

UNELMIEN SANIS

Lapsilähtöisen sanataiteen perusopetuksen mahdollisuuksista

Pro gradu -tutkielma

Hanne Honkanen

Jyväskylän yliopisto

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kirjoittamisen maisteriopinnot

Helmikuu 2011

Tiivistelmä - Abstract

Tiedekunta Faculty

Humanistinen

Laitos Department

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Tekijä Author

Hanne Honkanen

Työn nimi Title

Unelmien Sanis. Lapsilähtöisen sanataiteen perusopetuksen mahdollisuuksista.

Oppiaine - Subject

Kirjoittaminen

Työn laji - Level

Pro gradu- tutkielma

Aika - Month and year

02/2011

Sivumäärä - Number of pages 91

Tutkin lapsilähtöisen sanataiteen perusopetuksen mahdollisuuksia.

Tutkimuskohteenani on Jyväskylän seudun Kansalaisopiston sanataiteen perusopetuksen ryhmät, erityisessä tarkastelussa on Keljonkankaalla keväällä 2010 toiminut oma 8–10-vuotiaista lapsista koostunut opetusryhmäni.

Tavoitteenani on tuoda lasten ajatuksia ja ideoita sanataiteen perusopetuksesta näkyviksi. Tutkimukseni pyrkii lapsilähtöisyyteen myös tutkimusmenetelmiltään. Tutkimusmateriaalina olen hyödyntänyt sanataiteen perusopetuksen piirissä toteutettua kyselytutkimusta, jonka vastaajina toimivat lapset. Kyselyä täydensin teemahaastattelulla sekä taltioimalla opetustunteja, vastaajina ja keskiössä lapset. En keskity tutkimuksessani opettajan toiminnan tarkastelemiseen vaan analysoin lasten osallistumisen mahdollisuuksia.

Tutkimukseni teoriapohja on kasvatustieteellinen ja viitekehys lapsuuden sosiologiasta. Paitsi taiteen perusopetuksen kehittämistä, pohdin myös koko koulutusjärjestelmän ja opetussuunnitelmien mielekkyyttä sekä lasten näkyvyyttä yhteiskunnan eri osa-alueilla yleisestikin. Jotta lapsilähtöisyys voisi käytännössä toteutua sanataiteessa, täytyy lasten osallisuutta lisätä myös muilla elämän alueilla. Pyrin myös tuomaan esille sanataidetuntien käytäntöjä, joissa lapsilähtöisyyttä voisi edelleen kehittää eteenpäin. Lapsilähtöisyyden myötä tutkimukseeni on tullut mukaan myös ajatus eri taideaineiden integraatiosta. Taiderajat ylittävän opetuksen kehittäminen onkin haaste, jota pyrin osaltani tutkimuksellani lähestymään.

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	4
2. LAPSILÄHTÖINEN PEDAGOGIIKKA	11
2.1. TAUSTA	11
2.2. AIKUISLÄHTÖISYYS JA AIKUISJOHTOISUUS	12
2.3. LAPSIKESKEISYYS JA LAPSILÄHTÖISYYS.....	17
2.5. TUTKIMUKSET	20
3. MITÄ ON SANATAIDE?.....	23
3.1. SANATAITEEN MÄÄRITELMISTÄ.....	23
3.2. SANATAITEEN TAVOITTEITA.....	24
3.3. TAITEEN PERUSOPETUS.....	25
3.4. TAITEET KOHTAAVAT.....	28
4. “UNELMIEN SANIS”.....	30
4.1. ARVIOINTIKYSELY.....	30
4.2. HAASTATTELUT.....	32
4.3. SANATAIDETUNNIT.....	34
4.4. TULOKSET.....	34
4.4.1 Käytännön asiat.....	34
4.4.2 Mitä sanataidetunneilla tapahtuu?.....	38
4.4.3 Kirjoittamisen motiivi: ”Koska tahdon”.....	45
4.4.4 Julkaiseminen.....	48
4.4.5 Oppiminen: ”Olen kokeillut aisteja”.....	54
4.4.6 Toiveet: ”Eikös se ole jo nyt yhtä unelmaa?”.....	55
5. KOHTI LAPSILÄHTÖISTÄ SANATAITEEN PERUSOPETUSTA.....	59
5.1. LÄHTÖKOHDAT.....	59
5.2. NEUVOTTELU.....	65
5.3. TAITEIDENVÄLISYYS JA MONITAITEELLISUUS.....	71
5.4. UUSI OPETUSSUUNNITELMA	78
5.4.1 Perusta.....	78
5.4.2. Opetussuunnitelma.....	81
6. PÄÄTÄNTÖ.....	83
LÄHTEET	86

1. Johdanto

Syksyllä 2006 aloitin sanataideohjaajana Keski-Suomen sanataideyhdistys Rapinassa. Sanataiteella on vahva asema Jyväskylän seudulla, ja työkenttäni laajeni vähitellen myös lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriantan ja Jyväskylän seudun kansalaisopiston alaisuudessa toimivan taiteen perusopetuksen puolelle. Useilla eri kouluilla vieraillessani törmäsin yhä uudelleen kysymyksiin: ”Mitä on sanataide?, Miksi sanataide?” Jouduin perustelemaan työni merkitystä paitsi opettajille ja oppilaille myös itselleni. Tutkimukseni lähti liikkeelle halusta vastata näihin kysymyksiin.

Mitä enemmän tein töitä lasten kanssa, sitä selvemmäksi kävi, että opetan sanataidetta nimenomaan lapsia varten. Kysymys sanataiteen merkityksestä ei tuntunutkaan enää niin abstraktilta, enkä enää yrittänyt perustella työtäni sillä, että siitä olisi hyötyä johonkin muuhun. Enää en myöskään etsinyt vastauksia kehityspsykologiasta. Lapsia tarkkaillessani, oli selvää että vaikka he olivat opetuksen keskiössä, heidän ääntään ei ollut vielä kuultu.

Taidekasvatuksen painotuksista, opettajien pätevyyksistä ja taidekasvatuksen kehittämistarpeista peruskouluissa ja lukioissa on tehty kyselytutkimus keväällä 1997 (Korkeakoski 1998, 17). Kyselyt lähetettiin opettajille, ja juuri opettajat toimivat tiedon tuottajina ja opetuksen arvioijina. Selvitys on laaja, ja tutkimuksessa on tarkasteltu suomalaista taidekasvatusta monelta kantilta. Kuitenkin juuri lapset ja heidän ajatuksensa on jätetty tässä tutkimuksessa täysin huomiotta, mikä on yleisesti ottaenkin tyypillistä lapsia koskevissa tutkimuksissa. Tutkimuksen kohteeksi nimetään lapset, mutta todellisuudessa tutkimus käsittelee instituutioita, joissa lapset aikaansa viettävät. Tällaiset tutkimukset tuovat korkeintaan esiin lasten kanssa työskentelevien näkökulman. (esim. Karlsson 2001, 38; Kinos 2001, 143–145.)

Käsittääkseni laajaa selvitystä taidekasvatuksesta kouluissa tai taiteen perusopetuksesta lasten näkökulmasta ei ole tehty. Oma tutkimukseni on ensisijaisesti yritys tarkastella taidekasvatusta niin, että tiedon lähteinä ovat lapset. Pyrin rajaamaan tutkimuksen ulkopuolelle ohjaajan näkökulman niin paljon kuin

mahdollista. Tarkoitukseni ei ole tutkia ja tuoda esiin sitä, millä tavalla ohjaaja vaikuttaa opetuksen lapsilähtöisyyteen. Tarkoitukseni on valaista lasten omia ajatuksia ja ideoita, tehdä lasten intressit näkyviksi sekä valottaa sitä, millaisena sanataide näyttäytyy sitä harrastaville lapsille tiedostaen samalla ohjaajan merkityksen. Eri ohjaaja saa opettavat asiat näyttämään ja kuulostamaan erilaiselta ja lasten motivoiminen, kuunteleminen ja huomioonottaminen voi olla hyvinkin erilaista. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole kuitenkaan tarkastella sitä, mitä sanataide jo on, vaan mitä sanataide voisi olla.

Tutkimukseni lähtökohdaksi muotoutui halu tuoda päivänvaloon se, millä tavalla sanataiteen perusopetukseen osallistuvat lapset määrittelevät ja kokevat sanataiteen, millaisia ajatuksia heillä on sanataiteesta ja kuinka he kehittäisivät sanataiteen perusopetusta, sen sisältöjä ja käytäntöjä. Tutkimuskohteenani ovat Jyväskylän seudun kansalaisopiston sanataiteen perusopetuksen ryhmät, joissa on lapsia yhteensä 74.

Keskeisenä lähteenä tutkimuksessani hyödynnän Jyväskylän seudun kansalaisopiston sanataiteen perusopetuksen piirissä toteutettua arviointikyselyä, jonka tarkoituksena oli saada ideoita suoraan lapsilta opetuksen kehittämiseen. Vastaajina toimivat Jyväskylän alueella sanataiteen perusopetukseen osallistuvat vuosina 1997–2003 syntyneet lapset. Pyrimme muotoilemaan arviointikyselyn kysymykset mahdollisimman lapsilähtöisiksi. Tavoitteenamme oli saada tietoa suoraan lapsilta ja siksi tahdoimme olla tutkimusmenetelmiltämmekin lapsilähtöisiä. Tavoitteenamme oli tehdä kysymyksistä selkeitä kaikille vastaajille, 6-vuotiaasta 13-vuotiaaseen. Tärkeänä pidimme myös sitä, että kysymykset olisivat oleellisia opetuksen kehittämisen kannalta. Tavoitteenamme ei ollut saada mahdollisimman positiivista palautetta, ”mitään ei tarvitse muuttaa”-asenteella, vaan toivoimme saavamme kritiikkiäkin, jotta osaisimme kehittää juuri oikeita osa-alueita.

Lähetimme kyselyn kaikille 74 lapselle. Täytetyn kyselyn palautti 63 lasta eli vastausprosentti oli huikeat 85 prosenttia. Kyselyn tuloksissa oli selkeitä eroja vastausten laadussa. Nuorimmat vastaajat (vuonna 2002 ja 2003 syntyneet lapset) olivat jättäneet useimmin kohtia tyhjiksi luultavasti siitä yksinkertaisesta syystä,

etteivät he ymmärtäneet kysymyksiä tai kysymyksissä esiintyviä sanoja.¹ Vanhimmat kyselyyn vastanneet lapset (1997–1999 syntyneet) taas olivat vastanneet nimenomaan avoimiin kysymyksiin hyvinkin laajasti.

Kyselylomake ei ollut itsessään lapsilähtöinen. Toisaalta lasten mielipiteitä kysyttäessä tietystä aiheesta – tässä tapauksessa sanataiteesta – ei rajaus ole lapsen mielessä aina yhtä selkeä kuin meillä tutkimusentekijöillä. Kaavake on myös muotona byrokraattinen ja aikuisten laatimana aina vieras lapsille.

Tarkemmin keskityn tutkimuksessani Keljonkankaan koululla toimivan 8–9-vuotiaiden lasten ajatuksiin ja ideoihin haastattelujen ja opetustuntien havainnointien avulla. Päästäkseni lähemmäksi tutkimuskohdettani myös tutkimusmetodeiltani toteutin yhteensä viisi teemahaastattelua. Kaikki haastattelemani lapset ovat omasta opetusryhmästäni, jossa opiskeli keväällä 2010 yhteensä kymmenen lasta. Haastattelujen keskeisin tavoite oli antaa lapsille mahdollisuus sanoa ääneen ajatuksiaan ja toiveitaan. Korostin jokaisen haastattelun aluksi tutkimukseni lähtökohtia:

koska mä yritän tehdä sellasta tutkimusta että miten tää sanis vois olla enemmän semmosta mitä te jotka tääl saniksessa ootte ni haluisitte et se on --- et se ei ois vaan niin et me opet päätettäis et mitä tehtäis vaa että te saisitte ite niinku tosi paljon et se tulis teiltä tavallaan ketä täällä ootte ni siks mä kyselen näitä et mitä siel sitte olis kaikkee. (haastattelu 00/07B.)

Pyrin tekemään läpinäkyväksi oman roolini. Halusin varmistaa, että lapset tietävät kysymysteni tarkoitusperät ja että heillä olisi vähintäänkin tunne siitä, että heidän vastauksillaan on merkitystä. Suullisia haastatteluja täydensin kirjallisilla kysymyksillä, joiden vastaukset tutkimuskäyttöön luovutti ainoastaan yksi haastateltavani (haastattelu K00/07C).

Analysoin arviointikyselyn, haastattelujen ja opetustuntien taltioiden antia tarkemmin luvussa 4. Arviointikyselyn, haastattelujen ja käytännötilanteiden analyysien lisäksi tutustun lapsilähtöisiin kasvatustieteen sekä taidekasvatuksen

¹ Usein kysymyksen alle oli tällaisissa tapauksissa piirretty kysymysmerkki tai kirjoitettu ettei

teorioihin ja tutkimuksiin.

Henkilökohtainen tutkimusnäkökulma on tiedostettu ja harkittu valinta. Lähtökohtana olevat lasten kokemukset heidän opettajansa haastattelemana sulkevat pois ulkopuolisen aikuisen näkökulman: Tunnen lapset ja he tuntevat minut. En ole kuka tahansa tutkimusentekijä, vaan olen Hanne, ”sanisope”. Minä olen osa lasten sanataidetunteja, enkä voi siitä roolista irrottautua tutkimuksen tekijänäkään. Olen myös opettajana ollut luomassa ja muokkaamassa heidän käsityksiään sanataiteesta. Tähän liittyvä henkilökohtaisuus antaa toisaalta mahdollisuuden päästä tutkimuskohdetta – lapsia – lähelle.

Tutkimukseeni osallistuvien lasten mielipiteitä ei voi yleistää kaikkien sanataiteen perusopetukseen osallistuvien lasten ajatuksiksi. Tutkimukseni on siis tapaustutkimus arviointikyselyn analyysin yhteydessä esiintyvistä prosenttiluvuista huolimatta. Kvantitatiivisuus on tutkimuksessani ensisijassa suuntaa antavaa, eikä tutkimuksessani esiintyvien lukujen perustella voida tehdä yleistyksiä koko sanataideopetuksen kentälle. Myös näinkin pienessä otannassa lasten mielipiteiden kirjo on laaja ja joukosta löytyy mielipiteitä laidasta toiseen. En pyri tutkimuksessani yleistämään lasten motivaatiota, tavoitteita ja toiveita, vaan kyse on koko ajan tutkimukseen osallistuneista lapsista, ja ulkopuolelle jää edelleen paljon lapsia ideoineen ja ajatuksineen. Tavoitteenani onkin, että tutkimukseni innoittamana sanataideohjaajat ottaisivat vastuuta oman ryhmänsä lasten kuulemisesta ja lasten osallisuuden lisäämisestä, ja näin yhä useamman lapsen ajatukset ja ideat tulisivat konkreettisesti näkyviksi.

Jo ennen analyysivaihetta minulla vahvistui tunne, ettei aineisto ole aivan sitä, mitä kuvittelin saavani kasaan tutkimusta aloittaessani, ja intuitioni vahvistui aineiston analysoinnin myötä. Pyöritellessäni lasten sanoja ja omia ajatuksiani mielessäni sekä reflektoidessani niitä lapsilähtöisiin teorioihin ja kirjoituksiin luovuudesta, oivalsin eräänä aamuna, mistä tutkimuksessani on oikein kyse.

Lähtökohdat tutkimukselleni olivat väistämättä puutteelliset. Halusin tehdä

lapsilähtöistä tutkimusta ja tuoda lasten ajatukset esiin, mutta olin jo etukäteen määrittänyt puitteet, joihin lasten ajatukset ajattelin sovittaa. Sanataiteen perusopetus on osa suomalaista koulutuspolitiikkaa: taiteen perusopetuksesta on säädetty erikseen laki, ja valtakunnalliset opetussuunnitelmat laaditaan opetusministeriössä. On harhaanjohtavaa kysyä lapsilta, mitä he tahtoisivat sanataidetunneilla tehdä, kun tiedän että minua opettajana (ja muita opettajia) sitovat opetussuunnitelmat, joita eivät laadi lapset tai joiden laatimisen yhteydessä lapsia ei edes kuulla. Yksittäisissä instituutioissa toteutettavat arviointikyselyt antavat opettajille suuntaa lasten toiveista, jos he haluavat niitä kuulla, mutta todellista vaikutusta koulutusjärjestelmään niillä ei ole. Kyselylomake on jo rakenteeltaan aikuiskeskeinen. Instituutio ja sen aikuiset viranomaiset ovat määrittäneet sanataiteen (sen mitä sanataide on ja mitä se ei ole) laatiessaan kysymyksiä. Kyselyyn on lähes mahdotonta vastata hyväksymättä instituution määritelmiä sanataiteesta. Ne vastaukset, jotka yrittävät näin tehdä, hylätään irrelevantteina. Kehittämisehdotukset ovat kelpoisia vain ja kun ne mahtuvat raameihin, jotka sanataiteen perusopetukselle on jo etukäteen luotu.

Ollakseen lapsilähtöinen tutkimukseni on hylättävä nämä raamit. Tutkijana, opiskelijana, opettajana ja luovana kirjoittajana minun on asetettava samalle viivalle lasten kanssa, ryhdyttävä tarkastelemaan sanataidetta heidän näkökulmastaan. Lasten tasolle asettuessani havaitsin kuitenkin nopeasti, että myös sanataidetta opiskelevat lapset määrittivät sanataiteen lähes yhdenmukaisesti aikuisten kanssa. Sanataiteen opiskelijat ovat selvästi omaksuneet sanataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman ja ovat tietoisia siitä, mitä sanataidetunneilla tehdään tai mitä siellä pitäisi tehdä. Sanataide on heille yhtä kuin sanataidekerho. He määrittelevät minulle sanataiteen muistellen edelliskerran sanistunteja, he tietävät mitä minä haluan kuulla, he vastaavat niin kuin kysymykset olisivat koulukoe, jossa on sekä oikeita että vääriä vastauksia. Kehittämisideoitakin tuli niukasti: ”Kaikki on jo hyvää”, ”sanis on jo parasta”, eikä mitään tarvitse muuttaa. Ainoat poikkeavat vastaukset kuuluivat irrelevanttien vastausten joukkoon, ne olivat niitä, joissa sanataidetunneille toivottiin vapaata leikkiä, vapaata keskustelua, karkin syöntiä ja avaruusmatkoja.

Minun huomioni tutkijana kiinnittyi näihin vastauksiin. Asiat, joita lapset toivoivat sanistunneille, olivat sanikseen liittymättömiä asioita. Alueita, joita me sanataiteen

parissa työskentelevät emme määrittele sanataiteelliseksi toiminnaksi. Lapset, jotka näitä poikkeavia vastauksia antoivat, eivät selvästikään erottaneet sanataidetta muusta toiminnasta, vaan heille unelmallinen sanataideharrastus oli unelmallista toimintaa yleensä.

Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä kategorisoimaton hänen elämänsä on. Leikki, taide ja luonnonilmiöt ovat osa kokonaista suurta maailmaa:

Children do not separate these out subjectively from other aspects of their lives – from their ordinary excursions, their living and play spaces, their holidays.
(Handler Spitz 2006, 5.)

Tutkimukseni suunta muuttuikin yrityksestä muodostaa uusia sanataiteen perusopetuksen käytäntöjä ja sisältöjä nykyisenkaltaisen järjestelmän sisälle, yritykseksi tuoda esille millä tavalla – ei vain sanataiteen vaan – taiteen perusopetusta voitaisiin kehittää taiderajat ylittäväksi kokonaisuudeksi, jonka perusta olisi lähtöisin lapsilta. Tällaisessa taiteenperusopetuksessa lapset saisivat nauttia koko taiteen laajasta kentästä jo pienestä pitäen, sekä ymmärtämään eri taidealojen tarkoituksia ja niiden paikan koko taidekentällä.

Tutkimusta tehdessäni olenkin ruvennut kyseenalaistamaan koko opetuksen peruseriaatteet. Onko mielekästä opettaa lapsille yhtä taitoa kerrallaan? Ja mikä on tämänkaltaisen opettamisen piilopetussuunnitelma²? Yhteiskuntamme elää erikoistumisen aikakautta. Muiden tekemisestä ei välttämättä tarvitse tietää mitään, kunhan suoriutuu omista tehtävistään. Monialaisuus, renessanssimainen yleissivistys ei ole enää valttikortti, vaikka maailmaamme koskettavat ongelmat ovat yhä monimutkaisempia ja laaja-alaisempia. Myös lasten toimintatapoja havainnoimalla ja heidän ajatuksiaan kuuntelemalla tämä vaatimus erikoistumisesta kyseenalaistuu. Lapset toimivat aktiivisesti ja ovat valmiita kokeilemaan mitä tahansa uutta, jos heille annetaan siihen mahdollisuus. Varsinkaan luovassa harrastuksessa ideoita ja yritteliäisyyttä ei pitäisi kitkeä, vaan päinvastoin antaa sille tilaa. Lapsilähtöisen ajattelun yhtenä peruseriaatteena on se, että lapsi tulee oppimaan kaikki

tarvitsemansa tiedot ja taidot, koska hän kiinnostuu niistä luonnostaan. Opettajan tai ohjaajan tehtävänä on tukea lasta tässä prosessissa ja tarjota hänelle virikkeitä. (Kinos 2001, 38–41) Mitä tämä tarkoittaisi sanataiteen osalta, on oman tutkimukseni keskeinen kysymys. Millä tavalla lapsilähtöisyyden ja sanataiteen perusopetuksen voisi yhdistää lasten kannalta parhaalla mahdollisella tavalla?

Monelta osin sanataiteen opetus on jo lapsilähtöistä. Opetushallituksen laatima opetussuunnitelma on perusteiltaan lapsilähtöinen ja pohjaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa keskeistä on oppilaan oma halu oppia, myös taiteidenvälisyyttä korostetaan. Lapsilähtöisyys täytyisikin saada ylevien korulauseiden tasolta käytäntöön. Toivon voivani tutkimuksellani vaikuttaa keskusteluun sanataiteen perusopetuksesta. Vaikka tutkimukseni keskiössä onkin vain muutama lapsi, koen ettei se vähennä heidän sanottavansa tärkeyttä.

Tutkimukseni ei ole missään nimessä laaja, edes paikallisesti, ja jättää monia tärkeitä kysymyksiä käsittelemättä tai sivuaa niitä vain pintapuolisesti. Pyrkimyksenäni onkin herätellä keskustelua siitä, millä tavalla taideopetusta voisi kehittää, jos lapset otetaan mukaan jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Tutkimukseni toimikoon avauksena, jota on mahdollista lähteä laajentamaan niin kuntakohtaisesti kuin myös valtakunnallisesti jatkotutkimuksissa.

Kuten Liisa Karlsson (2000, 35) tuo väitöskirjassaan esiin, on lapsinäkökulmasta tehty tutkimus jo lähtökohdiltaan hankala. Millä tavalla tavoitan aikuisena lapsen maailman keskeisimpiä asioita? Olen toki itsekin ollut joitakin vuosia taaksepäin lapsi, mutta tämän ajan lapsuus poikkeaa oleellisesti omasta lapsuudestani, puhumattakaan jokaisen yksilöllisestä lapsuudesta. Lapset eivät ole tehneet tai tee tutkimuksia, joten lähteiksi valikoituu ainoastaan aikuisten tulkintaa lasten näkökulmasta. Siten niin paljon kuin tutkimukseni yrittääkin olla lapsilähtöinen ja tuoda lasten näkökulman esille, se on kuitenkin aikuisen kirjoittama, aikuisen näkökulma sekä tulkinta.

² piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kaikkea sitä, mikä välittyy oppilaille opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ohessa (kuten opettajien asenteet, opettajien ja oppilaiden sosiaaliset suhteet, aikataulut, hierarkia yms.) (MOT Kielitoimiston sanakirja 2.0).

2. Lapsilähtöinen pedagogiikka

2.1. Tausta

Lapsilähtöisen ajattelun taustahahmoiksi voidaan nimetä Jean Jacques Rousseau (1712–1778), John Dewey (1859–1952) sekä Alexander Sutherland Neill (1883–1973) (Hytönen 2008, 21, 29, 48, 63).

