen minäkuvan kehitystä</i>	—	—	—	—	—	—
<i>Päiväkodin kuvataidekasvatuksen välineet ja materiaalit</i>	Kategoria 1 <i>Perusvälineet ja –materiaalit</i>	++	+++	+++	+++	+++	+++
	Kategoria 2 <i>Jättemateriaalit</i>	+	+++	—	—	+++	++
	Kategoria 3 <i>Savi</i>	++	++	+++	+++	+++	+++

Yläkategoria	Alakategoria	Haastattelu 1	Haastattelu 2	Haastattelu 3	Haastattelu 4	Haastattelu 5	Haastattelu 6
<i>Päiväkodin kuvataidekasvatuksen välineet ja materiaalit</i>	Kategoria 4 <i>Hyvä laatu</i>	++	—	+++	—	+++	+++
	Kategoria 5 <i>Välineet ja materiaalit lasten ulottuvissa</i>	+	+++	+++	+++	+++	+++
	Kategoria 6 <i>Välineet ja materiaalit aina samassa paikassa</i>	—	—	—	+++	—	—
<i>Päiväkodin projektimuotoinen työskentely</i>	Kategoria 1 <i>Aikuinen tarkkailee lasta, jotta syntyy projektin aihe</i>	++	+++	++	+++	+++	+++
	Kategoria 2 <i>Alkaa motivoinnista</i>	+	+++	—	+	+++	+++
	Kategoria 3 <i>Aiheella tulee olla lapselle sisäistä merkitystä</i>	+	+++	+++	+++	+++	+++
	Kategoria 4 <i>Lapsella on mahdollisuus luoviin ratkaisuihin</i>	++	+++	+++	+++	+++	+++

Yläkategoria	Alakategoria	Haastattelu 1	Haastattelu 2	Haastattelu 3	Haastattelu 4	Haastattelu 5	Haastattelu 6
<i>Päiväkodin projektimuotoinen työskentely</i>	Kategoria 5 <i>Toiminta rakentuu teeman ympärille</i>	+	+++	+++	+++	+++	+++
	Kategoria 6 <i>Projekti loppuu, kun lapset ovat valmiita</i>	+	+++	+++	++	+++	+++
<i>Luovuus päiväkodin kuvataidekasvatuksessa</i>	Kategoria 1 <i>Luovuus ei liity vain kuvataiteen tekemiseen</i>	+	+++	+++	+++	+++	+++
	Kategoria 2 <i>Taidetta voi opettaa</i>	+	+++	+	+	++	+++
	Kategoria 3 <i>Kokeileminen ja oivaltaminen</i>	+	+++	+	—	++++	+++
	Kategoria 4 <i>Taiteesta keskusteleminen</i>	—	++	—	—	—	+++
	Kategoria 5 <i>Kriittinen katsominen</i>	—	++	—	—	—	+++
	Kategoria 6 <i>Mallien välttäminen</i>	+	+	+++	+++	+++	+

Yläkategoria	Alakategoria	Haastattelu 1	Haastattelu 2	Haastattelu 3	Haastattelu 4	Haastattelu 5	Haastattelu 6
<i>Päiväkodin kuvataidekasvatukseen arviointi</i>	Kategoria 1 <i>Tärkeä osa lastentarhanopettajan työtä</i>	++	++	+++	+	++	+++
	Kategoria 2 <i>Prosessin aikana</i>	++	+	+++	+	++	++
	Kategoria 3 <i>Opetussuunnitelman arviointi</i>	++	+	+++	+	++	++
	Kategoria 2 <i>Toiminnan laadun arviointi</i>	++	+	+++	+	++	++
	Kategoria 5 <i>Toiminnan tuloksen arviointi</i>	++	+	+++	+	++	++