Rousseaun näkökulma lapsuuteen oli aikanaan 1700-luvulla uusi. Hänen ajattelussaan lapsuudella on arvo sinänsä, eikä lapsi välttämättä tarvitse kehittyäkseen ohjailevaa aikuista. Lapsen luonto ohjaa lapsen kehittymistä oikeaan suuntaan ilman aikuisen apua. Dewey puolestaan 1900-luvun alussa haikaili takaisin aikaan ennen teollista kapitalismia. Hän korosti henkilökohtaisten kokemusten ja yhteisöllisyyden merkitystä oppimisessa. Dewey halusi kehittää koulujen opetussuunnitelmia niin, että koulu valmistaisi oppilaitaan elämää varten. Menetelmäksi hän ehdotti todellisten ongelmien (joiden kanssa ihmiskunta kulloinkin kamppailee) esittelemistä oppilaille ja niihin ratkaisujen etsimistä. Pedagogian tulisi yhdistää oppiaineita toisiinsa ja todelliseen elämään. Deweyn mukaan tällöin myös koululaisten motivaatio-ongelma tulisi ratkaistuksi. (Hytönen 2008, 22–43.) 1950-luvulta lähtien vaikuttanut Neill on vapaan kasvatuksen isä sekä Summerhillin koulun perustaja. Koulun pedagogiikkaan kuului täydellinen vapaus. Aikuiset eivät ohjanneet, johtaneet tai pitäneet kuria millään tavalla. Perustana oli luottamus lapseen. Vapauden Neill määritteli näin: ”Jokainen yksilö on vapaa tekemään mitä hän haluaa, ellei hän loukkaa toisten vapautta”. Tämä vapauden ideaali on Neillin mukaan toteutettavissa kaikissa yhteisöissä. Neillin pedagogiikkaan kuului myös itsehallinto. Mikään yhteisö ei voi olla vapaa, jos siellä on joku ylempi määrääjä. (Hytönen 2008, 48–51.)

Näiden lapsuuden emansipaatikoiden ajatusten pohjalta on syntynyt käsitys lapsikeskeisyydestä, lapsilähtöisyydestä, aikuiskeskeisyydestä sekä aikuisjohtoisuudesta. Käsitteiden käyttö ei ole tutkimuskirjallisuudessakaan aina johdonmukaista. Eri teoreetikot, ajattelijat ja tutkijat käyttävät käsitteitä eri

merkityksissä, mikä hämmentää lukijaa. Omassa tutkimuksessani pyrin käyttämään näitä termejä johdonmukaisesti seuraavaksi esittelemieni määritelmien mukaisesti.

2.2 Aikuislähtöisyys ja aikuisjohtoisuus

Hytönen (2008) käyttää kirjassaan pääasiassa termejä aikuiskeskeisyys ja lapsikeskeisyys. Hytösen tekstissä nämä termit ovat merkityksiltään verrattavissa termeihin aikuislähtöisyys ja lapsilähtöisyys. Itse käytän tutkimuksessani termejä ”aikuiskeskeisyys” ja ”lapsilähtöisyys”. Aikuiskeskeisyyden käsitteen olen valinnut korostaakseni nykyistä traditiota, jossa aikuinen on keskiössä. Haluan myös erottaa tämän tradition tiukasti lapsilähtöisestä perinteestä, jossa lapsi ei siirry aikuisen sijaan keskiöön, vaan on tasavertaisessa suhteessa aikuisen kanssa.

Kinos (2001, 35–36) erottaa toisistaan käsitteet ”aikuislähtöisyys”, ”lapsikeskeisyys” ja lapsilähtöisyys”. Aikuislähtöisessä ajattelussa aikuisasiantuntija määrittelee lasten tarpeet sekä heidän kehitystasoaan vastaavat toiminnot ja toimintatavat. Lapsuus nähdään aikuisuuden vajeena, josta lapsi sosiaalistumisprosessin tuloksena saa kansalaisuuden. Aikuislähtöisessä kasvatuksessa lasten näkökulmat ja kiinnostuksenkohteet jäävät näkymättömiin, aikuinen johtaa ja lapsi jää taustalle. (Kinos 2001, 14.) Biologisestikin monet fyysiset ominaisuudet, taidot ja toiminnot ovat lapsilla vasta kehittymässä, kun aikuisuuteen tultaessa ne ovat vihdoin kehittyneet ja kypsyneet täyteen mittaansa (vrt. pituuskasvu, puhekyky, motoriikka, hienomotoriikka, abstrakti ajattelu). (Lehtinen, Kuusinen, Vauras 2007.)

Voi ajatella, että ääri-ilman aikuislähtöinen kulttuuri heijastuu ohjattuna, alamaaisena olemisena ja luo lapselle kuvaa itsestä epäitsenäisenä, auktoriteettien ohjailemana ja manipuloitavana olentona, mikä saattaa johtaa ”noudatin vain käskyjä” -etiikkaan. (Kinos 2001, 50.)

Kasvatus kantaa aina mukanaan arvoja ja siihen liittyy aina kasvatustavoitteita. Tarkasteltaessa Kinoksen kuvausta aikuislähtöisestä pedagogiasta, voisi päätellä, että kasvatuksen tavoitteena ehkä onkin kasvattaa lapsista auktoriteettiä uskoisia kuuliaisia kansalaisia, jotka eivät kyseenalaista, vaan toimivat jo totuttujen tapojen ja periaatteiden mukaan. Saman ajatuksen amerikkalaisen koulutusjärjestelmän tehtävästä esittää myös John Taylor Gatto kirjassaan *Dumping us down* (2004) :

Schools are intended to produce, through the application of formulas, formulaic human beings whose behavior can be predicted and controlled.
(Gatto 2004, 23.)

Gatto valottaa amerikkalaisen koulutusjärjestelmän toimintaa monin esimerkein, jotka tuntuvat yllättävän tutuilta myös meidän suomalaista koulutusjärjestelmäämme tarkasteltaessa. Hyvät oppilaat odottavat opettajan ohjeita ennen kuin ryhtyvät toimimaan. Kaikkeen toimintaan (jopa niinkin yksinkertaisista ja henkilökohtaisista toiminnoista kuin vessaan tai juomaan menemisestä) on kysyttävä lupa. Oppilaat ovat myös riippuvaisia arvostelusta ja arvosanoista sekä koulun rytmistä. (Gatto 2004, 4–10.) Kaiken tämän aikuiskeskeisen ja aikuisjohtoisen toiminnan tärkein opetus on:

“ we must wait for other people, better trained than ourselves, to make the meanings of our lives.” (Gatto 2004, 7.)

Ääritapauksessa kasvatuksesta tulee väline tai keino, jonka nimissä toteutetaan muita kuin lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen tähtääviä päämääriä. Tämä voi olla tietoista tai tiedostamatonta. (Lahikainen, Rusanen 1991, 71.)

Aikuiskeskeisyyttä puolustettaessa käytetään perinteisesti kahta argumenttia. Ensimmäiseksi todetaan, etteivät lapset yleensä halua sellaista, mikä on heidän kehityksensä kannalta välttämätöntä. Toiseksi todetaan aikuisen tietävän paremmin, mitä tämä välttämätön on. Oletusten taustalla on ajatus siitä, että jos lapsi ymmärtäisi, hän valitsisi itsekin niin kuin aikuinen valitsee. (Hytönen 2008, 70.) Vasta-argumenttina viimeiselle lauseelle voisi esittää, että eikö aikuinen voi tehdä vaihtoehtoja lapselle ymmärrettäviksi? Jos kyse on pelkästä ymmärtämisestä, voisi kuvitella valintatilanteiden olevan helppoja. Ihmiskuntaa ja sen toimintaa katsoessa voi kuitenkin todeta, että pelkkä asioiden ymmärtäminen ei näytä tuottavan aina samaa lopputulosta. Niin aikuiset kuin lapsetkin tekevät erilaisia valintoja ja johtopäätöksiä, samoista lähtökohdista huolimatta. Ihmisyksilöt näyttävät ymmärtävän asiat eri tavoin, iästä huolimatta. Arvot liittyvät voimakkaasti valintoihin. Myös se, mikä nähdään lapsen kehityksen kannalta välttämättömänä, vaihtelee (Sarras 1995, 66).

Neillin vapauden käsitettä on kritisoitu siitä, että vapaus tehdä mitä vain vahingoittamatta muita on suhteellinen. (Hytönen 2008, 74–75.) Kaikissa tilanteissa ei voida yksiselitteisesti kertoa mikä vahingoittaa tai haittaa toisia ja mikä ei. Tämä toteamus ei vahvista tai kumoa lapsilähtöistä ajattelua. Vapauden käsitteen suhteellisuus ei oikeuta sen enempää aikuiskeskiseen toimintaan kuin lapsilähtöiseenkään. Suhteellisuuden ongelma on yhtä lailla läsnä myös aikuiskeskisessä ajattelussa: kun ei voida yksiselitteisesti kertoa, mikä on kullekin yksilölle hyväksi (varsinkaan kuulematta tämän yksilön omia kokemuksia ja ajatuksia), ei hyvää tai oikeaa kasvatustakaan voida määritellä.

Hytönen tuo esiin myös lapsen kehitystasoon liittyvän ongelman siitä, mitä lapsi osaa kertoa omista tarpeistaan ja haluistaan ja kuinka hyvin ammattilainen niitä tulkitsee (Hytönen 2008, 100). Lapsen kehitystasoa koskevat ongelmat ovat kuitenkin läsnä myös aikuiskeskisessä pedagogiikassa. Aikuiskeskisessä pedagogiikassa lapsen tarpeita ja haluja ei edes yritetä selvittää tai tulkita, vaan aikuinen luottaa omaan arviointikykyynsä ja ammattitaitoonsa kyseenalaistamatta.

Karlsson (2000, 51) määrittelee aikuisjohtoisuuden aikuiskeskisyyden synonyymiksi. Hän tarkoittaa sitä, että aikuiset uskovat tietävänsä parhaiten, miten lapsia opetetaan ja kasvatetaan. Myös toisenlaisia määritelmiä kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta on löydettävissä. Tahkokallio (2000, 23) korostaa kasvatuksen olevan aina aikuisjohtoista. Kasvattaja käyttää aina valtaa, joko niin, että lapsi tiedostaa kasvattajan olevan auktoriteettiasemassa, tai niin että lapsi kuvittelee toimivansa omien halujensa mukaan, mutta tosiasiasa kasvattaja on vain manipuloinut kasvatettavan uskomaan niin. Tahkokallio tuokin esiin sen, että vallankäytön olisi oltava avointa ja tiedostettua. (kts myös. Puolimatka 1999, 207–272, Kalliolla 2008, 21–22.) Myös Kalliolla (2008, 19–20) erottaa aikuiskeskisyyden ja aikuisjohtoisuuden käsitteet tiukasti toisistaan. Aikuiskeskisessä ajattelussa lapsen tarpeet sivuutetaan aikuisen näkökulman ja tarpeiden ollessa etusijalla. Aikuisjohtoisuus taas ei ole aikuisten olemista keskiössä vaan toiminnan johtamista. Kalliolla mukaan lapset eivät voi johtaa toimintaa, vaan johdon täytyy tulla aikuiselta.

Kallialla (2008, 22) kysyykin, mitä lapsilähtöisyydellä sitten tarkoitetaan kun sanotaan että tavoitteet, sisällöt ja menetelmät kumpuavat lapsista? Millainen lapsikäsitys silloin vallitsee? Käsitys kompetenssista lapsesta, joka on halukas ja kykenevä rakentamaan itse oman ohjelmansa, vai että aikuinen määrittelee tavoitteensa, suunnittelee sisällöt ja menetelmät aikuisjohtoisesti lasten kiinnostuksen kohteista ja kehitystasosta käsin?

Eikö lapsi voi olla kompetenssi, kykenevä suunnittelemaan omaa toimintaansa sekä vastaanottava, aikuisen valvontaa ja ohjausta tarvitseva? Jos aikuinen kykenisi katsomaan asioita lasten näkökulmasta, hän ymmärtäisi että lapsi on sekä että lapsi, tarvitseva, mutta osaava (Kalliala 2008, 19). Jos lapsilta ei edes kysytä, millaisia sisältöjä he haluaisivat oppia ja millaisia menetelmiä käyttää, voidaanko olettaa että he eivät ole siihen kykeneviä? Ja kuinka paljon merkitystä on sillä, miten voimakkaasti heitä on ennen koulua tai harrastuksen aloittamista kasvatettu passiivisiksi ja auktoriteettiuskoisiksi? Lapset, jotka ovat sosialisoituneet aikuiskeskeiseen kouluun, eivät välttämättä kykenekään muuttamaan toimintaansa lapsilähtöisen ideaalin mukaiseksi. Aikuiskeskeisyyttä puolustetaan sillä argumentilla, että lapset tarvitsevat aikuiskeskeisen kasvatuksen, koska eivät kykene toimimaan toisin. Todellisuudessa kyse onkin siitä, että he ovat menettäneet aikuiskeskeisen koulutuksen myötä kykynsä luontaiseen uteliaisuuteen ja omatoimisuuteen. (Darling 1994, 4–5) On mielestäni utopistista olettaa, että alamaisen asemassa oleva yksilö kuin ihmeen kaupalla alkaisi käskystä uskoa omiin kykyihinsä ja valtaansa vaikuttaa. Törmään jatkuvasti oppilaisiin, jotka kysyvät marginaalien paksuutta, sanamääriä, huolehtivat käsialastaan tai pahimmillaan viittaavat varovaisesti ja kysyvät: “Opettaja, saako käyttää mielikuvitusta?”.

En kuvittele itsestäni opettajana niin paljon, että uskoisin 90 minuutin riittävän muuttamaan tätä asennetta, mutta yritän joka kerta kuitenkin. Jos lapsille muodostuisi käsitys kyvykkyydestään edes vapaan harrastustoiminnan piirissä, on todennäköisempää, että hän alkaisi toimia itsenäisesti myös muissa toimintaympäristöissä.

Suomessa vallitsee käsitys opetussuunnitelmasta aikuisen laatimana. Opetussuunnitelmassa aikuinen määrittää lasten tarpeet ja intressit ja suunnittelee,

mitä lapsen tulee kulloinkin oppia. Lapset eivät osallistu opetussuunnitelman sisältöjen suunnitteluun ja laadintaan. (Kinos 2001, 19.) Opetussuunnitelmien voidaan siis ajatella olevan sekä aikuiskeskeisiä että aikuisjohtoisia. Hytönen (2008, 99–00) tuo opetussuunnitelmakeskusteluun uuden aikuiskeskeisyyttä ja -johtoisuutta puoltavan näkökulman:

Nämä kaikki ovat julkisia asiakirjoja, jotka – yhdessä toteutuneesta kasvatuksesta annetun palautteen kanssa – tekevät yhteiskunnan tarjoamasta kasvatuksesta näkyvän.
(Hytönen 2008, 99–100.)

Lapsilähtöisessä pedagogiikassa taas ainoastaan ammattikasvattajat pääsevät osallisiksi suunnitelmista ja toteutuksista, eikä kasvatus ole tällöin näkyvää (Hytönen 2008, 100). On totta, että ilman valtakunnallisia opetussuunnitelmia ja linjauksia kontrolli kasvatustieteidemme toiminnasta, sisällöistä ja lähtökohdista tulisi miltei mahdottomaksi. Kuinka varjella lapsia niin sanotuilta vääriltä kasvatustieteiltä? Kuinka taata jokaiselle lapselle asuinpaikkakunnasta riippumatta turvallinen ja tasa-arvoinen kasvu- ja oppimisympäristö?

Itse koen, ettei lapsilähtöisyyden tai aikuiskeskeisyyden tarvitse olla näin mustavalkoista. Miksei valtakunnallisia opetussuunnitelmia laadittaessa voitaisi ottaa huomioon myös lasten ajatuksia ja ideoita? Opettajat ja ohjaajat voisivat kerätä oppilailtaan ajatuksia opetusvuoden kuluessa ja välittää nämä opetussuunnitelmia laativille tahoille. Toisaalta myös opettaja voi jo vallalla olevien opetussuunnitelmien rajoissa kuunnella paljon nykyistä enemmän lapsia ja heidän toiveitaan.

Kuten Kalliala (2008, 17) toteaa, on olennaista pohtia sitä miten paljon valinnanvapautta lapsille voidaan tarjota ja missä asioissa. Sanataiteen perusopetuksen piirissä lapsille suotavat vapaudet voivat olla erilaisia kuin esimerkiksi moraalikasvatuksessa.

Myös usein lasten luovuutta ja vapautta tukevana pidetyn Steiner-pedagogiikan mukaan lapsen ei pitäisi kuitenkaan antaa vapaasti luoda. Lapsen toteuttaessa itseään taiteellisin keinoin hän luultavasti vahvistaisi ei-toivottuja ominaisuuksia (esim. melankoliset lapset maalaavat useammin melankolisia kuvia). Ohjaajan tai opettajan

tehtävänä on ohjata lasta niin sanottuihin onnellisiin kuviin, ja näin tasapainottaa lapsessa vallitsevia piirteitä ja tunnetiloja. (Calgren 2008, 65.) Tämä näkökulma on kiinnostavasti ristiriidassa lapsipsykologian kanssa. Negatiivisten tunteiden purkamista ja käsittelemistä pidetään tärkeänä. Satujen vaikutusta lapsiin tutkinut Bruno Bettelheim (1975, 152, 253) korostaa, että negatiivistenkin tunteiden ja halujen esiintuominen satujen muodossa on hyväksi lapsen kehitykselle. ”Jokaisella lapsella on negatiivisiä puolia. Kun lapsi ymmärtää, ettei tätä tarvitse hävetä tai piilotella, hän hyväksyy itsensä kokonaisuutena. Myös temperamenttiteoriat (Keltinkangas-Järvinen 2004, 40) korostavat, että temperamenttipiirteet (myös negatiivisina pidetyt) tulisi hyväksyä normaaleina.

2.3 Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys

Ajatuksen lapsilähtöisyydestä esitti suurelle yleisölle ensimmäisenä Rousseau teoksessaan *Émile* (1762). (Karlsson 2000, 51.) Lapsikeskeisyyden käsitettä ja lapsilähtöisyyden käsitettä käytetään ristiin eikä niiden välinen ero ole aina selvä. Hytönen (2008) puhuu lapsikeskeisyydestä, kun taas Kinon (2001) käyttää pääasiassa lapsilähtöisyyden käsitettä, kuitenkin toisinaan viitaten lapsikeskeisyyteen erottaen lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden toisistaan (Kinos 2001, 35). Karlsson (2000, 51) taas näkee lapsikeskeisyyden jopa negatiivisempänä suuntauksena kuin lapsilähtöisyyden. Tietokannoista ei yleensä löydy asiasanaa lapsilähtöisyys (esim. Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokanta). Lapsilähtöisyyttä käsittelevät teokset löytyvät asiasanalla lapsikeskeisyys. Englanninkielisissä teoksissa lapsilähtöisyydestä puhutaan käsitteellä ”child centred”, joka liitetään niin sanotun progressiivisen kasvatuksen piiriin. (Darling 1994; Sugure 1997).

80-luvulla lapsilähtöisen pedagogiikan suosion kasvaessa lapsikeskeisyyden käsitettä alettiin korvata lapsilähtöisyyden käsitteellä, koska keskeisyyskäsitteet viitattasivat liikaa normatiivisuuteen. (Hytönen 1993, 23; Kallialla 2008, 19; Tahkokallio 2000, 22.) Itse käytän tutkimuksessani lapsilähtöisyyden käsitettä, koska koen että sanana lapsikeskeisyys assosioi liikaa lapsen keskeisyyteen, keskellä olemiseen (niin että aikuinen jää taustalle), jolloin nykyinen aikuiskeskeinen asetelma ikään kuin kääntyy vain pääläelleen.

Lapsilähtöisen pedagogiikan teoriapohjana on lapsuuden sosiologia ja sosiokonstruktivismi. Myös erilaiset vaihtoehtopedagogiikat ja sosiaalipedagogiset suuntaukset sekä taide ihmisyyden ja elämän merkityksen kuvaajana ovat antaneet ja antavat osansa lapsilähtöiselle pedagogiikalle. (Kinos 2001, 51.) Lapsilähtöisen pedagogiikan teorian keskeisiä käsitteitä ovat mm. konstruktivistinen oppimiskäsitys, dynaaminen oppimiskäsitys sekä uusi lapsitutkimus. (Karlsson 2000; Kinos 2001; Strandell 1995; Tahkokallio 2000.)

Lapsilähtöisyyden määritelmiin sisältyy vaatimuksia sekä kasvattajalta että käsityksiä lapsesta ja lapsen kyvyistä. Lapsilähtöinen kasvatus perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen uusiin painotuksiin, jotka korostavat huolenpidon ja suojelun lisäksi lasten osallisuutta ja vaikuttamista myös yhteiskunnallisissa asioissa. Aatteellisena taustana ovat siis lasten kansalais- ja vapausoikeudet, autonomia, myötämäärääminen sekä lasten aseman yhdenvertaistuminen ja lasten yksilöityminen suhteessa vanhempiin. (Kauppinen – Vesanen 1995 13; Kinos 2001, 14.) Lapsilähtöisen pedagogiikan lähtökohta on siis ottaa lapsi aikaisempaa paremmin huomioon. Lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen ei enää ajatella olevan muuttumista vajavaisesta kypsäksi aikuiseksi, vaan lapsella voi – kasvattajan niin halutessa – olla koko kasvuprosessissa aktiivinen osa. Lapsilähtöisessä ajattelussa lasten ja aikuisten maailmat nähdään tasa-arvoisina. Tällöin lähtökohtana ei ole enää miettiä hyvää opetusta tai hyvää opettajaa, vaan tuoda lasten intressit ja maailma näkyviksi. (Kinos 2001, 30, 35–37.)

1970–1980- luvuilla esiopetuksen parissa pedagogisia kokeiluja toteuttanut Sarras kuvaa kokemuksiaan seuraavasti:

Yhä uudelleen jouduimme toteamaan miten turhaa oli miettiä otsa rypyssä tehtävien tarpeellisuutta ja suunnitelmien kehittävyttä. Vain hauska ja leikinomainen toiminta motivoi lapsia tutkimaan ympäristöään, opettelemaan uusia asioita ja laajentamaan näkökulmiaan. (Sarras 1995, 70.)

Lapsia motivoi siis erilainen toiminta kuin aikuisia. Lapsilähtöisessä ajattelussa uskotaan lasten omien ideoiden voimaan ja siihen, että kaikki ihmisen elämän kannalta tärkeät asiat nousevat esiin lasten toiminnasta. Yksi opettajan keskeinen

tehtävä onkin lasten kanssa käytyjen keskustelujen avulla tehdä lapsi tietoiseksi oppimastaan. (Kinos 2001, 38–41.) Hytönen (1993, 31) kuitenkin kritisoi pelkästään lasten kiinnostuksen kohteisiin nojautumista sillä, etteivät kaikki kasvatuksen näkökulmasta tärkeät asiat ole lapsista kiinnostavia. Esimerkkeinä Hytönen mainitsee pitkäjänteisyyden. Toinen Hytösen argumentti koskee kiinnostuksenkohteiden pysyvyyttä. Toisinaan lasten kiinnostuksenkohteet ovat hyvinkin hetkellisiä. Hytönen nostaa esiin myös tasa-arvon toteutumisen. Lapsen kiinnostuksenkohteet määräytyvät pitkälti hänen sosioekonomisesta taustastaan käsin. Jos kasvatusta perustuu niihin, saattaa kasvatusta vahvistaa jo vallalla olevaa sosiaalista eriarvoisuutta. Hytönen tuo esiin artikkelissaan myös sukupuolirooleihin ja stereotyyppisiin liittyviä ongelmia. Kiinnostuksenkohteisiin perustuva kasvatusta vahvistaa stereotyyppisiä ja perinteisiä sukupuolirooleja, koska koulukirjat, yhteiskunta ja kotikasvatusta yleisesti ottaen suuntaavat tällä tavoin. (Hytönen 1993, 32.) Mielestäni oppikirjojen kuvitus, mainonta tai se, millä tavalla yhteiskuntamme on rakentunut, ei ole pätevä argumentti lasten kiinnostuksenkohteiden huomiotta jättämiselle. Jos ongelmana ovat vanhentuneet sukupuoliroolit, jotka näkyvät yhteiskuntamme eri konteksteissa, ei kai syyttäminen ole lapsissa? Lapset ovat mukana mainosteollisuudessa ainoastaan kuvissa ja vastaanottajina. Muutoksen on lähdettävä sieltä, missä stereotyyppisiä tuotetaan ja vahvistetaan. Olisi toki syytä kiinnittää huomiota virikkeisiin, joita lapsillemme tarjoamme sekä vaatimuksiin, joita lapsille tiedostamattammekin asetamme.

Viimeiseksi Hytönen kritisoi lasten kiinnostuksenkohteiden varaan rakentuvaa pedagogiikkaa siitä, että se passivoi opettajan. (Hytönen 1993, 32.) Itse en näe lapsen kiinnostuksenkohteiden vakavasti ottamista millään lailla passivoivana, päinvastoin. Kuten Hytönelkin toteaa, opettajan tehtävähän nimenomaan on herättää uusia kiinnostuksenkohteita. Miksi opettaja ei voisi tätä tehtäväänsä hoitaa, vaikka hän kuuntelisikin lasta ja seuraisi millaisten asioiden tekemisistä lapsi nauttii? Lapsilähtöisessä ajattelussa opettajan roolina ei nähdä passiivista taustahahmoa, vaan opettajan tehtävänä on olla tasavertaisena mukana lapsen kasvuprosessissa.

The role of teachers is to make them aware of these powers and show them how to use them. (Cant, 2010, 8.)

Opettajien rooli on tehdä lapset tietoisiksi omista voimistaan ja näyttää, miten niitä voimia voi käyttää. Seuraamalla, tutkimalla sekä kuuntelemalla aikuiset voivat tehdä lasten ideat näkyviksi, syventää niitä sekä lisätä lasten tietoa ja tietoisuutta (Rooks 2010, 20). Lasten kanssa neuvottelemisen ja keskustelemisen eivät ole passiivista toimintaa.

Lapsilähtöisyydellä on myös yhteiskunnallinen aspektinsa, sillä yhteiskunnallisuus liittyy vahvasti ajatukseen aktiivisuudesta. Jotta voimme kasvattaa yhteiskuntaa muuttavia aktiivisia kansalaisia, heidän täytyy saada olla mukana luomassa omaa kasvuprosessiaan alusta asti. Pedagogiikan avulla yhteiskuntaa voidaan muuttaa ja rakentaa haluttuun (tai täysin uuteen, ennakoimattomaan) suuntaan. Ihmisten on oltava tietoisia, jotta muutos on mahdollinen. (Kinos 2001, 15, 30.) Kuten Karl Marxin asian ilmaisee: ” Se materialistinen oppi, että ihmiset ovat olosuhteiden ja kasvatuksen tuotteita [- -] unohtaa että juuri ihmiset muuttavat olosuhteita ja että kasvattajan itsensä täytyy tulla kasvatetuksi.” (Marx 1970, 7.)

Lapsilähtöisyyteen kuuluu myös muun muassa seuraavia asioita: yhteistoiminnallinen oppiminen, todellinen dialogi, kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien lapsilähtöisyys, käsitys leikistä lapsen omaehtoisen oppimisen luontaisimpana ilmenemismuotona, sisäisen motivaation tärkeyden korostaminen, lapsen aktiivisuus hyvän oppimisen edellytyksenä sekä kritiikki ulkoista arvioimista ja testaamista kohtaan. (Hujala, Puirola jne, 1998, 27; Hytönen 2008, 14–15, 19–20; Kauppinen – Vesanen 1995, 30.)

2.5 Tutkimukset

1990-luvun alku on ollut Suomessa lapsilähtöisyyteen heräämisen aikaa. Päiväkotien ja koulujen toimintaympäristöjä alettiin tutkia lapsilähtöisyyden näkökulmasta ja lasten aktiivisuus nostettiin esiin. (esim. Alanen – Bardy 1991; Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998; Kauppinen – Riihelä – Vesanen 1995; Kauppinen – Riihelä 1993.) Keskustelu ei ole kuitenkaan muuttunut siirryttäessä 2000 luvulle, vaan edelleen painitaan samojen toimintakulttuurien koskevien ongelmien kanssa. (Hujala 2001; Karlsson 2000; Kinos 2001). Aivan uusinta tutkimusta olen löytänyt vähän. Muutama aiheita käsittelevä pro gradu -tutkielma lapsilähtöisyydestä on tehty

Jyväskylän yliopistoon (Kakkinen 2005; Tapper 2008). Suurin osa lapsilähtöisistä tutkimuksista ja kokeiluista on toteutettu päivähoitossa. Vapaan harrastustoiminnan piirissä tehtyjä tutkimuksia Suomesta en löytänyt.

Päivähoitossa muutoksen kohteita ovat olleet mm. yhdenaikaistaminen, aikuisten kontrolli ja sääntökeskeisyys. Nämä kohteet ovat olleet myös aikuisille työntekijöille ongelmallisia (lasten koossapitäminen, viihdyttämisen tarve, sääntöjen muistaminen). Kokeilujen ja hankkeiden keskeisimmiksi ongelmiksi on noussut toiminnan muuttamisen vaikeus. Todellinen usko lapsen kykyihin puuttuu eikä lapsia ja heidän kehitystään tunneta työntekijöiden parissa tarpeeksi. (Lahikainen – Russanen 1991, 66–70, 176–180.) Kysymys sitä mitä kasvatus ylipäänsä on, on kaiken käytännön kasvatustoiminnan taustalla. Kasvattajien tulisikin rakentaa itse käsitys kasvatuksesta ja pohtia toimintansa lähtökohtia jatkuvasti. (Hujala – Puirola – Parila – Haapakoski – Nivala 1998, 124–125.) Uusista ideoista huolimatta aikuiset kuitenkin usein toimivat käytännössä kuten ennenkin säilyttäen valta-asemansa. Usein ennen hankkeita on selvitetty kohteet, joista halutaan eroon, mutta toteutusta ei ole mietitty. Ongelmat, joita on lähdetty ratkomaan, ovat usein ulkoisia ja liittyvät esimerkiksi käytännönjärjestelyihin, mutta niiden taustalla vaikuttavat tekijät, esimerkiksi valtasuhteet, ja se kenen aloitteisiin ja ajatuksiin toiminta perustuu, on jätetty vähälle huomiolle. Suurin este hankkeiden onnistumiselle liittyy lapsilähtöisyyden laajuuteen. Muuttaminen täytyy aloittaa jostain, mutta mistä ja miten, kun koko kasvatus – ja opetusinstituutio ovat kuitenkin lopulta muutoksen kohteena. Lisäksi kaikkien työyhteisön jäsenten on osallistuttava muuttamiseen. Yksi opettaja saattaa toimia lapsilähtöisesti, mutta jos koko muu yhteisö toimii kuten ennenkin, ei todellinen muutos ole mahdollinen. Lisäksi pelkkä toimintatapojen muuttaminen ei auta, myös sisältöjä tulisi muuttaa. (Karlsson 2000, 78–80.)

1980-luvun loppupuolella tehdyt tutkimukset osoittivat, että koulumaailman vaatimukset (kuuliaisuus, tottelevaisuus, sääntöjen noudattaminen) vähensivät lasten itsenäistä toimintaa, oma-aloitteisuutta, keksimistä ja ideoimista. Kouluelämää suunnitellaan ja uudistetaan aikuiskeskeisesti: lapset ovat vastaanottajia eivät tekijöitä. (Alanen – Bardy, 1991, 48.) Usein kasvattajat olettavat toimivansa lapsilähtöisesti, mutta 90-luvun tutkimukset ovat osoittaneet heidän toimivan edelleen aikuiskeskeisesti. 90-luvun lopullakaan lapsilähtöisyyden teoriat eivät

olleet vielä saavuttaneet paikkaansa käytännössä, ne olivat vasta muotoutumassa. (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 27.) Eikä tilanne näytä nyt vuonna 2010 ainakaan koulumaailmassa paljon muuttuneen.

Uusi lapsitutkimus, sosiologian, kasvatustieteen, psykologian, kulttuurin ja aivotutkimuksen saralla on todennut, että jokaiselle yksilölle, niin aikuiselle kuin lapselle, kokemus itsestä aktiivisena subjektina on tärkeää. Lasten osallistumattomuuden syynä ei ole lasten kyvyttömyys vaan aikuisten toimintakulttuuri, joka on tottunut pitämään lasta toisarvoisena. (Karlsson 2000, 13.) Lapsilähtöisissä kokeiluissa on osoitettu, että lapset osaavat käyttää uusia toimintavapauksia järkevästi ja kohtuullisissa rajoissa (Lahikainen – Rusanen 1991, 79). Kasvattajien on vain luotava toimintakulttuuri, jossa lapsilla on aidosti mahdollisuuksia vaikuttaa.

Kun lapsinäkökulma tiedostetaan ja tutkimusta toteutetaan lasten kannalta mielekkäästi, hänelle ominaisia toimintatapoja noudattaen, voidaan havaita että tulokset lasten kyvyistä ja taidoista ovat toista luokkaa kuin lapsinäkökulman puuttuessa. Esimerkiksi kasvatustieteen klassikon Piaget'n kokeet lasten kehitystasoista ovat osoittautuneet virheellisiksi, kun tarkastelukulmaa on muutettu ja tutkimuskohde (lapsi) on otettu huomioon. (Karlsson 2000, 36–37.)

Onko tilanne muuttunut 2000-luvun ensimmäisen kymmenyksen aikana? Ja millä tavalla lasten asema ja osallistuminen näkyy vapaa-ajan harrastustoiminnassa? Ovatko ohjatut ryhmät, kuten esimerkiksi sanataiteen perusopetus myös aikuislähtöisiä vai toteutuuko lasten osallisuus vapaa-ajan toiminnan puolella paremmin? Millä tavalla sanataiteen perusopetus voisi olla lapsilähtöistä? Mikä olisi se tapa, jolla lapset voisivat osallistua? Lapset pysyvät näkymättöminä omista instituutioissaankin, koska lapsuuden ajatellaan olevan vain siirtymävaihe. (Alanen – Bardy 1991, 55.)

3. Mitä on sanataide?

3.1 Sanataiteen määritelmistä

yleensä siellä niinku kirjotetaan jostaki niinku aiheista tai sitte saa keksiä ite aiheen tai sitten ja esitetään joitakin asioita niinku pienissä ryhmissä ja kaikkee semmosta.
(haastattelu 00/07A.)

Kysyessäni lapsilta haastattelujen yhteydessä, miten he selittäisivät sanataiteen henkilölle, joka ei tiedä mitään sanataiteesta, he kuvailivat minulle sanataidetunteja. Sanataidetta harrastaville lapsille sanataide tarkoittaa nimenomaan konkreettisia sanataidetunteja. Sanataidetunnit ovat ainoa ”sanataide”-käsitettä kantava aktiviteetti, johon he mitä todennäköisimmin ovat osallistuneet, vaikka sanataiteellista toimintaa he ovat varmasti kohdanneet muuallakin.

Käsitteenä ”sanataide” ei ole yhtä selkeä kuin esimerkiksi kuvataide. Vaikka sanataide on kuulunut jo vuodesta 1992³ taiteen perusopetuksen piiriin, moni suomalaisen peruskoulun opettaja ei ole edes koskaan kuullut sanataiteesta. Kertaakaan en ole törmännyt opettajaan joka olisi ihmetellen toistellut sanaa ”musiikki”, ”tanssi” tai ”kuvataide”. Sirkustaide, teatteritaide tai audiovisuaalinen taide, eivät nekään tunnu olevan yhtä hankalia ymmärtää kuin sanataide on.

Käsitteenä ”sanataide” on häilyvä ja epäselvä myös tekijöiden keskuudessa:

Sanataidetta käytetään usein kirjallisuuden synonyymina ja suppeimmillaan se viittaa kirjallisuuden perinteisiin lajityyppeihin: proosaan, lyriikkaan ja draamaan. Sanataiteen voi kuitenkin käsittää laajemmin. Silloin se pitää sisällään myös verkon tuomat uudet ilmiöt, kuten hypertekstit ja muut vuorovaikutteiset kerronnan muodot. Väljimmillään sanataide kattaa kaikki kirjoitetut, puhutut ja kuvitetut tarinat. (<http://www.sovellataidetta.fi/taidemuodot/sanataide>.)

Sanataide voidaan nähdä myös asenteena omaan kieleen ja sen käyttöön (<http://www.sanataide.fi/content/view/56/55/lang.fi/>) tai kirjoittamisen, puhumisen, lukemisen ja kuuntelemisen eri muotoina (http://www.vantaa.fi/i_perusdokumentti.asp?path=1;135;137;2620;218;10696;6553;6567). Eri sanataiteen opettajat painottavat työssään eri osa-alueita. Toisille

sanataide on yhtä kuin luova kirjoittaminen, toisille taas paljon laajempi monitaiteellinen kokonaisuus. (Kuukasjärvi 1999, 39.)

Sanataide on marginaalinen taiteenala. Käsitteenä sanataide on kuitenkin kuvaavampi kuin “luova kirjoittaminen”. Kirjoittaminen viittaa suoraan konkreettiseen fyysiseen tapahtumaan, jossa kynä kohtaa paperin, tai sormet tietokoneen näppäimet, kun taas sanataide viittaa kaikkeen taiteeseen, jossa operoidaan sanojen ja tarinoiden kanssa. Aina sanataidetunneilla ei edes tarvita kirjoitusvälineitä.

En lähde omassa tutkimuksessani erittelemään kaikkien tahojen määritelmiä sanataiteesta, vaan keskityn tutkimukseni kannalta oleelliseen, taiteen perusopetuksen, määritelmään. Virallisen opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman mukaisen määritelmän lisäksi yritän tuoda näkyviin sanataiteen opiskelijoiden määritelmiä.

3.2 Sanataiteen tavoitteita

Sanataiteella niin kuin taiteilla yleisestikin on loputtomasti erilaisia tavoitteita. Sadut ovat elintärkeitä lasten psykologisen kehityksen kannalta (Bettelheim 1975), tarinoiden kautta lapset kohtaavat pelkojansa ja jäsentävät maailmaa (Typadi&Hayon 2010, 82), hermosto, motoriikka ja tunneäly kehittyvät. Taide on suotuisaa myös esteettisen kasvun, kulttuurintuntemuksen, luovuuden, sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen, aistiherkkyiden, ongelmanratkaisukyvyn sekä kommunikaatiotaitojen kehittymisen kannalta. Taide auttaa myös motivaatio-ongelmissa, kasvattaa itseluottamusta ja helpottaa samaistumista toisiin ihmisiin. (Jensen 2001, 1-5, 116.) Taiteella on osoitettu olevan merkitystä myös kyseenalaistamisen kyvyn oppimisessa ja menestymisessä muissa kouluaineissa (Handler Spitz 2006, 210–211).

Toisaalta taiteita myös puolustetaan niiden itsensä takia:

The best hope for the arts in our schools [--] is to justify them by what the arts can do other subjects cannot do as well or cannot do at all.
(Smith 2004, 89.)

³ Samana vuonna kun laki taiteen perusopetuksesta astui voimaan.

Osa taidekasvattajista korostaa, ettei taiteiden opiskelemista tulisi perustella sillä, että ne hyödyttävät muiden aineiden ja taitojen oppimista, vaan taiteiden itsensä vuoksi (Hetland – Winner 2004, 136). Taiteiden opiskeleminen ei ole myöskään tehokasta, vaan tulokset (jos sellaisia halutaan) näkyvät vasta pitkän harrastamisen tai opiskelemisen jälkeen. (Jensen 2001, 113.)

Taiteen perusopetuksen yleisiä tavoitteita ovat: oppilaan luovan ajattelun ja toiminnan tukeminen, aisti- ja tunneherkkyyden vahvistaminen, opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, monikulttuurisuuden ja kulttuurintuntemuksen lisääminen, minän kasvun ja kehittymisen tukeminen, maailman jäsentämisen tukeminen, ilon tuottaminen, taiteen tulkittamisen opetteleminen, pitkäjänteisyyden kehittäminen, ryhmätyöskentelytaitojen kehittäminen sekä taiteidenvälisyyden lisääminen. Lisäksi sanataiteella on omia erityistavoitteita, jotka ovat: mielikuvituksen ja kielen rikastuttaminen sekä kirjallisuuden ja kirjoittamisen avulla ajattelutaitojen ja maailman jäsentämisen kehittäminen. (Opetushallitus 2005.)

Taiteen perusopetuksen tavoitteet kattavat kokonaisvaltaisesti kaikki lapsen kehityksen kannalta oleelliset alueet. Jokainen taideaine tukee näitä alueita hieman eri tavalla. Sanataiteessa keskeistä on kielen ja ajattelun alueella operointi, kun taas esimerkiksi tanssissa tavoitteisiin pyritään ensisijaisesti fyysisen hyvinvoinnin, ja liikeilmaisun kautta. (Opetushallitus 2005.)

3.3. Taiteen perusopetus

Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää opetusta.

[- -] tehtävänä on luoda perustaa emotionaaliselle, esteettiselle ja eettiselle kasvulle sekä antaa edellytyksiä elinikäiseen taiteiden harrastamiseen [--] kehittää ja säilyttää kansallista kulttuuria [--] toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa. [--] avata oppilaille uusia mahdollisuuksia ymmärtää taidetta ja kulttuuria sekä niiden sisältämiä merkityksiä. [--] kehittää oppilaiden ajattelemisen taitoja ja luovuutta elämän eri alueilla. (Opetushallitus 2005.)

Tämä taiteen perusopetuksen määritelmä löytyy opetushallituksen laatimasta taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmasta, joka on edellisen kerran uudistettu vuonna 2005⁴. Jotta opetus täyttäisi taiteen perusopetuksen vaatimukset, täytyy opetustyksikössä laatia opetussuunnitelma. Nämä perusteet tulevat Opetushallitukselta. Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman pohjalta opetusta järjestävä taho laatii oman opetussuunnitelmansa, jonka kunnan viranomaisen vahvistaa. (Kuukasjärvi 1999, 11.)

Taiteen perusopetuksen alle kuuluu viisi taiteenala: musiikki, tanssi, visuaaliset taiteet (arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide sekä käsityö), esittävät taiteet (sirkustaide sekä teatteritaide) sekä sanataide. Jokaisella taiteen alalla on omat opetussuunnitelmansa, joissa on listattuna kunkin taidealan tavoitteet ja sisällöt sekä se, kuinka tavoitteisiin päästään.

Taiteen perusopetus on suomalainen ratkaisu tukea niiden lasten ja nuorten taideharrastusta, joille koulun pakolliset oppitunnit eivät riitä (Sarjala 1998, 9). Sanataiteen (sekä tanssin, sirkustaiteen, audiovisuaalisen taiteen ja arkkitehtuurin) osalta peruskoulussa ei edes tarjota pakollisia oppitunteja. Vuonna 2007–2008 16 oppilaitosta antoi sanataiteen perusopetusta. Oppilaita oli yhteensä 475, Keski-Suomessa 121. Vain sirkustaidetta (14 opetustyksikköä), audiovisuaalista taidetta (1 opetustyksikkö) sekä arkkitehtuuria (4 opetustyksikköä) tarjotaan vähemmän kuin sanataidetta. (Karamo 2009, 12–13, 18, 21, 27.) Oppilasmäärät ovat laskeneet, samoin kuin opetuksen tarjonta vuodesta 1996. Opetusta tarjottiin silloin 25 opetustyksikössä ja opiskelijoita oli yhteensä 560. (Kuukasjärvi 1999, 7, 15.)

Sanataiteen opetuksen asema ei ole juurikaan muuttunut kymmenessä vuodessa. Vuonna 2008 vain sirkustaide, audiovisuaalinen taide ja arkkitehtuuri ovat marginaalisempia taiteen perusopetuksen aloja kuin sanataide. Oppilasmäärissä sirkustaide (1433) ja arkkitehtuuri (583) ohittavat sanataiteen (475) opiskelijamäärät, vaikka opetustyksikköjä on vähemmän. (Karamo 2009, 12, 18.)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman kirjataan perustuvan yksilölliseen ja

⁴ Ensimmäinen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma on laadittu vuonna 1992

yhteisölliseen oppimiskäsitykseen. Oppilaalla ajatellaan olevan aktiivinen rooli opiskelussa ja oppimisessa, opetuksessa tulee ottaa huomioon opiskelijan yksilölliset kokemukset ja elämismaailma ja jokaista opiskelijaa on tuettava hänen omista lähtökohdistaan. Oppimisen lähtökohtana on tutkiva oppiminen ja toiminnallinen lähestymistapa. Opettajan roolia ei ole kuitenkaan määritelty olemattomaksi, vaan opettajan tehtävänä on kehittää opiskelijan opiskelutaitoja ja opiskeluympäristöä “sellaiseksi, että erilaisten oppilaiden edistyminen on mahdollista”. (Opetushallitus, 2005.) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma on siis laadittu lapsilähtöisin ajatuksin ja opetussuunnitelman pohjana on humanistinen ihmiskäsitys.

Sanataiteen perusopetus antaa kielestä, kirjoittamisesta ja lukemisesta kiinnostuneille lapsille ja nuorille mahdollisuuden kehittää ja syventää kirjallista harrastustaan. [--] tavoitteena on kielellisen ilmaisun ja mielikuvituksen rikastuttaminen. Kirjoittamisen ja kirjallisuudentuntemuksen avulla kehitetään ajattelutaitoja ja eläytymiskykyä, laajennetaan ilmaisuvaroja ja autetaan etsimään persoonallista ilmaisua ja vahvistetaan oppilaan identiteettiä.
(http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/sanataide)

Sanataiteen kohdalla taiteen perusopetuksen tavoitteisiin pyritään siis sanataiteellisin keinoin. Opetushallitus ei varsinaisesti määritä sanaa “sanataide”, mutta kertoo millaisille lapsille sanataiteen perusopetus on tarkoitettu.

Sanataideopetuksessa käsitellään kirjoitettua, puhuttua tai kuvitettua kieltä [--] painotetaan sekä vastaanottoa että omaa ilmaisua. [--] Opetuksessa on keskeistä taiteiden välinen luova vuorovaikutus. Virikkeitä ja yhteistyötä haetaan niin teatterin, kuvataiteen, musiikin, tanssin kuin sirkustaiteenkin parista. Yhteistyötä toteutetaan eri taiteenalojen välisinä projekteina. (Opetushallitus 2005.)

Sanataiteen perusopetus joutuu taistelemaan paikastaan ensinnäkin taiteen perusopetuslain alla olevien taiteen alojen joukossa sekä toiseksi lasten ja nuorten muiden harrastusten kanssa. (Kuukasjärvi 1999, 37.) Tämä tulee esiin myös lasten haastatteluissa (haastattelu 00/07A, 01/09). Haasteena onkin se, miten saada lapset ja nuoret innostumaan juuri sanataiteesta. Ja miksi lasten tulisi valita juuri sanataide? Onko mielekäästä kilpailuttaa eri taiteenaloja keskenään, kun jokaisella taiteenalalla on kuitenkin samat tavoitteet? Eikö tavoitteita voitaisi saavuttaa monipuolisemmin ja

laaja-alaisemmin, jos opetushallituksenkin laatimassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainittu tavoite taiteidenvälisyydestä pistettäisi vihdoin käytäntöön?

3.4. Taiteet kohtaavat

Taiteidenvälisyyden kehittäminen on sanataiteen perusopetuksen keskeinen tavoite. Sanataiteen alakohtaisessa opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen monitaiteellisuus, ja omana opintojaksonaan on jakso nimeltä “taiteet kohtaavat”, jolloin opiskelijoille pyritään suomaan mahdollisuuksia myös muiden taiteiden kokeilemiseen. (Opetushallitus 2005.)

Sanataidetta ohjataan, opetetaan ja hyödynnetään opetuksessa ja projekteissa monesti myös tiedostamatta muun taideopetuksen lomassa. Alle kouluikäisten, kirjoitustaidottomien lasten ryhmissä käytetään paljon niin kuvallista kuin draamallistakin ilmaisua. Miksi tätä taidemuotoa kutsutaan sanataiteeksi eikä esimerkiksi soveltavaksi kuvataiteeksi tai ilmaisutaidoksi? Kouluissa sanataiteelliset harjoitukset, tehtävät ja tuotokset päätyvät yleensä äidinkielen oppiaineen alle, koska varsinaiselle sanataiteelle ei ole omaa oppiainetta koulussa. Äidinkielen tavoitteet ja sisällöt kuulostavatkin paikoin hyvin samankaltaisilta kuin esimerkiksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt (Opetushallitus, 2004).

Mikä on sanataiteen panos kokonaisuudessa? Mitä annettavaa sanataiteella olisi muille taiteille, ja millä tavalla taiteet voisivat keskustella toistensa kanssa ja tukea toisiaan? Musiikin tunnilla lapsi harvemmin kirjoittaa, kuvaamataidon tunnilla tuskin koskaan näyttölee, mutta sanataidetunnilla sen sijaan piirretään, kuunnellaan musiikkia, pengotaan pukuvarastoa, tutkitaan pihan puita ja lumikinoksia, maataan pimeässä liikuntasalin lattialla ja suunnitellaan äänitehosteita. Sanataide on poikkitaiteellista, se rikkoo taiteiden välisiä rajoja jo automaattisesti. Sanataide ei ole vain pulpetin ääressä istumista, hiljaa kirjoittamista, vaan mielikuvitusta herätellään muidenkin taiteiden keinoin. Sanataide on yritys yhdistää lapsen luovuuden eri osa-alueet ja sanallistaa kokemukset ja elämykset, joita lapsi maailmasta jatkuvasti kerää. Tämä on minun määritelmäni sanataiteesta, ja luulen että yksi keskeinen syy siihen, miksi sanataide ei ole lyönyt itseään läpi ja miksi sanataidetta ei opeteta missään

peruskoulussa omana oppiaineenaan. Vakiinnuttaakseen paikkansa muiden taiteiden joukossa sanataiteella pitäisi olla selkeämmät rajat. Päästäkseen oppiaineeksi, sanataiteen pitäisi erottua paitsi äidinkielestä myös muista taideaineista. Jos sanataide on ”vähän niin kuin” teatteritaidetta, kuvataidetta ja äidinkieltä yhdistelmänä, niin miksi ihmeessä se tarvitsisi oman oppiaineensa? Miksei sanataiteellinen projekti voisi silloin olla vain näiden kolmen oppiaineen integraatio?

Mikä on sanataiteen oma työväline? Nyt sanataide häilyy omassa yksinäisyydessään, loputtomien määrittelysyritysten suossa ja kokeilee sitä ja tätä, sillä välin kun muut taiteenlajit jatkavat omaa vankkaa kulkuaan omissa raameissaan. Miten paljon rikkaampaa taideopetuksesta tulisikaan, jos musiikin tunneilla tehtäisiinkin säveltäen satu tai jos sirkustaiteessa jokainen oppilas saisi luoda oman sirkusmaailman hahmon sanataiteellisin harjoituksin? Lapsen ei tarvitsisi 5-vuotiaana valita taidelajia, johon haluaa suuntautua, vaan taiteen perusopetus alkaisi yleisellä oppimäärällä, jolloin lapsi tutustuisi tasapuolisesti kaikkiin taiteenlajeihin. Harrastuksen edetessä lapselle tulisi mahdollisuus myös suuntautua johonkin tiettyyn taiteenlajiin, kuitenkin edelleen unohtamatta muita taiteita. Materiaali ja kokemukset, joita lapsi tällöin saisi laaja-alaisesti taidekentät ylittävästä toiminnasta, tukisi lapsen kehitystä ja kulttuurista ymmärrystä paljon nykyistä monipuolisemmin. Nykyinen järjestelmä ei kannusta monitieteellisyyteen sen enempää kuin monitaiteisuuteenkaan. Luovuus, joka on rajattu vain yhteen taidemuotoon, on kuin matemaattinen arvoitus, jossa neliön sisällä olevat pisteet pitää yhdistää yhdellä viivalla. Ratkaisu on neliön ulkopuolella, viiva täytyy uskaltaa piirtää rajojen yli.

Taiteiden yhdistäminen yhdeksi oppiaineeksi soisi myös lisää aikaa lapsen toisille harrastuksille ja muulle vapaa-ajalle. Kilpailu taideaineiden välillä vähenisi, ja valinnan vaikeus taiteiden välillä ei enää turhauttaisi monitaiteisia lapsia.

Seuraavassa kappaleessa esittelemäni arviointikyselyn, haastattelujen ja sanataidetuntien tallenteiden pohjalta myös lapset tavoittelevat kohti monitaiteista sanista. Priorisoimmeko siis omat aikuiskeskeiset tavoitteemme ja ammatilliset huolestamme pitämällä kiinni taiderajoista, vai nostammeko lasten tarpeet ja laaja-alaiseen taiteilijuuteen kasvattamisen etusijalle? Tämä valinta on ratkaiseva sen kannalta millaista taideopetusta lapsillemme annamme.

4. “Unelmien sanis”

4.1 Arviointikysely

Jyväskylän seudun kansalaisopisto toteutti keväällä 2010 taiteen perusopetuksen arviointikyselyn, johon viittasinkin jo tutkimukseni alussa. Sanataiteen kohdalla kysely toteutettiin ensimmäistä kertaa. Tarkoituksena oli kartoittaa lasten kokemuksia opetussuunnitelman sisällöstä sekä toiveita ja ideoita sanataiteen opetuksen kehittämiseen. Toivoimme saavamme myös kriittistä palautetta niistä osaluista, jotka oppilaiden näkökulmasta eivät ole toteutuneet. Vastauksien avulla on tarkoitus kehittää opetusta ja uudistaa opetussuunnitelmia. Lomakkeen oli myös tarkoitus tuoda tietoa koteihin lapsen harrastuksesta. Sanataiteen perusopetuksen opetussuunnitelmia ollaan uudistamassa sekä valtakunnallisesti että kuntakohtaisesti, ja siksi on otollinen aika kuunnella opetukseen osallistuvien kehitysideoita.

Arviointikysely lähetettiin 74 sanataiteen perusopetuksen opiskelijalle. Vastauksen palautti 63 lasta, vastausprosentti oli 84 prosenttia. Nuorimmat vastaajista ovat syntyneet vuonna 2003 ja vanhimmat 1997.

Kyselyssä kysyttiin käytännönasioiden toimivuutta, sisältöjen sopivuutta, arviota opettajasta, työtavoista sekä omia toiveita. Avoimia kysymyksiä arviointikyselyssämme oli 3. Lopuksi oli ”sana on vapaa” osio. Suunnittelimme yhdessä sanataiteen tuntiopettajien Pia Niskasén ja Kaisa-Liisa Ikosen kanssa kysymykset ja kyselylomakkeet pyrkimyksenämme mahdollisimman lapsilähtöinen lähestymistapa. Kyselylomake tosin on jo muotona sellainen, että lapsilähtöisyyden huomioonottaminen on vaikeaa. Varsinkin kun ikähaarukka on 6-vuotiaasta 13-vuotiaaseen. Lomake on siis perinteinen kyselylomake, mutta sanamuodot on pyritty pitämään yksinkertaisina ja mahdollisimman konkreettisina. Yrityksistämme huolimatta emme onnistuneet laatimaan kaikkien sanataiteen perusopetukseen osallistuvien lasten kehitystasoa vastaavaa kyselyä. Jatkossa vastaavia kirjallisia kyselyitä laadittaessa tulisikin kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten kysely ja vastaukset palvelevat tarkoitustaan. Olisiko kaikille lähetettävän saman kyselyn

sijaan mielekkäämpää laatia eri ikäryhmille omat lomakkeensa ja onko vastauksista saatava hyöty kyselyn toteuttamisen arvoista? Jos tietoa halutaan saada lapsilta, onko kyselylomakkeen käyttäminen tähän tarkoitukseen paras mahdollinen tapa?

Lomakkeen täytön ohjeistuksen ohessa kerrottiin omasta tutkimuksestani ja kysyttiin lupaa vastausten tutkimuskäyttöön. Kuusi lasta 97–99-syntyneiden ryhmästä ilmoitti, ettei halua vastauksiaan käytettävän tutkimuksessani. Lisäksi kaksi lasta palautti vastauslomakkeensa myöhässä. Nämä kahdeksan lomaketta olen jättänyt tutkimuksessani huomioimatta. Näin ollen tutkimuksessani käytettäviä vastauslomakkeita on 55 (25, 20, 10)⁵ ja lopullinen vastausprosentti laskee kymmenen prosenttiyksikköä ja on 74 prosenttia. Vastaukset jakautuvat kuitenkin samalla tavalla ja tuloksissa esiintyy ainoastaan muutaman prosenttiyksikön heilahtelua.

Lasten huoltajat, ohjaajat tai opettajat eivät vastanneet kyselyyn, vaan oppilaille painotettiin tarkasti, että kysely on tehty heille, ja että me haluamme kuulla heidän omat mielipiteensä, vaikka huoltajan olisikin hyvä olla mukana lapsen täyttäessä vastauksia ja auttaa tarvittaessa hankalien kysymysten kanssa. Oppilaat täyttivät kyselyt kotona, mikä tietysti heikentää vastausten luotettavuutta. Emme voi varmuudella sanoa, onko kyselyn täydentänyt lapsi itse.

Vastaukset sai postittaa nimettömänä. Halutessaan paperiin sai laittaa myös nimen, jos vastauksien kannalta oli tärkeä tietää esimerkiksi mihin ryhmään oppilas kuuluu. Tämä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuutta taas heikensi se, etteivät nuorimmat vastaajat varmuudella ymmärtäneet kaikkia kysytyjä asioita samalla tavalla kuin tutkimuksen laatijat ja ettemme voineet kontrolloida kuinka paljon aikuinen tai toiset lapset vaikuttivat kunkin vastauksiin.

Saapuneet vastaukset jaoimme kolmeen ryhmään. Vuonna 1997–1999 syntyneiden, vuonna 2000–2001 syntyneiden sekä vuonna 2002–2003 syntyneiden lasten ryhmiin. Opetuksen sisällöt vaihtelevat ikäryhmittäin, ja jako noudattelee opetuksessa

⁵ Ensimmäinen luku on vuosina 1997-1999 syntyneiden palauttamien vastausten määrä, toinen vuosina 2000-2001 syntyneiden ja kolmas vuosina 2002-2003. Jatkossa ilmoitan luvut tässä samassa järjestyksessä sulkeissa yhteensä luvun jälkeen.

käytettävää ryhmäjakoja, ja on siten perusteltu.

Käytän vastaajista koodeja seuraavalla periaatteella: ensimmäinen numero viittaa syntymävuoteen, toinen sanataiteen opiskelun aloittamisvuoteen, ja kirjain on tunnustekoodi samana vuonna syntyneiden ja harrastuksen aloittaneiden erottamiseksi.

4.2. Haastattelut

Hanne: No jos Liisa⁶ sais päättää kaiken saniksessa mitä siellä tehtäis ja minkälainen se sanis olis ni millanen olis Liisan sanis?

Liisa: Nooo siel olis karkkii ja tikkareita.

H: (*naurua*) Ai joka kerta?

L: Joo.

H: (*naurua*) Kaikille vai?

L: Joo.

H: Mitäs muuta?

L: No sit siel leikitään kaikkia leikkejä.

H: Joo... Kirjoitettaisko siel ollenkaan?

L: Ei.

H: (*naurua*) Ei ollenkaan kirjoitettais. No keksittäiskö siel ees tarinoita?

L: Ei.

H: Siel vaan leikittäis ja syötäis karkkii?

L: Nii.

(haastattelu 01/09.)

Haastattelin viittä 8-10-vuotiasta lasta Keljonkankaan koululla toimivasta sanataideryhmästä, jota myös itse opetan. Ryhmässä oli keväällä 2010 kymmenen lasta. Neljä haastattelua toteutin nauhoittamalla, yhden perinteisesti kynän ja paperin kanssa. Haastattelumetodiksi valitsin teemahaastattelun (Eskola – Vastamäki 2007, 25-43). Kirjoitin muistiin teemoja, joista halusin haastateltavieni kanssa keskustella, tarkkoja kysymyksiä en halunnut käyttää. Haastattelutuokiot olivat paremminkin kahdenvälisiä keskusteluja kuin haastatteluja. Haastattelutilanteista ei tarvinnut rakentaa rentoja, ne olivat sitä luonnostaan, koska lapset tunsivat minut entuudestaan heidän sanataideohjaajanaan. Minä myös tunsin ne käytännöt ja konkreettiset

⁶ Kaikkien tutkimuksessa esiintyvien lasten nimet on muutettu.

vaiheet, joita sanataideryhmäni on käynyt läpi. Lapset voivat helpommin viitata jo tapahtuneisiin ja tuleviin tapahtumiin, ja tiesin mistä he puhuivat. Tiedän millaista opetusta olen antanut, mitä olemme tehneet yhdessä ja mitä emme. Toisaalta olin ollut vasta yhden vuoden yhdessä ryhmäni kanssa. Minua ennen opettajana on toiminut Pia Niskanen, ja monet lapsista ovat harrastaneet sanataidetta jo vuosia. Usein lapset viittasivatkin harjoituksiin, leikkeihin tai käytäntöihin, joita he olivat tehneet yhdessä Pian kanssa.

Haastattelujen lisäksi lähetin jälkikäteen kirjallisia kysymyksiä täydentämään haastattelujani. Yksi haastateltavistani palautti vastaukset tähän. Näin jälkikäteenkin nauhoja kuunnellessa haastattelutilanteet tuntuvat olleen melko tasa-arvoisia. Huomioitavaa on, että haastattelutilanne on kuitenkin eri kuin keskustelu käytävässä. Jo se, että minulla on muistiinpanovälineet ja nauhuri nauhoittamassa muuttaa asetelmaa lapsen näkökulmasta paljon. Vastauksista toisinaan huomaa, että lapset eivät rohkene sanoa ajatuksiaan suoraan:

Hanne: Onks mitään semmosia tilanteita tai mitä sä voisit kuvitella et vois jotenki aiheuttaa semmosen tilanteen et sä et jaksais niinku keskittyä tai sä et jaksaiskaan tehdä jotain sanisjuttuja? Mikä vois olla semmonen että niinku saniksessa tapahtuva juttu et sä et vaikka haluais tulla sanikseen enää?

Oppilas: Noo... (*pitkä tauko*)

Hanne: Tää on ehkä vaikee kysymys.

O: No niin no ei varmaan mikään ehkä...

H: Tätä on ehkä vähän vaikee ajatella sillai... että mä jotenki ajan takaa että jos tääl on jotain mejän saniksessa jotain semmosia ku mitkä ei toimi [-] tai et jos tääl on jotain semmosta mitä sä haluaisit muuttaa jotain lailla johonki suuntaan ni mitä ne olis ne semmoset asiat tai mitä ei ainakaan kannattais sanikseen lisätä tai poistaa?

O: Noo...(tauko)

H: Onks mitään semmosia?

O: No ei kai. (*tauko*)

(haastattelu 00/07A.)

Tätä haastattelunpätkeä kuunnellessa en voi kuin todeta, että haastattelijana olisin voinut toimia määrätietoisemmin, antaa haastateltavalle enemmän aikaa ja kysyä tarkemmin, lyhyemmin, enkä antaa niin helposti periksi. Haastattelutilanne on kuitenkin mennyt, ja monia seikkoja haastatteluista nouseekin esiin vasta haastattelun jälkeen. Paljon tarkentavia kysymyksiä jäi kysymättä ja paljon lasten

kommenteista nousseita asioita tarttumatta. Myös haastatteluajankohta vaikutti haastatteluihin suuresti. Kun on kyse lapsista, pitkän ja harmittavan päivän jälkeen haastattelutulos on aivan erilainen kuin lyhyen ja energisen. Myös lasten temperamenttierot tulivat selkeästi jo viidessä haastattelussa esiin.

Samalla tavalla kuin kyselytutkimuksesta, myös haastattelujen perusteella saattoi kertoa kuka on harrastanut sanataidetta pidempään ja kuka vasta aloittanut. Kolme haastateltavaani oli harrastanut sanataidetta jo 3 vuotta, kaksi oli aloittanut sanataiteen syksyllä 2009.

4.3. Sanataidetunnit

Kyselylomakkeiden ja haastattelujen lisäksi nauhoitin omia sanataidetuntejani 9.4, 16.4, 22.4, 23.4 sekä 30.4.2010 sekä kuvasin videota 9.4.2010. Näiden nauhoitusten perusteella yritän havainnoida lapsilähtöisyyden toteutumista sanataidetuntien aikana ja sitä, millä tavalla lapset ottavat ja hallitsevat tilaa sekä osallistuvat ja luovat sanataidetuntien sisältöjä. En niinkään pistä painoarvoa omalle opettajan työlleni, enkä tarkastele opetukseni lapsilähtöisyyttä (vaikka tämäkin näkökulma tulee väistämättä analyysissäni esiin), vaan yritän nostaa lasten toiminnasta esiin niitä kohtia, joihin sanataiteen kannalta voisimme jatkossa tarttua ja hyödyntää toiminnan suunnittelussa.

4.4 Tulokset

4.4.1 Käytännön asiat

Sanataiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan vaatimukset tilojen, työvälineiden ja materiaalien osalta. Niiden “tulee mahdollistaa opetussuunnitelman perusteiden mukainen opiskelu”, joka on pitkäjänteistä, hitaasti etenevää ja toiminnallisuutta painottavaa. Lisäksi “hyvä opiskeluympäristö on fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen.” (Opetushallitus 2005.)

Sekä haastattelujen että kyselytutkimuksen perusteella lapset ovat kokolailla

tyytyväisiä käytännön järjestelyihin. Kyselyyn vastanneista kokoontumisaikaa muuttaisi 15 lasta (pääasiassa aikaistaisi), kokoontumispaikkaa 2 (ulkotilaksi), kokoontumiskerran kestoja 9 lasta (pidentäisi 8, lyhentäisi 1 nuorimpien ryhmästä), tiedonsaantia harrastukseen liittyvistä asioista 1, jotain muuta 4. Tyytyväisiä on 37.

Käytännönasioissa konkreettisia muutoksia on hankala tehdä. Kerhojen aikaistaminen tai alkamisajankohdan siirtäminen myöhemmäksi muuttaa kaikkien kerhojen ajankohtaa, koska Jyväskylässä toimii kokopäiväisesti vain yksi sanataiteen tuntiopettaja. Aikataulut ovat jokaisella perheellä yksilölliset, toiselle paras ajankohta ei sovi toisille lainkaan ja toisinpäin. Kysely kuitenkin osoitti, että suurin osa opetukseen osallistuvista lapsista on tyytyväinen ajankohtaan ja muihin käytännönjärjestelyihin. Radikaaleja käytännön muutoksia ei edes toivottu, 67 prosenttia vastanneista oli täysin tyytyväisiä kaikkiin kysytyihin käytännön järjestelyihin.

Yllättävää oli, että haastatteluissakaan lapset eivät toivoneet suuria muutoksia paikkaan, vaikka esitin kysymykseni niin, että kaikki tilat olisivat mahdollisia ja haastateltavani saisi suunnitella ”sanistilan” oman makunsa mukaan. Ainoa vaihtoehtoinen ehdotus paikaksi oli metsä kallioineen ja sinne yhdessä rakennettava mökki talvea varten (haastattelu 00/07B). Ulkona olemista toivottiin kuitenkin lisää (haastattelu 00/07A, 00/07B, 00/07C). Lapsilähtöisissä tutkimuksissa onkin havaittu, että lapsia näyttävät houkuttelevan eniten tilat, joissa on paljon avointa lattiatilaa ja jotka ovat avoimia useaan suuntaan. Myös se, ettei tilan käyttöä ole ennalta määrätty, on tärkeää. (Strandell 1995, 63.) Koululuokan käyttö on ennalta hyvinkin määrättyä, lattiapintaa ei ole paljon, eikä luokka avaudu kuin yhteen suuntaan. Koululuokkaan oltiin kuitenkin tyytyväisiä:

Noo ehkä tää koululuokka on ihan kiva silleen ku siel on niinku jos kirjotetaan ni siel on helppo kirjottaa ja sitte sillee ku on pulpetit ja sillee [- -] mutta sit se vois olla silleen et siel ois niinku pulpetteja ja sitte siel ois vähän niinku tilaa johonki näyttelee vähän enemmän ja sitte silleen.

(haastattelu 00/07A.)

Perustetta koululuokan käyttökelpoisuudesta voi hakea opetustilanteiden tallenteista (esim. Cache.mov, LS00066). Lapset liikkuvat koululuokassa vapaasti, oma tila ei

rajoitu vain yhden pulpetin äärelle, vaan koko luokka on käytössä. Luokassa ei myöskään ole nimettyjä paikkoja, vaan lapset saavat valita mieleisensä istumapaikan: toiset istuvat pulpettien ääressä, toiset luokan perällä ison pöydän ääressä. Tallenteista käy ilmi myös se, että lapset istuvat paikoillaan loppuen lopuksi aika vähän. Tehtävien välissä ja niiden jälkeen käydään katsomassa toisten tuotoksia ja siirrytään tilasta toiseen. Liitutaalulle saa piirtää ja koulun käytävät ovat esitysten harjoittelua ja tilaa vaativia leikkejä varten käytettävissä. Lapsilähtöisessä pedagogiassa lasta rohkaistaan yhdistämään arkielämä kouluun, niin että vastauksia lähdetään etsimään ympäristöstä, luokkahuoneen ulkopuolelta (Hytönen 2008, 84–85). Sanataidetuntien aikana materiaalia ja aineistoa sanataiteellisiin tuotoksiin kerätään usein muualta kuin koululuokasta. Vastuukysymyksiä vuoksi sanataidetuntien aikana en voi laskea osaa lapsista ulos, jos osa haluaa työskennellä sisällä, mutta esimerkiksi käytävässä työskentely on mahdollista. Lisäksi voimme mennä ryhmänä ulos ja näin olemme toisinaan tehneetkin. Myös pienryhmätyöskentely on hyvin yleinen työskentelymuoto ja kanssakäyminen toisten lasten kanssa on sallittua. Lapsilähtöisyydessä keskeinen yhteistoiminnallisuus on siis luonnollinen osa sanataidetuntien kulkua.

Sanataiteellinen toiminta ei vaadi hiljaista tilaa ja istumajärjestystä. Toisaalta aktiivisuutta ja rauhattomuutta on toisinaan vaikea erottaa toisistaan. Hytönen (2008, 84–85) väittää työrauhattomuuden liittyvän usein lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Lasten työskennellessä eri tiloissa eri tehtävien parissa on sanomattakin selvää, että luokatila ei näytä samalta kuin jos lapset istuvat kukin omilla paikoillaan keskittyen samaan opettajan ohjeistamaan tehtävään. Videotallenteita oppitunneiltani katsellessani tunnistin kaikki Hytösen listaamat työrauhattomuuden piirteet. Eri tiloihin levittäytyvät lapset tuottavat opettajalle päänvaivaa: opettaja ei voi tarkkailla kaikkia oppilaitaan samanaikaisesti eikä saamaan heidän huomiotaan. Tehdessäni äänityksiä yhden lapsen kanssa, yhdeksän muuta tekevät muita tehtäviä ohjeistukseni ja oman aktiivisuutensa turvin. Osa lapsista istuu luokassa piirtämässä levyn kansia, osa muokkaa äänitettävää tarinaa, osa suunnittelee päättäjäiskerran esitystä, ja osa on jo harjoitteluvaiheessa käytävällä. Ulkopuolisesta tilanne saattaa näyttää jopa kaoottiselta. Tehtävien parissa työskentelemistä ja muuta aktiivisuutta on vaikea erottaa toisistaan, myös ohjaajan silmin. Vasta videotallenteita katsoessani havaitsin, että tytöt, joiden kuvittelin keskustelevan tuntien aikana sanataiteeseen

liittymättömistä asioista, edistymättä annetuissa tehtävissä lainkaan, suunnittelivatkin jatkuvasti ja pitkäjänteisesti esitystään.(Cache.mov, LS00066.) Se, mikä minulle ohjaajana näyttäytyi passiivisuutena, olikin itse asiassa aktiivisuutta. Lapsilähtöisyyden yksi perusajatus on luottamus lapsiin. (Hytönen 2008, 48–52.) Ohjaajana minulla on oltava luottamus siihen, että sanataidetta harrastavat lapset ovat tarpeeksi motivoituneita sanataiteen harrastamiseen, eikä aktiivisuus tuntien aikana uraudu liiaksi pois sanataiteen sisällöistä. Lapsista lähtevä ääni ei aina tarkoita rauhattomuutta, vaan voi olla myös merkki innostuneisuudesta ja aktiivisesta toiminnasta.

Lapsen näkökulmasta koulun tiloissa liikkuminen koulupäivän jälkeen, tarjoaa myös omanlaista jännittävyttä ja kiinnostavuutta. Tila, joka perinteisesti on hyvinkin rajattu ja täynnä toisia koululaisia on saniksen aikaan miltei autio ja vapaa kaikista koulupäivän aikaisista rajoituksista. Käytävillä saakin kuljeskella, pulpettien järjestystä vaihtaa mielensä mukaan, pukuhuoneissa penkkien alla voi kirjoittaa jännityskertomusta tai pimeässä salissa kuunnella kertomusta Homssusta. Koulutila muuttuu saniksen myötä, siitä tulee lasten hallitsema ja valloittama tila. Rajoja tosin halutaan entistäkin laajemmiksi, vapaa liikkumatiila Keljonkankaan sanataidekerholaisilta loppuu käytävän päässä oleviin lasioviin, joiden toiselle puolelle kaivataan joka viikko, eikä tätä unohdettu mainita haastatteluissakaan. (haastattelu 00/07C.)

Keljonkankaan koulu on valittu sanataidekerhon paikaksi yksinkertaisesta syystä: opetus tulee lasten luokse. Harrastuksen aloittamisen ja jatkamisen perusteena on usein harrastuksen helppo saatavuus. Jos sanataidekerhot toimisivat ainoastaan keskusten alueella, erityisesti taiteille suunnitellussa tilassa, monet etäisempien taajamien lapset jäisivät harrastuksen ulkopuolelle, koska kulkeminen harrastukseen ja sieltä pois ei olisi enää niin yksinkertaista. Mielikuvituksellista ja virikkeellistä tilaa tärkeämpänä sanataiteen perusopetuksen suunnittelussa pidetään harrastuksen saatavuutta ja ulottumista syrjäisemmillekin sijoille.

4.4.2 Mitä sanataidetunneilla tapahtuu?

No siellä kirjoitetaan kaikkia tarinoita ja sitten keksitään näytelmiä ja sitten kerätään niinku niihin kaikkiin tarinoihin ja semmisiin kaikkiin tota niinku kaikkia aineistoja ja sit me tehään kaikkee hauskaa niinku semmosta kaikenlaista.

(haastattelu 00/07C.)

Pääasiassa haastatteleman lapset määrittelevät sanataiteen melko samalla tavalla. Jokainen mainitsi kirjoittamisen ensimmäisenä sanataiteesta mieleen tulevana asiana. Muita sanataiteeseen liitettyjä asioita olivat esiintyminen, aiheiden etsiminen, ryhmätyöskentely, jutteleminen sekä koulun pukuvastossa käyminen.

Kyselytutkimuksen perusteella lapset olivat pääasiassa tyytyväisiä tuntien sisältöihin. Toiveita oli kuitenkin selkeästi enemmän kuin käytännönasioiden kohdalla. Lisää sanoihin liittyviä leikkejä ja tehtäviä toivoi 40 prosenttia (10, 10, 2) vastanneista, esittämistä 55 prosenttia (13, 12, 5) vastanneista, piirtämistä 38 prosenttia vastanneista (12,9,0) sekä kuvia, ääniä/musiikkia tai liikettä 47 prosenttia vastanneista (13, 10, 3). Neljätolme prosenttia vastanneista koki että puhumista ja kertomista on liikaa. Pienimmät eivät toivoneet piirtämistä lisää, mikä johtunee siitä, että kirjoitustaidottomien lasten kanssa sanataideharjoitukset toteutetaan monesti piirtämällä tai esittämällä.

Haastatteluissa sanataidetunneille toivottiin esittämistä, leikkejä ja ulkona olemista. Niiden myös sanottiin olevan kaikista hauskimpia asioita saniksessa. (00/07B, 00/07C, 01/09, 00/09.) Lapset osasivat myös yhdistää toiveitaan konkreettisiksi suunnitelmiksi:

no niinku sillä tavalla että ensin tehtäs kirjottamista ja sitte ja sitte leikittäis ja sitte se lopputunti tota tehtäis esityksii.

(haastattelu 01/09.)

Tästä kommentista on myös luettavissa monitaiteinen näkökulma. Kirjoittaminen on haastateltavan mielessä vain yksi osa sanataidetta leikkimisen ja esiintymisen lisäksi. Suunnitelma ei sisällä tosin kuvataidetta, musiikkia tai liikettä (muutenkaan toiveita muista taidemuodoista esittävän taiteen lisäksi ei haastatteluissa tullut esiin, liikettä toivottiin, mutta ei varsinaisesti tanssia.), mutta on tärkeä huomata että jopa kirjoittamisesta ja kirjoista kiinnostuneille lapsille paikoillaan istuminen ja

konkreettinen kirjoittaminen ei ole tarpeeksi mielenkiintoista, jotta lapset motivoituisivat siihen kahden tunnin ajan kerran viikossa.

Toiveista nousee siis esiin taiteidenvälisyys. Kaikki kärkitoiveet liittyvät toisiin taideohjelmiin (esittäminen, kuvat, äänet, musiikki, liike). Näiden toiveiden suhde sanataiteeseen ei ole yksinkertainen, koska taiteen perusopetuksessa on omat alansa muille taiteille: esittävä taide (teatteritaide), visuaaliset taiteet, musiikki sekä tanssi. Jos taiderajoista kuitenkin halutaan pitää kiinni, on ero esittävän taiteen ja sanataiteen välillä tehtävä selvemmäksi. Toinen vaihtoehto erojen ja rajojen korostamisen sijaan on häivyttää rajoja entisestään ja tarttua lasten toiveisiin konkreettisesti.

17–37 prosenttia kyselyyn vastanneista toivoi muistiinpanojen tai tekstien lukemista ja niistä keskustelemista lisää (nuorimpien ryhmästä ei toiveita). Tekstien kirjoittamista ja suunnittelua koettiin olevan sopivasti. Teksteistä keskusteleminen on tärkeä asia, ja ehkä turhan usein teksteistä ja muistiinpanoista keskustellaan opettajajohtoisesti. Lasten toiveissa kuitenkin on, että tekstejä voitaisiin jakaa myös kavereiden kesken enemmän (37 prosenttia).

Muita sisältöjä, joita kyselyyn vastanneet toivoivat lisää olivat lukeminen 40 prosenttia (10, 9, 3), tavallisen sanataidetunnin ohjelmasta poikkeavaa toimintaa 55 prosenttia (12, 13, 5), sekä juttujen julkaiseminen omassa ryhmässä tai sen ulkopuolella 30–37 prosenttia.

Lukemisen kohdalla huomio on erittäin tärkeä. Lukeminen on yksi keskeisistä sanataiteen perusopetuksen sisällöistä. Taiteen vastaanottaminen on yhtä lailla tärkeää kuin sen tuottaminen. Keskustellessamme tästä hieman yllättävästikin tuloksesta Pia Niskasén kanssa, havaitsimme, että itse asiassa luemme sanataidetuntiemme aikana hyvin harvoin. Lukeminen jää suurelta osin lasten omalle kontolle, kotiläksyksi kirjavinkkausten⁷ muodossa. Jatkossa tulemme lisäämään lukemista sanataidetuntien ohjelmaan, eli arviointikysely tuotti ainakin yhden

⁷ Kirjavinkkaukset ovat kirjaesittelyjä, joita jokainen lapsi pitää vuorotellen sanataidetuntien aluksi. Kirjan on saanut valita itse, ainoa kriteeri on, että lapsi on lukenut kirjan. Ohjaaja pohjustaa kirjavinkkausta esittämällä lapselle kysymyksiä pohdittavaksi ja esittelytilanteessa kaikki saavat

konkreettisen parannuksen.

Yli puolet lapsista toivoi sanataidetuntien tavallisesta ohjelmasta poikkeavaa toimintaa. Kysymystä oli tarkennettu esimerkein, joten muu toiminta rajautui sanataiteelliseksi toiminnaksi. Lapset haluavat selkeästi rikkoa sanataidetuntien rutiineja. Haastattelujen täydentävissä kysymyksissä haastateltavani ehdotti vierailuja teatteriin, Tampereelle ja kirjastoon. (haastattelu K00/07C) Oman opetukseni kannalta toive vierailuihin on vähintäänkin oikeutettu, emme tehneet vuoden aikana vierailuja vastapäisiä katuja kauemmaksi.

Työtapoihin ollaan pääosin tyytyväisiä. Yksin työskentelemistä on 24 prosentin (7, 5, 1) mielestä liikaa. Ryhmässä tai parin kanssa työskentelyä on liian vähän, (8, 10, 0) noin kolmasosan mielestä. Vapaata keskustelua kaverin kanssa toivoo lisää 44 prosenttia (8, 12,4) eli vajaa puolet vastanneista.

Arkipuheessa kirjoittaminen mielletään usein yksinäiseksi työksi ja kirjoittava ja kirjoja rakastava lapsi epäsosiaaliseksi ja eristäytyneeksi. Sanataiteen harrastamisen motiiveja avoimissa kysymyksissä kysyessämme törmäsimme moniin vastauksiin, jossa nimenomaan harrastuksen sosiaalinen puoli korostui (17 prosenttia vastanneista). Lapset eivät ole sanataidekerhossa vain sanataiteen vuoksi, vaan kavereilla on vähintäänkin yhtä suuri osaa harrastuksen valinnassa ja sen jatkamisessa. (mm. haastattelu 00/07A.) Lapset myös haluavat työskennellä toistensa kanssa ja jakaa ideoitaan ja ajatuksiaan. Lapsilähtöisissä tutkimuksissa on todettu että juuri yhteistoiminnallinen oppiminen on lapsille luontainen ja toivottu tapa opiskella ja toimia. (Kauppinen – Vesanen 1995.) Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan ryhmätyöskentely samalla kehitystasolla olevien lasten kanssa on oleellista lasten oppimisen kannalta (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 40–41.) Sanataidetunneilla samassa ryhmässä työskentelee samanikäisiä lapsia, eikä sitä ovatko he samalla kehitystasolla mitata. Käytännössä samassa ryhmässä työskentelee hyvinkin erilaisilla kehitystasoilla olevia lapsia. Ongelmana ei ole niinkään se, että ryhmästä ei löytyisi tarpeeksi haastetta kauan sanataidetta harrastaville lapsille, vaan uuden sanataiteenharrastajan sopeutuminen ryhmään. Vasta harrastuksen aloittanut

lapsi voi kokea sanataiteen liian haasteelliseksi, koska hän ei ole yhtä kokenut sanataiteilija kuin valtaosa muista ryhmäläisistä. Ryhmäjakojen uudistaminen olisikin yksi oleellinen lähtökohta lapsilähtöiselle sanataiteen perusopetukselle. Miksi sanataiteen perusopetuksessa (ja taiteen perusopetuksessa yleensäkin) ikäryhmät ovat tärkeitä? Voitaisiko ryhmäjakoja toteuttaa jollakin muulla (esimerkiksi harrastuneisuuden) perusteella? Ikäryhmät tietysti helpottavat opetuksen järjestämistä. Kirjoittamistaito on yhteydessä hienomotoriikan kehittymiseen ja on sanomattakin selvää, että 16-vuotiaan hienomotoriikka on kehittyneempää kuin 6-vuotiaan. Olisi mielenkiintoista tutkia, että millaiset ryhmäkokoonpanot itse asiassa olisivat lapsilähtöisimpiä ja millaiset ryhmäkokoonpanot tukisivat lapsen taiteellista kehitystä parhaiten.

Vapaan keskustelun määrän lisääminen taas on monimutkaisempi kysymys. Sanataidetunneilla käytyjen keskustelujen tulisi pääsääntöisesti liittyä sanataiteeseen, koska aika on rajallinen. Toisinaan vapaa keskustelu saattaa synnyttää uusia ideoita ja toimia kimmokkeena hyvinkin vahvasti sanataiteelliseen toimintaan. Kuka ei muistaisi niitä oppitunteja, joiden aikana käydyt keskustelut eivät liittyneet ensisilmäyksellä aiheeseen lainkaan, mutta inspiroivat aiheen pariin aivan uudella tavalla, toista kautta. Sanataiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2005) listatuissa tavoitteissa mainitaan ajattelun kehittäminen. Ajattelua ei kehitetä rajoittamalla ajatuksia vain tiettyyn aihealueeseen. Kirjoittaja tarvitsee uteliaisuutta ja tietoa monista eri aiheista, ja keskustelu herättää aina ajatuksia ja kehittää ajattelutaitoja.

Lasten kirjoittamista ja tekstejä tutkinut Armstrong (2006, 36–38) on havainnut, että keskustelu lasten kanssa johtaa teksti-ideoihin. Lapset hyödyntävät ja prosessoivat käytyjä keskusteluja teksteissään. Kirjoittaessaan lapset voivat tutkia ja jäsentää maailmaa ja havaintojaan. Saman ovat todenneet tarinankerrontaa opetuksessaan hyödyntävät Vivian Paley (1991) sekä Jack Zipes (1995). Vapaamuotoiselle keskustelulle voisi luoda lisää mahdollisuuksia ennen sanataideharjoituksia, ja harjoitusten jälkeen ohjaaja voisi suunnata keskustelua lasten teksteihin ja tuotoksiin.

Haastatellessani lapsia, pyysin heitä laatimaan sanataiteen opetussuunnitelman:

Ne tyypit sais ketä siel olis sais päättää! Koska sit ainaki niillä olis hauskaa nii ja sitte [--] joka neljäs kerta käytäis [- -] koulun pukuvarastossa ja sitte seuraavalla niinku kerralla [- -] neljäs kerta ni sitte mentäis seikkailemaan [- -] ja sitte niillä muilla kerroilla ne sais päättää [- -] kirjoitettas niinku tietsikalla tarinoita koska ne on musta kivoja! Siitä puheenollen voitasko me joskus mennä kirjoittamaan ATK- luokkaan?
(haastattelu 00/07B.)

Tehtävä oli haastava. 8–10-vuotiaiden lasten ajattelu ei ole vielä selvästikään kovin suunnitelmallista. He eivät ole vielä tottuneet laatimaan omia lukujärjestyksiään, päivärytmejään, aikataulujaan saati harrastusten ja oppiaineiden sisältöjä. Kuten tästäkin haastattelun katkelmasta voi lukea, lapset kuitenkin ehdottavat erilaisia toimintoja spontaanisti, kun heidän kanssaan käy keskustelua. Erityisesti haastatteluja täydentävissä kirjallisissa kysymyksissä haastateltavani kykeni suunnitelmallisuuteen ja ajatukset sanataideharrastuksesta olivat hyvin jäsentyneitä (haastattelu K00/07C). Palaan hänen vastauksiinsa luvussa 5.

Haastatteleman lapset tuovat selkeästi esiin halun vaihteluun ja monipuoliseen tekemiseen:

musta ois helpompi että sitä kirjoitettais niinku vähän matkaa sitä tarinaa ja sitten mentäis niinku jotakin muuta taas tekemään joksi aikaa ja silleen.
(haastattelu 00/07C.)

Lapset osaavat erottaa erilaisia toimintoja toisistaan ja analysoida omaa jaksamistaan eri toimintojen parissa. Toisinaan olen pohtinut opettajan näkökulmasta, onko kyse sittenkin siitä, että lapsilta puuttuu pitkäjänteisyyttä, jonka kehittäminen on yksi sanataiteen perusopetuksen tavoitteista? On käytännössä mahdotonta saada 8–10-vuotiaat lapset istumaan paikoillaan ja kirjoittamaan 90 minuuttia, vaikka opettaja tahtoisikin menetellä näin. Vanhempien lasten kohdalla tämä onnistuu paremmin, tosin hiljaisuuden vaatimuksesta kannattaa tässä tapauksessa luopua. Taiteen tekeminen ei ole vain hauskaa, vaan se vaatii itsekuria ja pitkäjänteisyyttä. Valmista ei tule minuutissa, tai välttämättä edes puolessa tunnissa. Milloin tällaista pitkäjänteisyyttä voi alkaa vaatia lapsilta? Ja onko se taideharrastuksen (ja kun kyse on lasten harrastuksesta) alkuvaiheessa edes tarpeellista? Taiteen perusopetuksen yhtenä tavoitteena on herättää kiinnostus ja into taiteiden harrastamiselle. Kun

intohimo ja halu taiteen tekemiseen on syntynyt, alkaa pitkäjänteisyyden harjoittelu kuin itsestään.

Yllättävää oli, että haastattelemani lapset toivoivat kirjoittamista vähemmän. (00/09, 01/09, 00/07B, 00/07C.) Lapset ovat omasta opetusryhmästäni, joten opettajana tiedän kuinka paljon olemme vuoden aikana kirjoittaneet. Olen pyrkinyt rakentamaan sisällöt niin, että kutakuinkin joka kerta kirjoitamme jotain. Toisinaan sisällöt ovat toiminnallisempia ja kirjoittaminen saattaa olla sanojen tai havaintojen listaamista ja joskus kokoontumiskerta käytetään kokonaisuudessaan esiintymiseen. Koen, että kirjoittamista voisi olla sanataidetunneilla paljon enemmänkin, varsinkin 8–10-vuotiaiden lasten ryhmissä, kun taiteidenvälisyys on vain yksi tavoite muiden enemmän kirjoittamiseen liittyvien tavoitteiden joukossa. Toisaalta kirjoittaminen on myös monille syy harrastaa sanataidetta. Tähän palaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Haastattelujen perusteella vapaavalintaisuus yhdistettynä virikkeisiin toimii sanataidetuntien tehtävänannoissa parhaiten. Kaikki haastateltavat kokivat vapaavalintaisen aiheen miellyttävämmäksi kuin annetun aiheen tai tarkan tehtävänannon, tosin yhteisesti päätettyjäkin aiheita pidettiin ihan hyvinä, kunhan aina toisinaan saa myös itse valita. Sanataideopettajana pyrin tarjoamaan lapsille erilaisia heidän kehitystään tukevia ja kiinnostavia materiaaleja humanistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 40–41).

Annan lasten usein spontaanisti valita haluamiaan toimintoja ja puutun näihin toimintoihin mahdollisimman vähän. En korjaa lasten töitä tai leikkejä, vaikka ne eivät olisikaan aivan ohjeistukseni mukaisia.

Muita toiveita haastatteluissa ilmeni vähän. Kaksi haastateltavista (haastattelu 00/07A, 00/07B) toivoi sanataidekerhoon kaverikertaa, joka on ollutkin käytössä aikaisempina vuosina. Kaksi oppilasta toivoi lisää tietokoneella kirjoittamista (haastattelu 00/07B; haastattelu K00/07C).

Kaverikerta on tärkeä harrastuksen sosiaalisia motiiveja ajatellen. Kaverikerran ideana on, että jokainen saa tuoda sanikseen ystävänsä tutustumaan siihen, mitä

saniksessa oikein tehdään. Tämä auttaa osaltaan myös taideopetusta järjestävää instituutiota mainostamaan ja levittämään tietoa harrastuksesta.

Tietokoneella kirjoittamisesta keskustellessani, esille nousivat myös käsiala ja kirjoittamisen normit, joihin lapsetkin ovat jo törmänneet. Oppilas koki tietokoneen paremmaksi välineeksi tarinan kirjoittamiseen, koska silloin ei tarvitse huolehtia niin paljon käsialasta:

Se on jotenki hauskeempaa kirjoittaa ku se on jotenki niin erilaista [- -]
 kyl mä niinku keksin tarinoita ihan hyvin mutta sit jos kirjoittaa käsin
 tai vaikka kaunolla ni sit se on niin rasittavaa
 koska sitte ku haluis ihan niinku tekstauksella ruveta kirjoittamaan
 mutta ku ei tarina oo kamalan kiva jos siinä on ekaks niinku kaunoa ja
 sitte tekstausta.
 (haastattelu 00/07B.)

Varsinkin lasten kohdalla on kiinnitettävä huomiota myös käsialaan ja konkreettiseen kirjoittamistapahtumaan. Lasten hienomotoriikka kehittyy koko varhaislapsuuden ja lapsuuden ajan, ja kyse ei ole aina tahdosta ja huolellisuudesta, niin kuin opettajat usein huonon käsialan kohdatessaan ja huolellisuusnumeroita leimatessaan ajattelevat. Kun kirjoittamisessa energia täytyy suunnata kirjaimien kirjoittamiseen, voi lapsesta tuntua paremmalta ratkaisulta kirjoittaa lyhyitä tarinoita, vaikka ideoita ja mielikuvitusta olisi riittänyt pidempäänkin. Usein tarinat myös lopahtavat, koska lapsi yksinkertaisesti väsyä fyysisesti kirjoittamiseen. Haastatteleman lapsi kuvaa kaunokirjoitusta rasittavaksi, ei siis ihme että hän toivoo vähemmän kirjoittamista. Kirjoittamisesta ei siis haluta eroon sinänsä, vaan ainoastaan kirjoitusmenetelmästä. Äidinkielen oppiaine on muun muassa sitä varten, että lapsi oppii muodostamaan kirjaimia ja kirjoittamaan käsialalla, josta toisetkin ihmiset saavat selvää. Sanataiteen perusopetus eroaa oleellisesti koulun äidinkielen tunneista, vaikka kumpikin sisältää paljon behavioristisia piirteitä. Äidinkielen tunneilla kirjoittamista ja lukemista opetetaan kurinalaisesti: jokaisen lapsen tulee oppia lukemaan ja kirjoittamaan haluttuun tahtiin. Kirjaimet on kirjoitettava mallinmukaisesti, aloittaen oikeasta suunnasta, samoja kirjaimia toistetaan rivi riviltä ja lauseita kopioidaan taululta. Sanataidetunneilla kirjoittamista ja lukemista lähestytään niiden henkilökohtaisen merkityksen kautta. Lukemisessa ei ole tärkeää lukemistahti, vaan se miksi lapsi lukee, mitä teksti kertoo ja mitä lapsi ajattelee lukemastaan. Kirjoittamalla lapsi taas

voi ilmaista omia ajatuksiaan ja kertoa tunteistaan. Koulussa lukemisen ja kirjoittamisen tekninen oppiminen on tavoite sinänsä, kun taas sanataiteessa ne ovat vain välineitä merkitysten välittäjinä. Sanataidetunneilla kirjoittamisen, keksimisen ja luomisen ilo on pääasia. Sanataidetunneilla ei tarvitsisi harjoitella kirjaimien muodostamista tai käsialaa. Tällöin tietokone voisi tarjota jonkinlaisen ratkaisun. Kirjoittaminen on nopeampaa, eikä hienomotoriikalla ole niin suurta merkitystä. Näin eri-ikäiset lapset ovat myös tasa-arvoisempia ilmaisemaan ajatuksensa kirjallisesti.

4.4.3 Kirjoittamisen motiivi: ”Koska tahdon”

Harrastamisen motiivit ovat tärkeitä, kun mietitään kuinka sanataiteen perusopetusta voitaisiin kehittää. Kun tiedetään miksi lapset harrastavat tai miksi he päättävät lopettaa harrastamisen, voidaan ymmärtää harrastuksen merkitystä, vahvuuksia ja heikkouksia paremmin. Olen jakanut sanataiteen harrastamisen motiivit seuraavanlaisiin ryhmiin⁸

1.) ”Koska se on niin kivaa” (03/09A)

Tämän motiivin alle laskin kaikki ne vastaukset, joissa esiintyi perusteluina sanataidetunneilla viihtyminen, hauskuus ja mukavuus. Tämä oli myös suosituin kategoria. Viisikymmentäyhdeksän prosenttia vastanneista viittasi viihtymiseen (useimmissa perustelematta, mitä tämä viihtyminen on, tai miksi he viihtyvät sanataidetunneilla). Viihtymiseen viittaaminen oli yleistä kaikissa ikäryhmissä sekä pitkään harrastaneiden että vasta aloittaneiden parissa. Pianotunneille lapsi saattaa raahautua, vaikkei erityisemmin jaksaisikaan harjoitella kotiläksyjä tai nauttisi teoriatunneista, mutta näyttäisi siltä, että sanataiteen harrastamisessa viihtyvyys ja harrastuksen hauskuus on oleellinen aloittamisen ja jatkamisen kannalta. Nuorimmat lapset eivät vielä välttämättä osanneet jäsentää harrastuksensa motiiveja, heille sanataiteesta saatu välitön ilo, oli riittävä syy harrastaa.

Opetuksen kehittämisen kannalta mielenkiintoinen kysymys on: mikä tekee saniksesta viihtyisän? Mikä siellä on niin kivaa ja mukavaa?

⁸ Arviointikyselyssä kysymys oli esitetty muodossa: Miksi harrastat sanataidetta? Samassa vastauksessa saattoi olla useita eri perusteluita.

2.) ”Koska haluan kirjoittaa tarinoita” (98/09C)

Tämän ryhmän alle luokitelluissa vastauksissa motivaationa ovat selvästi sanataiteelliset asiat. Vastauksissa korostui kirjoittamisen ja lukemisen merkitys sekä tarinoiden ja esitysten keksiminen. Tähän ryhmään lukeutuvat lapset eivät motivoitu sanataiteen harrastamiseen koulumaisen kunnianhimoisesti vaan kirjoittamisen tuottamasta nautinnosta ja ilosta. Sanisasiat ovat jotain sellaista, mitä he haluavat tehdä ja sanataidekerho tarjoaa mahdollisuuden tähän toimintaan yhdessä toisten samoista asioista innostuneiden kanssa. Yhteensä tähän ryhmään lukeutuvia vastauksia oli 26 prosenttia vastanneista. Tähän ryhmään ei lukeutunut yhtään 2002–2003 syntynyttä lasta ja vain kaksi vuosina 2000–2001 syntynyttä. Suurin osa sanataiteellisista asioista motivoituneista lapsista oli harrastanut sanataidetta jo vuosia ja vastaukset olivat hyvin kypsiä ja analyttisiä. Käsitys sanataiteesta ja sen harrastamisesta oli selvästi jalostunut vuosien varrella.

Kaikki haastattelemi lapset olivat jollain tasolla kiinnostuneet nimenomaan kirjoittamisesta ja tarinoiden keksimisestä.

Noo sanis ku mä tykkään kirjottaa ja ku mä tiedän että saniksessa kirjoitetaan kaikkia asioita ja sitte vähän jotain muutaki semmosta ni siks mä oon saniksessa.
(haastattelu 00/07A.)

Kirjoittaminen ja kirjoittamiseen liittyvät toiminnot ovat oleellinen osa sitä, miksi lapset ovat valinneet harrastukseen sanataiteen, ja vielä oleellisemmassa osassa kun lapsi miettii harrastuksen jatkamista. Yksi lapsi kirjoitti arviointikyselyyn jopa kritiikkiä muiden taiteiden käytöstä:

En tiedä muista ryhmistä, mutta ryhmässä, jossa minä käyn, näytellään ja tehdään elokuvia aivan liian usein (joka kerta) ja kirjoitetaan liian harvoin (syksystä tähän hetkeen on tehty vain yksi tarina ja muutama runo)! Tuntuu siltä, että onkin TEATTERITAITEESSA eikä SANATAITEESSA!! (98/06.)

Tämä on ainoa vastaus, jossa sanataidetta harrastava lapsi haluaa selvästi harrastaa sanataidetta ja hänellä on selkeä käsitys siitä mitä sanataiteen pitäisi olla. Jos sanataiteen opetusta kehitettäisiin monitaiteisempaan suuntaan, se saattaisi karsia

tämän lapsen kaltaiset harrastajat, jotka haluavat erikoistua tiettyyn taidelajiin edes kokeilematta muita. Toisaalta tämän lapsen vastauksen perusteella ei ole kyse yksittäisen esityksen tekemisestä vaan sisällöt eivät ole jakautuneet tasapuolisesti. Oppilas on kokenut koko painopisteen vaihtuneen esittävän taiteen puolelle eikä monitaiteisen taideopetuksen kehittämisessä suinkaan ole kyse sanataiteen häivyttämisestä ja sulauttamisesta teatteritaiteeseen, vaan työtapojen monipuolistaminen ja lasten taidekokemusten laajentaminen.

3.) ”Koska opin asioita” (98/09D)

Kolmannen ryhmän alle luokitelluissa vastauksissa korostui uusien taitojen oppiminen ja kehittyminen. Halusin erottaa tämän ryhmän 2.-ryhmästä sen tähden, että oppimista korostavat vastaajat olivat tavoitteellisempia. Siinä missä 2.-ryhmän lapset kyllä tiedostivat tulevansa sanikseen, koska tykkäävät saniasioista, 3.-ryhmän lapset olivat jo opiskelussaan astetta pidemmällä. 3. ryhmän lapsille oli muodostunut jo professionaalinen suhde sanataiteeseen. He halusivat kehittää taitojaan siinä, tulla paremmiksi, oppia uutta, eikä enää vain hauskuutella, leikkiä ja seurustella kavereiden kanssa (toki nämäkin motiivit olivat usein oppimisen lisäksi listattuina). Oppimista korosti lapsia kaikista ryhmistä yhteensä 22 prosenttia tosin painotetusti 00–01 (30 prosenttia) ja 97–99 (21 prosenttia) ryhmistä. Ehkä hieman yllättävääkin oli se, että lievä enemmistö oppimista korostavista oli vasta ensimmäisen vuoden sanataiteen harrastajia. Näyttäisikin siltä, että monelle jo varttuneelle sanataiteen aloittavalle lapselle uusien asioiden oppiminen on tärkeä syy harrastuksen aloittamiselle.

4.) ”Siellä tapaa kavereita” (98/06A)

Sosiaalinen paine tai voimavara, joka tapauksessa neljänteen ryhmään luokittelin ne vastaukset, joissa sosiaaliset suhteet olivat merkittävässä osassa sanataiteen harrastamisen syinä, näitä oli 17 prosenttia vastanneista. Yksikään näin vastanneista ei kuulunut nuorimpien lasten ryhmään. Monessa vastauksessa korostettiin kavereiden roolia harrastuksen aloittamisessa, mukaan lähdettiin kun kaikki kaveritkin harrastivat. Myös sanataideharrastuksen kautta oli löydetty uusia samankaltaisista asioista kiinnostuneita ystäviä ja sanataidetunneista tuli yhteinen kokoontumispaikka. Taiteen perusopetus tarjoaa lapsille mahdollisuuden verkostoitumiseen jo varhain. Käytännössä on mahdollista, että lapsi aloittaa

sanataiteen harrastamisen jo esikouluikässä ja jatkaa perusopetuksen jälkeen jatkoryhmiin aina täysi-ikäisyyden kynnykselle asti. Sanataiteellisten taitojen lisäksi oppilaalle karttuu aimo joukko kirjoittamisesta ja kirjallisuudesta kiinnostuneita ystäviä. Ei ole itsestään selvää, että 18-vuotias kirjoittamisesta kiinnostunut nuori tuntee kovin montaa toista kirjoittavaa ihmistä, saati että olisi lukenut ja kuunnellut vuosikausia ikätovereidensa erilaisia tekstejä.

Haastattelujen yhteydessä todistin tapausta, jossa sanataideharrastus sinänsä näyttäytyi haastateltavalle lähes täydellisenä, mutta koska ryhmässä ei ollut yhtään haastateltavan läheisistä ystäväistä, hän päätti lopettaa koko harrastuksen. (haastattelu 00/07A.)

Näiden ryhmien ulkopuolelle jäi muutamia vastauksia. Neljässä kerrottiin sisarusten vaikuttaneen harrastusvalintaan, ja yhdessä perusteltiin harrastamistaan opettajan suosituksella (00/10). Mielenkiintoisin vastaus oli lyhyt ja ytimekäs: ”Koska tahdon.” (01/07A.) Omasta mielestäni tämä on paras perustelu sanataiteen tai minkä tahansa muunkin asian harrastamiselle. Lyhyt ja tiivis ilmaus myös kertoo lapsen omaehtoisuudesta ja aktiivisuudesta. Hän ei ole sanataidekerhossa kenenkään toisen painostamana, myöskään sanataide itsessään ei riitä. Vastaaja on täysin vapaa ja tietoinen vapaudestaan. Taidekasvatuksen pohjana olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oleellisinta oppimisessa onkin oppilaan halu oppia. Oppilaan tulee olla motivoitunut ja aktiivinen toimija koko oppimisprosessin ajan. (Rauste-von Wright – Johan von Wright 1994, 20–36, 157–159.)

4.4.4 Julkaiseminen

Anna: Hei kuunnellaan se mun!

Hanne: Mikä sun?

Anna: Se.

H: Se minkä sä kerroit?

Anna: Paikka.

H: Joo.

(LS00087.)

Edellinen lainaus on tallenteesta, sanataidetunniltani. Olimme yrittäneet löytää

kyseisen lapsen kanssa sopivaa tekstiä jo viikkoja antologiaan, jonka päätimme yhteisesti toteuttaa keväällä 2010 cd-levyn muodossa. Tämä esimerkin lapsi ei halunnut myöskään tehdä uutta tekstiä. Kaikki ideat, joita hän esitteli minulle, eivät kelvanneet hänelle itselleen. Lopulta, toiseksi viimeisellä kerralla, hän vihdoinkin löysi tarinansa. Tarina oli paikkatarina, joka rakentui vähitellen, jatkotarinan muodossa. . Jokaisen sanataidetunnin aluksi lapset piirtävät tai kirjoittavat jonkin paikan, jossa kuvittelevat olevansa juuri sillä hetkellä. Paikan lisäksi lapset kehittävät syyn sille, miksi ovat juuri siellä ja miten he sinne päätyivät. Seuraavalla kerralla tarina jatkuu edellisestä paikasta uuteen paikkaan. Ideana on opettaa juonen kuljetusta sekä syiden ja seurausten kehittämistä rutiininomaisesti jokaisella sanataidetunnilla. Paikkatarinat toimivat myös virittäjinä sanataidetunnin ohjelmaan. Viimeistään paikkatarinaa tehdessään lapsi orientoituu sanataiteelliseen toimintaan.

Lapsi, jonka on ollut vaikeaa hahmottaa tehtävien merkityksiä ja löytää motivaatiota tekstien työstämiseen, on tässä nauhoituksen hetkessä taiteilija, joka haluaa kuulla valmiin taideteoksensa. Hän on myös valmis jakamaan oman tuotoksensa toisten kanssa.

Sini: Tiina! Sun nimi on täällä!

Tiina: Ehkä hei ei oo ihme. On sunkin nimi täällä.

Sini: Ja toinenki on!

Tiina: Joo, mä tiedän.

Sini: Ja täällä on Veera! Ja sunkin! Ja Marian! Ja Annan!

Hanne: Toivottavasti ne toimii ne levyt.

Sini: Ja Kaisan!

H: Ku mä en oo siis kaikkia tietenkään testannu.

Tiina: Testasiksä ees yhtä?

H: Testasin.

Tiina: Kuuntelitsä sen läpi?

H: Kuuntelin.

Tiina: Kuulostikse kivalta?

H: Kuulosti.

Tiina: Haluisiksä sen itelle?

H: Mul on itelläni.

(LS00102.)

Sinin riemu toisten nimien (ja oman) löytymisestä levyn kansista oli sanoinkuvaamatonta. Se, että lapsi näkee oman kättensä jäljen pysyvänä muistona on tärkeää. Kaikki se, mitä ollaan vuoden aikana tehty, tiivistyi keväällä levyksi, jolle

jokainen lapsi luki valitsemansa yhden tai useamman tekstin. Yksi lapsista luki miltei kaikki vuoden aikana kirjoitetut tekstit, kun taas toinen ääripää sai häidin tuskin yhden luetuksi. Tämä esimerkki todistaa siitä miten tärkeä lopputulos lopulta oli. Jo pelkästään se, että kaikkien nimi oli kirjoitettu kansiin taiteilijana, oli merkittävää. Myös Tiinan reaktio on kiinnostava. Hän tuntuu siivuttavan Sinin riemun itsestään selvänä, jopa ylimielisesti, mutta minun kanssani käydystä keskustelusta päätellen, hän on oikeasti kiinnostunut levyistä, sen sisällöstä ja siitä kuulostivatko tarinat levyillä hyvältä. Lapset olivat saaneet kuunnella omat tarinansa useaan kertaan ennen levyn valmistumista, mutta silti lopullinen levy tuntui olevan monelle yllätys. Tarinat eivät jääneetkään vain omaan kansioon, vaan ihan oikealle levyille, jonka kaikki näkivät ja saattoivat kuunnella.

Omien juttujen ja tekstien julkaiseminen näyttäisi olevan lapsille tärkeää. Kuvataidekouluilla on usein kevät- ja syysnäyttelyitä, musiikin opiskelijoilla konsertit ja teatteritaiteen harrastajilla esitykset, mutta miten sanataiteilijat tulisivat näkyviksi? Toisinaan sanataideryhmäläisten tekstejä on julkaistu Keski-suomalaisen Muksut palstalla, mutta yhteistyötä voisi tehdä toki tiiviimmin ja säännöllisemmin.

Taidetta harrastavilla lapsilla on oikeus kokea tekijyyden ja taiteilijuuden riemu. Pitkäjänteisyys ja sinnikkyys palkitaan, mutta lapset tarvitsevat paljon ohjausta, tukea ja kannustamista ennen kuin lopputuotos on valmis. Kokemukseni mukaan he eivät kykene (tai halua) työskentelemään pitkäjänteisesti, ellei heiltä vaadi sitä. Vaatimuksien ei tarvitse kuitenkaan olla aikuislähtöisiä vaan lapsen kanssa on mahdollista neuvotella siitä mitä hän tekee seuraavaksi, millaisia työvälineitä käyttää, mitä tekstejä valitsee, ja missä työskentely tapahtuu. (LS00035, LS00036, LS00065, LS000066.)

Sanataiteen perusopetuksessa sekä prosessi että lopputulos ovat tärkeitä. Kaikesta sanataidetunneilla tehtävästä ei jää pysyvää muistoa tai merkintää. Tarinoita kerrotaan suullisesti ja toisinaan tunteja käytetään pelkästään materiaalin keruuseen, josta ei synny lopputulosta. Taiteen tekemisessä lopputulos (taideteos) on kuitenkin tärkeässä osassa, taidetta tehdään myös itse taideteoksen tähden. Taidetta opiskellessaan, lapsi oppii myös tähän.

Antologiaa tehdessämme lasten erot tekemisen tavoissa tulivat selkeästi esille. Toisille lapsille oli hyvin selvää, mitkä tekstit he valitsisivat, ja he toimivat hyvin määrätietoisesti myös äänitehosteita suunniteltaessa. Toisille tällainen työskentely oli haasteellisempaa. Lapset suunnittelevat itse hyvin tarkasti nauhoitusten yhteydessä jaettavaa tekstiään, niin kuin taiteilijat yleensäkin. (LS00060.) On väärin olettaa, että tekstit olisivat lapsille yhdentekeviä ja samanarvoisia. Taiteilija päättää taideteoksensa sisällöstä ja muodosta, ja niin tekevät myös sanataidekerholaiset. Vaikka mukana nauhoituksissa oli toisia lapsia avustamassa, taiteilija itse selosti mitä avustajien tuli tehdä. En puutunut lainkaan heidän performanssiinsa. Jokaisen nauhoituksen päätteeksi kuuntelimme nauhoituksen, ja jos lapsi tahtoi, nauhoitimme tarinan uudestaan. Toiset lapset pyrkivät virheettömään suoritukseen ja tahtoivat äänittää uudelleen ja uudelleen, kun toiset lapset olivat jo niin häkeltyneitä kuullessaan oman tuotoksensa nauhalta, etteivät osanneet arvioida sitä lainkaan. (LS00035, LS00036.)

Omien tarinoiden kertomisen merkitys tulee esille esimerkiksi Liisa Karlssonin (2000, 125) tutkimuksesta. Lasten perusteluja satujen kertomiselle ovat esimerkiksi tradition merkitys, viihdyttäminen ja viihtyminen, toisten ilahduttaminen, vaikuttaminen toisiin, omista kiinnostuksen kohteista kertominen, kuvittelemisen sekä samaistuminen.

Lasten taide kumpuaa usein henkilökohtaisista aiheista, he käyttävät taiteessaan itselle tärkeitä ja merkityksellisiä elementtejä, esimerkiksi henkilöitä, esineitä tai värejä. (Gardner 1990, 16.) Seuraava katkelma havainnollistaa tätä Gardnerinkin esittämää väittämää:

Hanne: Niin ni mä haluisin kysyä sitä että että ku te valitsitte sieltä teijän kansiosta niitä tekstejä ni mitkä oli semmosia juttuja tai miks te valitsitte just sen tekstin minkä te valitsitte? No Liisa?

Liisa: Koska ne oli kivoja.

Hanne: Joo. Oliko niitä kiva tehdä vai muistatteks te sitä ku te teitte niitä?

Liisa: En muista yhtään.

Veera: Mä muistan ihan hyvinkin.

H: No Sini?

Sini: Koska siinä on koiria!

Hanne: Joo, Kaisa

Kaisa: Sitä oli kiva tehdä.

Hanne: Tiina

Tiina: Siinä niin tota öö ku kirj siinä runossa koska siinä oli ihania koiria.

Sini: Mulla oli kaksi.

Tiina: Oli mullaki.

Veera: Mulla oli viis.

H: Entä muilla, onko muilla jotain vielä että mikä oli semmonen että se erottu sieltä teijän teksteistä. Veera.

Veera: nii tota ku se oli niin huumorinen ja vähän hassu ja sit jos me tehään vielä Millan kanssa ni se on kivaa.

(LS00066.)

Koirat ja eläimet ovat ryhmälläni tärkeitä. Lähes jokaisessa tekstissä, esityksessä tai harjoituksessa esiintyy jokin eläin. Lapset pystyvät kuitenkin jo etäännyttämään itsensä teksteistään ja kirjoittamaan aiheista, jotka eivät suoraan kerro heidän omista kokemuksistaan. Haastatellessani yhtä oppilaistani keskustelumme ajautui hänen teksteinsä:

H: Onks sulla jotain semmosia minkälaisista aiheista minkälaisia ne aiheet yleensä on mitä sulla on mielessä? Mistä sä keksit tarinoita?

O: Noo. no mä en tiedä mistä mä niitä keksin mut ne vaan niinku tulee mieleen. Ja sitte niin ne vaan silleen tulee mieleen. Että siit ois niinku kiva kirjottaa.

[--]

H: Entä muistatsä mitään tehtävää tai aihetta tai semmosta mistä ois ollu hauska hyvä tai helppo kirjottaa tai joku semmonen kiva tehtävä tai sit sun oma aihe mistä sä erityisesti tykkäsit tai vieläki mietit sitä että tosta tuli aika hyvä tai toi leikki oli aika hauska tai joku esitys oli hyvä tai...

O : No ehkä oli niinku kiva kirjottaa siitä minkä mä luin siihen levyille.

H: Se Sinikka joella?

O: Niin.

H: Miten sä keksit tai mistä se tuli niinku?

O: No ku se oli siitä kuvasta kirjoitettu juttu.

H: Aaah.

O: Nii ja sitte kato ku siinä oli se puro ni sit mä vaan keksin että se molskahtaa sinne ja säikähtää!

H: Joo se on hyvä teksti kyllä. Tosi hyvä. Se on hassu koska ku mä just itse asiassa tänään kuuntelin sitä ja mä mietin sitä kun mä oon ehkä ollu sun ikänen ni mä oon kans kirjottanu vähän samanlaisen tai siinä oli kanssa sellanen tyttö joka putos niinku

(*Oppilas nauraa*)

H: Mut se putos vaan järveen tai mut se sitte hukku kyllä myöskin että se ei selvinny siitä mutta se oli vähän semmonen mä en tiää ooksä lukenu Veljeni Leijonamieltä, Astrid Lindgreniltä?

O: Emmä sitä oo mut oon mä jotain.

H: Ni siinä Veljeni Leijonamielessä on semmonen että ne lapset kuolee ni ne pääsee semmosee...

O: Aa no mä oon kuullu... mä oon ollu tuolla Ruotsissa ku siel on se paikka

H:Joo

O: Joo mä oon semmosena lyhyenä semmosena lyhennettynä tarinana kuunnellu sen.

H: Joo. Ni sit mul oli varmaan inspiraationa jotenki ollu se. Ni mä olin tehny siitä vähän samanlaisen.

O: Nii.

H: Sitte se munkin lapsi pääs sellaseen ihmeelliseen maailman mutta tota se oli tosi hyvä se Sinikka ja se oli hauska että sitte se kuitenkin vaikka äiti kiels sitä menemästä sinne joelle

O: Mmm

H: Ni se kuitenkin meni aina kattomaan niitä lumpeenkukkia.

O: Niin.

(haastattelu 00/07A.)

Haastateltavani kanssa käyty keskustelu on kuin kenen tahansa kirjoittavan ihmisen kanssa käyty keskustelu, vaikka se kieltämättä on opettajalähtöinen. Kuitenkin tapa, jolla vertaan omaa tekstiäni oppilaan tekstiin korostaa tasavertaisuutta välillämme. Voimme vertailla kirjoituksiamme ja löytää niistä myös yhtymäkohtia maailman kirjallisuuteen. Lasten teksteistä voisi käydä keskustelua useamminkin. Lapset voisivat kommentoida myös toistensa tekstejä ja yrittää löytää niistä yhtymäkohtia lukemaansa julkaistuun kirjallisuuteen.

Gardner (1990, 19) tuo esiin, että lapsilla voi olla useita samanaikaisia esteettisiä herkkyyksiä. Koulussa lapsi saattaa ilmaista itseään eritavalla kuin kotona tai taideharrastuksen parissa. Kotona ilmaisu on voimakkaampaa kouluun verrattuna.

“ However at adolescence, a new synthesis may occur: the youth now weds his technical facility to a more personal vision, as artworks become an occasion for expressing - in a symbol system appropriate to the youth - needs, wishes, and anxieties of importance. When this kind of productive union can occur, the youth is likely to feel engaged and to continue artistic pursuits. But when (for whatever technical or personal reason) such a fusion cannot be realized, the youth is far less likely to remain involved in the arts, at least as a producer.” (Gardner 1990, 19.)

Sanataiteen perusopetuksen yhtenä tavoitteena on muodostaa lapselle elinikäinen suhde taiteeseen. Jos ja kun lapset pääsevät osallistumaan harrastuksensa sisältöjen suunnittelemiseen, on todennäköisempää, että he myös jatkavat harrastusta.

Sitoutuminen ja osallisuus kulkevat käsi kädessä, lasten täytyy löytää taiteen tekemisestä henkilökohtainen merkitys.

4.4.5 Oppiminen: “Olen kokeillut aisteja”

Vähiten vastauksia saimme arviointikyselyssä kysymykseemme siitä, mitä sanataiteessa opittuja asioita lapset olivat kokeilleet sanataidetuntien ulkopuolella (65 prosenttia kirjoitti kokeilleensa jotakin). Jonkin verran lapset olivat kokeilleet esiintymiseen ja draamaan liittyviä (11 prosenttia) lukemiseen liittyviä (14 prosenttia) ja sanoilla leikkimiseen (8 prosenttia) liittyviä harjoituksia. Ylivoimaisesti eniten lapset olivat tehneet kirjoitusharjoituksia, joko kotona itsekseen tai hyödyntäneet sanataidetunneilla opittuaan koulussa, äidinkielen tunnilla tai auttaessa toisia lapsia (54 prosenttia). Eniten kirjoittamista vapaa-ajalla hyödyntäviä on 97–99 ikäisissä.

Asiat, joita lapsi tekee vapaa-ajalla koulun ja harrastusten ulkopuolella ilman että kukaan häntä siihen velvoittaa, kertoo motivaatiosta. Koulutyöhön saadut apuvälineet taas ovat eri asia.

Tämän kysymyksen kohdalla on myös oltava kriittinen vastaajien kykyyn reflektoida omaa oppimistaan. Vastaus: “En mitään” tai tyhjäksi jätetty vastaus, ei välttämättä tarkoita, etteikö lapsi olisi oppinut sanataiteessa mitään. Hän ei vain ole tästä oppimastaan tietoinen.

Yksi lapsilähtöisen pedagogiikan lähtökohta on tehdä lapsi tietoiseksi oppimastaan. Tätä tehtävää varten luokassa on opettaja. (Kinos 2001, 41; Rooks 2010, 20.) Lapsi oppii jatkuvasti monenlaista, eikä opittujen asioiden pitäisikään olla pelkästään temppuja ja litannoja, jotka voi erottaa kaikesta muusta opitusta juuri sanataidetunneilla opituksi. Toki sanataidetunneilla opetellaan ja opitaan paljon sellaistaikin (esim. erilaiset kirjoitustekniikat ja leikit).

Oman oppimisen reflektoinnissa oli selviä eroja myös haastatteluissa. Vasta aloittaneet (00/09, 01/09) eivät kokeneet oppineensa mitään, kun taas kauemmin harrastaneet osasivat vähintäänkin verrata keskenään kirjoittamista koulussa ja sanataidetunneilla (00/07A). Yksi haastateltavistani, kolme vuotta saniksessa ollut,

vastasi kysymykseen oletko oppinut mitään näin:

Aikalailla, mutta mä en kyllä nyt keksi mitään. No esim. me Pian kanssa joskus tota harjoteltiin sitä mitä lie onkaan se että miten alotetaan tarina ja ööö miten korvataan kaikki olla, lähteä ja semmoset niinku sanat ja sitten tietenkin niinku tarinan kirjottamista ollaan harjoteltu ja kaikkee semmosta.
(haastattelu 00/07C.)

Lapset yhdistävät oppimisen kouluun. Asiat joita ”opitaan”, ovat teknisiä, myöhemmin hyödynnettävissä olevia tietoja ja taitoja. Lapset myös erottivat koulun äidinkielen tunnit ja sanataidetunnit toisistaan.

[- -] tai ku on niinku koulussakin helppo ehkä kirjottaa jostain niinku tota aiheesta mutta sitte ku siitä ei heti keksi mutta ku saniksessa yleensä sitte on niinku joku aihe mutta siihen on vähän niinku sillee vapaavalintainen silleen tavallaan ja muuten.
(haastattelu 00/07A.)

Ehkä ero koulun ja sanataidetuntien välillä on, että sanataidetunneilla lapsen ei tarvitse saada aikaan opettajalle arvioitavaksi ojennettavaa tekstiä. Paineet suorittamisesta sanataidetunnilla ovat pienemmät. Kun lapsi kirjoittaa sanataidetunneilla, hän kirjoittaa omasta halustaan ja kaikki oppiminen tapahtuu lasta itseään, eikä tulevaa koetta varten.

4.4.6 Toiveet: “Eikös se ole jo nyt yhtä unelmaa?”

Unelmien sanikset olivat vaihtelevia. Jos kokoaisimme arviointikyselyyn vastanneiden lasten vastauksista uudet sisällöt sanataiteen opetukseen niin sanataiteen opetus kestäisi pidempään, olisi osittain ulkona, siellä olisi paljon leikkejä, käytäisi usein pukuvarastossa, kirjoitettaisiin, luettaisiin ja valmistettaisiin esityksiä. Eli aikalailla sitä, mitä se jo on nyt. Monet lapset kokivatkin jo olevansa kutakuinkin unelmasaniksessaan. (01/07A, 00/10, 01/09F, 02/09C, 98/09A, 99/09A, 97/06-05, 97/09B.)

Myös toisenlaisia ajatuksia unelmasaniksesta syntyi. Toivottiin retkiä uimahalliin (03/09B), ruoanlaittamistaitojen opettelemista (01/09A), pleikkarilla pelaamista,

lelupäivää (01/09C), lemmikkipäivää (00/08A) ja avaruusmatkaa (00/06). Yksi lapsi lähti anarkistisesti liikkeelle toivoen: ”Et saisin tehdä ihan mitä haluan. Leikkiä koko ajan omia leikkejä ja käydä pukuvarastossa miljoona kertaa ja sais puhua koko ajan kaverille.” (02/08B) Eli käytännössä murtaen viimeisetkin rajoitukset, joita sanataidetunneilla tällä hetkellä on.

Lasten vastauksissa on selviä eroja. Toiset ovat lähteneet liikkeelle realistisesti, miettineet mitä jo sanataidekerhossa olevia asioita he tahtoisivat enemmän ja mitä vähemmän, lähtökohdiltaan ehdotukset ovat toteuttamiskelpoisia. Kun taas osa on kuvitellut todellakin unelmien saniksen, jossa ei ole minkäänlaisia rajoja:

Unelmasanis: Ei ole syksy, ei talvi, ei kevät, vaan kesä. Kesäloma on juuri alkamassa ja viimeinen erikoispitkä kahden tunnin saniskerta on juuri alkamassa. Sanislaiset tulevat fillareillaan rannalle. Kaikilla on isot reput selässä. Ope on jo valmiiksi levittänyt sanislaisille varatun paikan. Kaikki ottavat eväät esiin, mutteivat syö, vaan riisuvat vaatteet ja juoksevat järvelle uimaan. Ulkona vietettiin tunti uiden, syöden ja leikkien. Lopulta menimme sisälle, jossa olimme adjektiivileikkiä. Jokainen sanoi adjektiivin ja lopulta syntyi hauskoja tarinoita. Ensin ope teki oman ja sen jälkeen mekin saimme tehdä omamme. Lopuksi olimme kolmen koplea ja leikimme. Ja mikä parasta. Meillä oli omat lemmikkimme mukana, joiden kanssa leikimme.
(98/09B.)

Kysymys oli aseteltu: ”Jos kaikki olisi mahdollista...” eli kysymys johdattelee unohtamaan ne rajat, joita sanataiteen opetuksella todellisuudessa on. Siten on hämmästyttävää, että mielikuvituksellisia vastauksia tuli kuitenkin suhteellisen vähän.

Mitä vastauksista voimme sitten päätellä? Näyttäisi vahvasti siltä, että sanataiteen perusopetus Jyväskylän seudulla on onnistunutta. Lapset ovat varsin tyytyväisiä sanataidekerhoonsa, ja he tietävät mitä saniksessa kuuluu tehdä. Jos taas kaikki olisi mahdollista, kuten kysymyksessämme esitimme, sanataiteen rajat laajenisivat eikä sanataide olisi enää vain sanataidetta.

Lapsilähtöisyyttä voidaan toteuttaa ottamalla lasten ideoita ja ajatuksia huomioon opetuksen sisältöjä suunniteltaessa. Lasten toiminta pursuaa materiaalia, jota on mahdollista hyödyntää suoraan sisältöinä.

Paikkatarinat ovat esimerkki tällaisesta materiaalista

Vasta opetustuntien äänityksiä kuunnellessani huomasin miten paljon paikkatarinoissa on materiaalia, joka oli jäänyt täysin hyödyntämättä varsinaisessa opetuksessani. Toki paikkatarinoilla oli oma paikkansa tuntien aloittajana ja lapset olivat tarinoistaan innostuneita, mutta nyt tutkimustani tehdessäni ja uusia lähestymistapoja sanataiteen opetukseen mietteissäni havaitsin, kuinka paikkatarinat voisivat olla avainasemassa koko tuntien sisältöjä ja rakennetta mietittäessä.

ku mä olin viime kerralla siellä korkealla vuorilla mutta sitte ku siellä oli niin ahdasta että mä pystyin vaan seisomaan siellä ni sitte mä horjahdin ja sitte mä tipuin mejän mökin katolle ja mä kyllä tiän missä se mökki on mutta ku mä oon katellu sieltä mökin katolta alas ni näyttää että se on suo. (LS00076.)

Tämä paikkatarina on osa yhden oppilaani kertomusta, kevään 2010 toiseksi viimeiseltä sanataidetunnilta. Usein paikkatarinat tarjoavat miltei rajattomasti mahdollisuuksia, joita lapsen kanssa voisi lähteä työstämään. Ensimmäkin paikkatarinoissa keskeistä on miljöö, jossa lapsi kullakin kerralla on. Miljöön lisäksi paikkatarinassa on aina syy ja seuraus. Lapsi kulkee paikasta toiseen, ei sattumanvaraisesti vaan seuraten impulsseja tai kuten esimerkiksi tässä – horjahtamisen – jonkin tapahtuman seurauksena. Lapsi oppii kuvailemaan miljöötä ja liittämään tarinoihinsa syy ja seuraussuhteita ja siten rakentamaan loogisia kokonaisuuksia. Paikkatarinat kuitenkin syntyvät assosiatiivisesti, aikaa miettimiseen ei juuri ole, vaan lapset piirtävät uudet paikat muiden oppilaiden saapuessa paikalle ja odotellessa omaa vuoroaan kertoa. Pienet lapset piirtävät paikat ja vähitellen tasolta toiselle edeten kuvista siirrytään abstraktimpaan tekstiin.

Kuten esimerkkinäkin osoittaa, paikkatarinat jäävät usein jännittävään kohtaan. Jännitteen luominen auttaa lapsia jatkamaan tarinaa aina seuraavalla kerralla. Yksi uusi lähestymistapa paikkatarinoiniin voisi olla aukkojen täydentäminen. Nyt paikoista siirrytään toiseen, ehkä pohditaan muutamaa opettajan esittämää kysymystä, mutta suurin osa tapahtumista jää pimentoon eikä tule koskaan kerrotuksi. Sanataidetunneilla voitaisiinkin syventyä siihen, mitä on tapahtunut edellisen paikan ja uuden paikan välillä, tai uuden paikan ja seuraavan paikan välillä. Toisinaan, kuten esimerkin tapauksessa, edellisen ja uuden paikan välillä on hyvin

vähän ajallista (tai tapahtumallistakaan) siirtymistä. Esimerkissä kertoja horjahtaa ahtaalta vuorelta alas mökkinsä katolle, joten tätä väliä on turha ruveta enää täydentämään. Esimerkin tarinassa tarttumapinta löytyykin tarinan lopusta: Tuttu paikka on muuttunut vieraaksi.

Paikkatarinat tarjoavat myös mahdollisuuden tarkastella arkkityypisiä tarinoita (muodonmuutos, tuttu muuttuu vieraaksi, unet), tai miljööön rakentamista. Kerronnan rakenteista ehkä selkeimmin esimerkistä tulee esiin miljöö: kesämökki ja suo. Suota voidaan lähestyä myös erilaisten aistimusten kautta: miltä suolla tuoksuu ja tuntuu, millaisia ääniä siellä kuuluu? Ryhmä voi jopa suunnitella yhdessä suoretken ja kerätä aineistoa miljööön rakentamiseen sieltä. Itsensä paikantaminen tarinan sankariksi on lapsilla yleistä, ja usein äidinkielen tunneilla kirjoitetut kertomukset ovat minämuodossa. Lapsen kirjoittaessa ensimmäisessä persoonassa hän usein viittaa itseensä ja kuvittelee itsensä tarinan sankariksi. Paikkatarinoissa automaattisesti oma lähiympäristö ja historia muuttuvat kertomukseksi, ja tätä tavoitetta voi syventää tarinaa kehittelemällä. Sanavarastoa voidaan kartoittaa etsimällä ja kehittelemällä suohon liittyviä sanoja (miten suolla liikutaan, mitä suolla kasvaa). Kerronnan traditioita voitaisiin lähestyä tutustumalla myytteihin soista. Lapset voisivat kartoittaa niitä maita, joissa on soita ja mitä merkitystä soilla on ihmisille eri aikoina ollut ja millaisia kuvia ja tarinoita soihin liitetään. Toki teemaksi voisi myös valita kesämökin ja lähteä liikkeelle siitä suon sijaan.

Paikkatarinoista kumpuavaa materiaalia ei suinkaan tarvitse hyödyntää heti välittömästi kertomuksen jälkeen, vaan sitä voi käyttää myös myöhemmin hyväkseen. Suoretki voidaan suunnitella toteuttavaksi viikkojen päähän, miten se parhaiten käytännönjärjestelyjen kannalta onnistuisi. Näin valtakunnallistenkin opetussuunnitelmien tavoitteita ja sisältöjä voitaisiin käsitellä lasten omista ideoista lähtöisin.

Materiaalia voidaan hyödyntää kunkin lapsen kohdalla yksilöllisesti. Kullakin lapsella voi olla eri aihe tai teema käsiteltävänä, mutta tarkastelunäkökulma olisi sama. Kukin esimerkiksi tutkisi oman paikkatarinansa miljöötä tai kartuttaisi omassa paikkatarinassaan esiintyvän elementin avulla sanavarastoaan. Toisenlainen lähestymistapa on, että kaikki lapset työskentelevät saman aiheen tai teeman

ympärillä. Kirjavinkkausten tapaan tunnin teeman, tai tavoitteen määrittää yhden oppilaan paikkatarina. Esimerkin tapauksessa jokainen lapsi lähtisi tutkimaan suota aistien avulla tai kaikki kuvittelisivat tuttua kesämökkiään ja asioita joita siihen liittyy. Näin oppilaat oppisivat myös tarttumaan toisten ideoihin ja impulsseihin, ja tehtävät auttaisivat ymmärtämään että samoista aineksista voi syntyä erilaisia tarinoita.

Tällainen työskentelytapa vaatii opettajalta kuuntelemisen taitoja ja lapsilähtöistä lähestymistapaa. Paikkatarinat, sellaisena kun ne ovat opetuksessani tällä hetkellä olleet, ovat tuntuneet jopa teennäisiltä. Lapset eivät jaksa kuunnella toistensa tarinoita, ja kysymykseni tuntuvat väkinäisiltä. En kykene edes itse seuraavalla kerralla muistamaan missä kukin oli edellisellä kerralla ja mitä he vastasivat kysymyksiini, ellen kirjoita muistiinpanoja.

Paikkatarinat nostin näinkin suureen osaan tutkimuksessani siksi, että ne ovat olleet yksi keskeinen elementti jokaista sanataidetuntia, ja siten niiden hyödyntäminen sisältöjen rakentamisessa olisi yksinkertainen tapa saada lasten ideat mukaan käytäntöön, rakentamaan sisältöjä sanataidetunneille.

5. Kohti lapsilähtöistä sanataiteen perusopetusta

5.1. Lähtökohdat

Lapsilähtöisyyttä pohdittaessa on tärkeää ottaa lasten ajatukset ja ehdotukset vakavasti. Arviointikyselyn kohdalla on muistettava, että kyselyyn vastanneet kuusikymmentäkolme lasta ovat kaikki yksilöllisiä ja heillä on yksilölliset toiveet ja käsitykset siitä, mitä sanataide on ja mitä sen tulisi olla. Samaa pätee myös viiteen haastateltavaani ja Keljonkankaan 8–9-vuotiaiden sanataiteen perusopetusryhmään. Kaikki lapset eivät pidä esiintymisestä ja toiset taas eivät voisi saada siitä koskaan tarpeekseen. Toiveet ovat myös ryhmäkohtaisia. Toisissa sanataideryhmissä esiinnyttäen enemmän kuin toisissa, toiset taas piirtävät useammin kuin toiset, ja myös opettaja vaikuttaa ryhmänsä toimintaan oleellisesti, halusi hän sitä tai ei. Lapsilähtöisyyttä sanataiteen perusopetuksessa pohdittaessa onkin tärkeä muistaa,

ettei ole yhtä lapsimaailmaa, niin kuin ei ole yhtä aikuismaailmaakaan (Strandell 1995, 149). Kyselyiden, haastattelujen ja keskustelujen avulla on mahdollista saada lasten ajatuksista tietoa. Seuraava vaihe on neuvottelemineen, jotta lapsilta saadut ideat eivät jäisi ainoastaan ideoiksi.

Lapsilähtöinen lähestymistapa ei ole ainoastaan miettiä sitä, mitä on hyvä opetus tai millä tavalla opettaja toimii, vaan lapsilähtöisen tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on tehdä lasten intressit ja maailma näkyviksi. Lapsilähtöisesti ajateltuna lasten maailma on tasavertainen aikuisten maailman kanssa. (Kinos 2001, 35–37.) Näin ajateltuna lasten odotukset, toiveet ja kehittämisideat ovat yhtä varteenotettavia kuin aikuistenkin. Sovellettuna omaan tutkimuskohteeseeni, toivomuksia vapaasta keskustelusta ja lemmikkipäivistä ei siis pidä ohittaa asiaankuulumattomina ehdotuksina. Jokainen ehdotus on peräisin todelliselta lapselta ja ansaitsee tulla kuulluksi, liittyi se sitten sanataiteen opiskelemiseen sellaisena kuin se tänä päivänä on tai ei. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa jokaisella lapsella on aloitteen teon mahdollisuus, ja jokainen ryhmään kuuluva lapsi (tai aikuinen) voi halutessaan jatkaa aloitteita ja vastata niihin (Karlsson 2000, 59–64).

Myös erilaisten oppimiskäsitysten punnitseminen on oleellista. Opettajan on oltava tietoinen siitä, millaisiin oppimiskäsityksiin hän opetusmenetelmänsä perustaa ja millainen on hänen käsityksensä lapsesta. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 146) määrittelevät oppimiskäsitykset perusolettamuksiksi, joita ihmisellä oppimisprosessista on. Käsitykset vaihtelevat toki yksilöllisesti, mutta oppimiskäsityksissä on nähtävissä myös selvä jako erilaisiin suuntauksiin.

Karkeasti oppimiskäsitykset voidaan jakaa kahteen perinteeseen: empiristis-behavioristinen⁹ perinne korostaa oppimisen ulkoisia prosesseja, kognitiivis-konstruktivistinen taas sisäisiä. Näiden rinnalla esiintyy myös humanistinen oppimiskäsitys ja funktionaalisen toiminnan teoria. (Rauste-von Wright – von Wright 1994, 146–147.)

Behavioristit perustavat oppimiskäsityksensä ärsyke-reaktio-malliin. Behavioristisen

⁹Tunnetuin esimerkki behavioristista lienee Pavlov ja hänen koirakokeensa ehdollistumisesta.

oppimiskäsityksen mukaan opetuksen on tarjottava tavoitteita tukevia virikkeitä ja vahvistettava siten haluttuja reaktioita. Ei-toivotut reaktiot taas karsitaan pois rangaistuksien avulla. (Rauste von-Wright – von Wright 1994, 151.) Behavioristiset teoriat mielletään usein aikuiskeskeisiksi. Aikuinen suunnittelee, johtaa ja ohjaa toiminnan. Lasten tavoitteet ovat alisteisia aikuisen laatimille suunnitelmille. (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 30–35.) Behavioristinen perinne on näkyvissä myös koko koulutuspolitiikassamme opetussuunnitelmien muodossa. Behavioristi laatii opetussuunnitelman etukäteen yksityiskohtaisesti tavoitteineen ja sisältöineen. Opetus on onnistunutta, kun tavoitteet on saavutettu sisältöjen avulla. Mielenkiintoista on, että behavioristisen näkemyksen mukaan pelkkä oikea vastaus ei riitä, vaan ratkaisutavan on oltava tietynlainen, näin ollen luovat ongelmanratkaisut jäävät huomiotta. (Rauste von Wright – von Wright 1994, 152–153.)

Monikaan kasvattaja ei tänä päivänä tunnustaudu behavioristiksi, mutta käytännössä behavioristin tavoin toimii valtaosa kasvattajista. Sanataiteen perusopiskelijoillakin on selkeät vuosikohtaiset tavoitteet, opetus etenee tasolta toiselle, ja tehtävät tulevat haasteellisemmiksi vuosi vuodelta. Toisin kuin behavioristisessa luokkahuoneessa, sanataidetunneilla ei ole oikeita tai väriä vastauksia eikä opettaja korjaa ”virheitä”. Sanataidetunneilla ei käydä läpi kielioppia, eikä opettaja käytä punakynää. Numeraalinen arvostelu ei ole käytössä, mutta omissa toimintatavoissani huomaan palkitsevani tehtävistä ajallaan suoriutunutta lasta mukavilla jatkotehtävillä (esimerkiksi pukuvarastoon päästämällä). Opinnoista voi saada todistuksen, ja jokainen lapsi saa palautetta opiskeluidensa aikana. Kaikki lapset saavat osallistua kaikkiin toimintoihin, tasoryhmiä ei ole, eikä lapsia muutenkaan arvioida vertaillen. Behavioristisessa luokkahuoneessa aloitteet tekee yleensä opettaja. Sanataidetunneilla aloitteita tekevät sekä lapset että opettaja. Aloitteiden kohdalla sanataidetunneillakin opettajan rooli on keskeinen, opettaja on vastuussa siitä, että opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt toteutuvat ajallaan. Sanataidetunneilla leikki ja oppiminen limittyvät. Leikkien kautta voidaan opettaa ja käydä sanataiteellisia asioita läpi, mutta usein myös sanataidetunneilla leikit ovat muusta opetuksesta selvästi erillään, virkistykseenä kaksituntiseen kerhokertaan. (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 36.)

Behavioristisesta oppimiskäsityksestä poikkeava on humanistinen oppimiskäsitys.

Humanistisen käsityksen keskeinen käsite on ”minä”. ”Minä” on osa persoonallisuuden perusrakennetta ja yksilöllinen. Keskeinen humanistisen oppimiskäsityksen teoreetikko on Abraham Maslow (1908-1970). Humanistisen oppimiskäsityksen omaksunut kasvattaja ei pyri ohjailemaan lasta, vaan ainoastaan havainnoi ja seuraa lasta, ja kasvattaa jokaista havaintojensa pohjalta yksilöllisesti. Humanistinen kasvattaja antaa lapsen olla sellainen kuin hän on ja kasvaa sellaiseksi kuin on tuleva. (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 37–41.) Yksilöllinen kasvatustavoitus on tiukka vaatimus, kun kyse on kuitenkin ryhmäopetuksesta valtakunnallisten tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti. Sanataidetunneilla opettaja pyrkii tarjoamaan lapsille erilaisia heidän kehitystään tukevia ja kiinnostavia materiaaleja ja omassa opetuksessani annan lasten usein spontaanisti valita haluamiaan toimintoja, ja puutun näihin toimintoihin mahdollisimman vähän. En korjaa lasten töitä tai leikkejä, vaikka ne eivät olisikaan aivan ohjeistukseni mukaisia. Humanistinen pedagogi ei painosta lapsia etenemään kehitystasolta toiselle ja näin on myös sanataiteen kohdalla. Jokainen vuosi on edellistä haasteellisempi, mutta lapsia ei jätetä luokalleen, vaan jokainen saa jatkaa seuraavana vuonna. Lasten edistymistä ei mitata.

Humanistisen pedagogiikan mukaisesti oppimistilanteiden tulisi olla lapsille vapaaehtoisia. Sanataide harrastuksena on itsessään vapaaehtoista, mutta jos ja kun lapsi on valinnut sanataiteen harrastukseksi, hänen on osallistuttava sen ohjelmaan.

Nykyisin vallalla on käsitys konstruktivistisesta oppimisesta, jonka mukaan tietoa ei voida noin vain siirtää toiselle, tai vain passiivisesti vastaanottaa, vaan opiskelija konstruoi tietoa aktiivisesti. Muistiin ei taltioitu tieto sinällään vaan koko oppimistilanne. Ihminen oppii koko ajan, eikä ainoastaan sitä mitä opetetaan. Kaikkein oleellisinta oppimisessa on kuitenkin halu oppia, pakottaminen oppimiseen ei siis tuota tulosta. Myös opiskeltavan asian suhteuttaminen omaan minään tuottaa parempia oppimistuloksia kuin pelkkä ulkoa opettelu. Konstruktivistisen oppimisen kannalta tavoitteet eivät ole keskeisimmät, vaan keinot joilla tavoitteisiin pyritään. (Rauste-von Wright – Johan von Wright 1994, 20–36, 157–159.)

Tunnetuimmat konstruktivistit ovat Jean Piaget (1896–1980), jonka teorian mukaan

olemassa ei ole objektiivista tietoa ja lapsi kehittyy asteittain aktiivisen tutkimisen kautta sekä Lev Vygotsky (1896–1934), jonka teoriassa kieli (käsittäen kaikki symbolit) on oleellista ihmisen kehityksessä ja oppimisessa. (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 44–50.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen tulee olla osa lapsen elämää eikä valmistautumista siihen. Opetus on rakennettava lasten itsensä esittämien kysymysten ja kohtaamiensa ongelmien varaan, ja oppimisen on oltava arvokasta lapsen elämän kannalta, kiinni lapsen konkreettisuudessa. (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 40–41.) Tällä hetkellä opettaja suunnittelee tunnit etukäteen opetussuunnitelmien mukaisesti, ja lasten kohtaamien ongelmien käsittelylle ei jää juuri tilaa. On myös vaikea rakentaa opetusta lasten konkreettisen todellisuuden varaan kuulematta, mikä on heidän konkreettista todellisuuttaan.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys pitää sisällään ajatuksen siitä, että todellinen oppiminen vaatii mahdollisuutta tutkimiseen, kokeilemiseen ja kyseenalaistamiseen. Oppiminen on prosessi, jossa kysymyksiin etsitään vastauksia ja opiskelijan tulisi olla aktiivinen toimija tässä prosessissa, jotta oivallukset olisivat mahdollisia. Lapsilähtöisessä ajattelussa jokainen lapsi on otettava huomioon yksilöllisenä oppijana, jolla on oma suhteensa opittaviin asioihin eikä opettamisen tulisi olla automaattisesti samatahtista. (Kinos 2001, 30.) Kasvattajan tulee siis kunnioittaa lapsen yksilöllisyyttä. Opetussuunnitelmat on laadittava ryhmien sijasta “lasten yksilöllisten tarpeiden mukaisesti sekä mahdollistaa lasten omaehtoisen oppimisprosessin toteutuminen” (Hytönen 2008, 14–15). Oppilaat ovat sanataidetunneilla aktiivisia toimijoita, ja tavoitteena on että jokaisen yksilöllinen taiteellinen prosessi olisi mahdollinen. Yksilöllisten opetussuunnitelmien vaatimus pitää sisällään myös kritiikin valtakunnallisia opetussuunnitelmia kohtaan. Kuinka yksi opettaja kykenee opettamaan kahtakymmentä lasta valtakunnallisten opetussuunnitelmien mukaisesti ottaen samalla jokaisen yksilöllisenä oppijana ja yksilönä huomioon?

Myös oppimisprosessin ja opettamisen menetelmien on oltava erilaisia jos ajatellaan lapsen olevan aktiivinen toimija, joka hankkii tietoa ja oppii tutkimalla syntymästään

alkaen. Vanha opettaja-oppilasmalli ei enää toimi, jos lapsi nähdään tiedon tuottajana siinä missä aikuinenkin ja hyväksytään dynaaminen tiedonkäsitelmä, jonka mukaan tieto on suhteellista. (Karlsson 2000, 80–81.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on lapsilähtöinen. Oppimisprosessin noustessa keskiöön, aikuinen ei enää anna valmiita vastauksia, vaan lapsi itse toimii oppimisensa säätelijänä. (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 56.) Tavoitteet, sisällöt ja menetelmät lähtevät konstruktivistisessä kasvatusprosessissa lapsesta. Kasvattajan tehtävä on antaa lapselle mahdollisuus tutkia ja kokeilla, eli mahdollistaa oppimisprosessi. Kasvattajan tulee myös tuntee lapsi, tietää mikä vaihe lapsella on menossa ja tukea kutakin lasta yksilöllisesti heidän oppimisprosessissaan. (Hujala – Puirola – Haapakoski – Nivala 1998, 58.)

Opettajan rooli ei ole konstruktivistisessä näkemyksessä vähäinen. Opettaja saa itse asiassa vaativamman roolin kuin behavioristisessa mallissa. Konstruktivistinen opettaja joutuu perehtymään paitsi opetettaviin asioihin myös opetus-oppimisprosessien teorioihin ja jokaiseen opiskelijaan yksilönä. (Rauste von Wright – von Wright 1994, 160–161.)

Konstruktivistisiin ajatuksiin nojaa myös integroitu opetussuunnitelma (Parsons 2004, 782). Oppiakseen uutta ihminen tarvitsee merkityksellisen kontekstin opittaville asioille. Koulussa aineet on erotettu omiksi kokonaisuuksikseen, irrallisiksi toisistaan ja riippumattomiksi ympäröivästä maailmasta. Opetus kouluissa tapahtuu yleensä kontekstin ulkopuolella. (Gardner 1990, 24,31; Gatto 2004, 2-3; Llewellyn – Silver 2001, 17.)

Efficient performance often depends upon a holistic sizing up of which set of behaviors is needed in a given context: past habits may turn out to be a more reliable route to survival than the results of a formal computation geared to the specifics of the present situation. (Gardner 1990, 31.)

Kouluissa oppineet lapset ovat koululaitosten ulkopuolella oppineita lapsia parempia ratkaisemaan ongelmia, kun ne on irrotettu kontekstistaan, mutta menestyvät selvästi heikommin, kun ongelmat on sidottu kontekstiinsa. Koulu näyttäisikin valmistavan lapsia erityisesti ratkomaan abstrakteja, merkityksistä irrallaan olevia ongelmia.

(Gardner 1990, 4.) Aivotutkimusta taiteen vaikutuksista tehnyt Jensen (2001, 114) toteaa, ettei kouluoppiminen juurikaan kehitä aivoja. Hän kysyykin mitä koulutukselta haluamme? Kay Rooks (2009, 19) taas vertaa koulun taidekasvatusta tehtaaseen, jossa lapset tuottavat identtisiä joulukortteja ja mallista leikattuja puita. Samaa voisi sanoa äidinkielen tunteilla kirjoitettavista ”paras kesälomamuistoni” tyyllisistä ”sanataiteellisista” tuotoksista, joissa tärkeintä on aloittaa virke isolla alkukirjaimella ja seurata tarinan rakenteen kaavaa.

Well-schooled people are irrelevant. They can sell film and razor blades, push paper and talk on telephones, or sit mindlessly before a flickering computer terminal, but as human beings they are useless. Useless to others and useless to themselves. (Gatto 2004, 23.)

Tämä Gatton toteamus kärjistää koulutusjärjestelmämme heikkouksia ja haastaa ajattelemaan toisin. Millä tavalla koulutus ja kasvatusta pitäisi sitten toteuttaa, jotta lapsista kasvaisi oma-aloitteisia, ajattelevia ja tuntevia ihmisiä, jotka olisivat hyödyksi sekä itselleen että muille? Millä tavalla sanataiteen perusopetusta tulisi muuttaa, jotta se tukisi lapsen kokonaisvaltaista oppimista ja kasvamista yksilölliseksi, ajattelevaksi ja tuntevaksi taiteentekijäksi?

5.2 Neuvottelu

Lapset eivät välttämättä aina ymmärrä, miksi opettajan pyytämiä asioita on tehtävä. Lapset voivat kuvitella, että opettaja opettaa omaksi ilokseen ja on suunnitellut tehtävät, koska ne ovat hänen itsensä mieleen. (Strandell 1995, 180.) Lapsilähtöisen opettajan tulisi kuitenkin suunnitella tuntinsa oppilaitaan varten. Opetussuunnitelmien perustavana tarkoituksena on taata kaikille opiskelijoille samat sisällöt. Opettaja on luokassa oppilaita varten eikä päinvastoin. Parhaiten tämä tietysti välittyy lapsille, jos opettaja ottaa lasten toiveet huomioon ja on opetussuunnitelmissaan joustava. Opetussuunnitelmat voitaisiin tehdä myös oppilaille entistä näkyvimmiksi. Lasten kanssa tulisi neuvotella siitä, miksi tiettyjä sisältöjä käydään läpi ja millä tavalla lapset mieluiten haluaisivat niitä toteuttaa. Ketä palvelee opetuskäytäntö, jossa lapset ovat osallisia ainoastaan vastaanottamalla kullekin tunnille suunnitellut sisällöt? Kuinka moni lapsi onkaan saanut vastaukseksi

kysymykseensä: ”Se ei ole tämän tunnin asia”?

Sanataideryhmääni ohjatesa olen useasti törmännyt tilanteeseen, jossa lapset ehdottavat jotakin toimintoa, joka on tuntisuunnitelmieni ulkopuolelta. Opettajana olen velvollinen noudattamaan valtakunnallisia ja kuntakohtaisia opetussuunnitelmia sisältöineen ja tavoitteineen. Opetustunteja on lukukaudessa kolmekymmentä, ja niiden aikana pitäisi saavuttaa etukäteen valtakunnallisesti ja kuntakohtaisesti laaditut tavoitteet. Jos noudatan näitä tavoitteita ja sisältöjä pilkulleen, on mahdotonta ottaa lasten toiveita jatkuvasti huomioon. Opetussuunnitelmassa on jouston varaa, mutta selvästi se myös rajaa ja koulumaisuutta sanataidetunneille. Jos taas tarttuaisin jokaiseen lapsilta lähtöisin olevaan aloitteeseen, muodostuisivat opetussisällöt aivan toisenlaisiksi, ainakaan ne eivät olisi niin ennakoitavissa kuin etukäteissuunnitelmia noudatettaessa. Näin ollen en voisi olla lukukauden alkaessa varma saavutanko tavoitteita vai en, ja ehdinkö käydä läpi kaikki annetut sisällöt. Jos sanataiteen perusopetusta todella tahdottaisiin kehittää lapsilähtöiseksi, aikuiskeskeisistä opetussuunnitelmista olisi luovuttava tai ainakin muutettava käytäntöä radikaalisti

Sanataidetunneilla lapsilla on paljon vapauksia. He saavat päättää itsenäisesti monista asioista ja neuvottelu opettajan ja lapsen välillä on aitoa. Lasten kanssa on myös hyvä käydä keskustelua heidän tunteistaan ja turhautumisistaan. Erään lapsen kanssa minulla oli vaikeuksia löytää antologiaan sopivaa tekstiä. Mikään ei tuntunut kelpaavan, enkä ymmärtänyt miksi, kunnes useiden keskustelujen seurauksena hän kertoi epätoivoisella äänellä, että hänen äitinsä on jo nähnyt kaikki parhaat tekstit. Lapsi halusi siis yllättää äitinsä, mutta koki tämän mahdottomaksi. (LS00035.) Toisinaan selityksiä ja vastauksia saa karttaa turhaan. Palaute keskusteluyrityksiin on ytimekäs ”Ei” tai ”Ei mikään”. Passiivisuuteen on vaikea puuttua, kun ei tiedä mistä kiikastaa.

Hytösen (2008, 32) esiin nostamat ongelmat lasten haluttomuudesta ja passiivisuudesta ovat siis todellisia. Toisinaan kärsivällisyys ja luottamus lapsiin riittävät ja tuottavat lopulta sekä lapsen että aikuisen kannalta mielekkään lopputuloksen, toisinaan taas ei. Sijaistaessani 10–12-vuotiaiden ryhmää muutaman viikon ajan jouduin vastakkain lapsilähtöisyyden ongelmien kanssa konkreettisesti.

Meidän oli tarkoituksena saada kasaan kevään antologia. Annoin lapsille mahdollisuuden valita millaisen työn he tahtoisivat antologiaan liittää. He olivat paneutuneet kuunnelman tekemiseen, joten oletin monien valitsevan kuunnelman. Moni aloittikin kuunnelman viimeistelemistä, mutta lopulta ainoastaan yksi sai kuunnelman valmiiksi, ja muutkin tekstit jäivät keskeneräisiksi. Valtaosa ajasta kului lasten päämäärättömään toimintaan. He halusivat luoda jotakin uutta, mutta heillä ei ollut energiaa tai keskittymiskykyä tarpeeksi. Lopulta suurin osa oppilaista pisti antologiaan aikaisemmin kirjoittamansa runon. Vastuun antaminen lapsille ei siis aina tuota opettajien kannalta haluttua tulosta. Lapsilähtöisestäkin näkökulmasta minun olisi pitänyt tulkita lapsia herkemmin ja ymmärtää, että vuoden lähestyessä loppua, he tarvitsivat tarkempaa ohjeistusta ja selkeitä tehtävänantoja. Toisaalta koko kokemus töiden loppuunsaattamisen vaikeudesta ja vaatimuksista oli kokonaisuudessaan opettavainen. Ehkä lapset oppivat, että kuunnelman tekeminen ei käy kädenkäänteessä, ja että joskus on tyydyttävä kompromisseihin, tässä tapauksissa vanhoihin runoihin, kun aikataulut pettävät.

Tavallisessa aikuislähtöisessä luokkahuoneessa lapsilla ei ole yleensä mahdollisuutta kokeilla opettajan opetusvälineitä saati opettajan henkilökohtaisia tavaroita. Annoin lapsille mahdollisuuden kokeilla nauhuria, jolla nauhoitin opetustuntejani tutkimustani varten sekä lasten tekstejä antologiaa varten. Se että lapset spontaanisti ryhtyivät huutamaan ja kokeilemaan eri ääniä nauhurin ilmestyttyä (LS00034, LS00036), kertoo että luokkahuoneen tunnelma on vapautunut. Lapset olivat vapaita kokeilemaan uutta ja tarttumaan esittelemiini virikkeisiin. Nauhoitusharjoitusten jälkeen kuuntelimme mitä laitteeseen oli tallentunut. Seuraavilla kerroilla he eivät enää tulleet huutelemaan ja meuhkaamaan nauhurin ympärille, vaan antoivat nauhurin olla rauhassa. ”Taasko sä nauhotat” oli kommentti, jonka joku lapsista tuntien aluksi saattoi esittää, mutta sitä ei jääty ihmettelemään sen enempää. Tutkimusvälineeni ja väline heidän oman taiteensa taltioimiseen, tuli lapsille tutuksi. Mielenkiintoista on, että nauhurin käyttöä toivotaan myös tuleville sanataidekerroille (haastattelu K00/07C). Näin työvälineeni muuntui neuvottelun myötä myös lasten työvälineeksi, jota he ovat valmiita hyödyntämään myös myöhemmin.

Lapset käyvät neuvotteluja myös keskenään ratkaistakseen ongelmatilanteita tai päästäkseen jonkinlaiseen lopputulokseen. Esitysten suunnittelu on usein osa

sanataidetunteja. Sanataidevuoden lähestyessä loppua ryhmäläiseni saivat suunnitella viimeiselle kerralle esityksen ryhmissä:

Kaisa: Mitä sä haluat?

Maria: Niin mitä sä haluat?

Kaisa: Kaikki ehottaa jotakin.

Maria: Okei. No vanhin alottaa.

Kaisa: Millon sä oot syntynyt?

Anna: Kesäkuun ekana päivänä.

Maria: Monta vuotta sä oot? Kymmenen? Sä oot yhdeksän.

Kaisa: Mä oon kymmenen eli mä alotan. Mulla ois sitte prinsessa eiku tyttö ja... naiset sitte sun vuoro.

Maria: Sun pitää vastata. - - -

Kaisa: No mulla oli hyvä ku kaikki ois niinku

Maria :Tyttöjä.

Kaisa: Naisia.

Maria: Tytöt.

Kaisa: Kolme tyttöä.

Maria: Eiku tytöt.

Kaisa: No mikä me otetaan?

Maria: Tytöt vaikka. Käykö? Mä en haluu ainakaan naisia.

Kaisa: Me päästäis pukuvarastoon kattoo vaatteita.

Maria: Tytöt. Mä haluan tytöt Nytte. Käyks sulle?

[--]

Maria: No mikä me nyt otetaan?

Kaisa: Tytöt tai naiset.

Maria: Otetaan tytöt. Tytöt. Otetaan ne tytöt [--]

(Hanne tulee luokkaan)

Kaisa: Me kysyttiin käyks sille esityksen nimeks tytöt.

Hanne: No kävikö sille?

Anna: Eiku mä mietin sitä tarinaa.

(LS00066.)

Olen ihastunut tähän suunnittelemisen ja neuvottelemisen taltioon. Tyttöjen välinen dynamiikka tulee hyvin esiin. Maria on selvästi dominoiva, hänellä on selkeä visio siitä mitä hän haluaa esitykseltä: tytöt. Anna taas on selvästi ulkopuolinen. Hän ei ole lainkaan kiinnostunut toisten esityksestä vaan on keskittynyt omaan tekstiinsä, jota hän kirjoittaa samalla kun toiset suunnittelevat esitystä. Huomattava on myös keskustelun loppu. Kun tulen paikalle, Kaisa kertoo heti, että he ovat ehdottaneet Annalle esityksen nimeä, koska ennen lähtöäni ehdotin että Anna tulisi tekemään heidän kanssaan esitystä. Todellisuus on kuitenkin toinen, jonka kuulemme nauhalta.

Kaisa ja Maria ovat käyneet dialogia keskenään.

Lapset määräävät itse oman tekemisensä tason. Heillä on vastuu esityksen valmistumisesta tai valmistumattomuudesta. Kukaan ei tule tekemään esitystä heidän puolestaan. Motivaationa toimii myös pukuvarasto, jonne saa mennä vasta, kun esitys on harjoiteltu. Mielenkiintoista on myös se miten Maria ja Kaisa erottavat käsitteet ”naiset” ja ”tytöt” toisistaan. Ei ole suinkaan sama tehdä esitystä tytöistä tai naisista, ja se kumpi valitaan teemaksi, on ratkaisevaa. Mielenkiintoinen on myös Annan viimeinen lause. Tarinan miettiminen voi olla tekosyy osallistumattomuudelle tai kyse voi olla aidosti mielenkiinnon suuntautumisesta toisenlaiseen tekemiseen kuin mitä tytöt ovat juuri tekemässä. Anna saattaa olla uppoutunut omaan kirjoittamiseensa, johon Maria ja Kaisa kinasteluineen esityksen aiheesta eivät kuulu. Tämä esimerkki myös havainnollistaa kuinka erilaisia toimijoita lapset ovat, ja kuinka tärkeää on sen tähden suoda lapsille erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia. Samakin lapsi saattaa toimia ja ottaa erilaisia rooleja eri tilanteissa. Kuten seuraavasta katkelmasta näemme. Lapset ovat nyt päässeet yhdessä eteenpäin aiheen kehittäessä ja esityksen valmistamisessa:

Hanne: Mikäs se teijän viime kertanen juttu oli?

Kaisa: No kun toi oli kissanainen ja mä olin kalastaja ja toi oli joku ihminen.

Anna: Prinsessa.

Maria Tyttö!

Kaisa: Ni mä olin kalastamassa ja tota sinne tuli kissanainen kysymään kalaa ja sit se ei saanu ni sit se raapas kalastajaa ja lähti pakoon ja Maria tuli vastaan.

Maria: hhmrrmm tyttö!

Kaisa: Sit me mentiinmihin me mentiin?

Hanne: No hei tehkää se sama, mutta vaihtaakaa se sillai että toi onkin nyt egyptiläinen nainen, joka tulee kysymään sitä kalaa ja se voi sit se voi vaikka lyödä tolla narulla eikä raapasta.

[--]

Maria : Okei tää nukkuu.

Kaisa: Tää menee kalastaa.

Maria: Tää nukkuu viis minuuttia.

Kaisa: Kissanainen tulee tuolta.

Anna: Emmä oo kissanainen.

Maria: Tää nukkuu kymmenen sekkaa.

(Anna hyräilee.)

Maria: Emmä jaksa enää nousta.

(Anna hyräilee.)

Maria: Mitä sä oikein siellä kalastelet siellä auringossa?

Anna: Tää tulis oikein tälle. Saisinko kalan?

Kaisa: Et.

(naurua)

Kaisa: Kissanainen! Kissanainen! Kissanainen!

Anna: Öö ei kissanainen

Kaisa: Egyptiläinen nainen!

Maria: Alusta!

(LS00102.)

Aihe on saatu nyt sovittua, ilmeisesti kompromissi, yksi tyttö, kissanainen ja kalastaja. Esitys hakee vielä muotoaan, eikä asiaa helpota se, että kissanaisen roolissa olevalla työllä on yllään tällä kertaa egyptiläinen puku, jota hän ei halua ottaa pois. Kissanainen muuttuukin siis egyptiläiseksi naiseksi. Lapsilla on ongelma ja he tarvitsevat apua. Opettajan tehtävänä ei ole olla passiivinen, vaan ratkaista ongelmat yhdessä lasten kanssa. Oma opettajan roolini on tässä selvästi aikuisjohtoinen, ehdotan muutosta suoraan, enkä edes yritä neuvotella heidän kanssaan aikataulullisista syistä. On myös hauska huomata kuinka lapset pitävät kiinni rooleistaan ja millä tavalla jokainen tuo tarinaan oman panoksensa. Toisinaan tulee tunne, kuin jokainen lapsi leikkisi yksilöllistä leikkiään kohtaamatta todella toisia. Ryhmän dynamiikka on myös muuttunut, tällä kertaa Anna ottaa osaa aktiivisemmin, jopa dominoivasti. Hän ei ole enää keskittynyt omaan yksityiseen tarinaansa vaan rakentaa tarinaa yhdessä toisten kanssa. Lasten roolit vaihtelevatkin sanataidetuntien sisällä tilanteesta toiseen.

Kyselytutkimuksesta ja haastatteluista käy ilmi, että lasten toiveissa ja ajatuksissa on selviä linjauksia. Toistensa vastauksia tietämättä lapset toivoivat lisää esittämistä, kuvia, ääniä, liikettä, vapaata keskustelua ja lukemista. Sanataiteen opetuksesta voisi siis kehittää lapsilähtoisempää ilman tikkareita ja avaruusmatkojakin. Omassa tutkimuksessani yritän hahmottaa uusia lähestymistapoja sanataiteen perusopetukseen ja lapsilähtöisyyteen. Miten nämä kaksi asiaa voisivat yhdistyä? Millainen olisi sanataiteen perusopetus, joka ottaisi huomioon sekä lapset ja heidän toiveensa ja tapansa hahmottaa maailmaa, mutta sisältäisi silti myös kasvatukselliset ja taiteelliset tavoitteet? Neuvottelu yhdessä lasten kanssa tuntuu olevan avainkäsite

tähän pyrittäessä.

5.3 Taiteidenvälisyys ja monitaiteellisuus

Mitä sellaista sanataide voi tarjota lapsille, mitä muut taiteet eivät jo tarjoa? Entä mitä sellaista muut taiteet tarjoavat, mitä sanataide ei voi tarjota?

Kuunnellessani nauhoituksiani ja analysoidessani arviointikyselyn vastauksia yritin pohtia kaikkien vastausten alta nousevaa yhteistä teemaa tai toivetta. Lapset tuntuivat olevan tyytyväisiä lähes kaikkeen, ja ainoa konkreettinen muutostoive, jota lasten oli myös vaikea pukea sanoiksi, tuli esiin rivienvälistä ja se tuli esiin kaikilla, ikäryhmään ja harrastuneisuuteen katsomatta. Tämä toive on taiderajojen rikkominen.

Kuten olen tuonut esiin, lapset eivät kategorisoi asioita samalla tavalla kuin aikuiset, vaan asioiden erottelu eri kategorioihin on opittava taito. (Handler Spitz 2006, 5.) Monet sanataiteen harrastajat ovat omaksuneet sanataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman kuin lukuläksyn ja tietävät hyvinkin tarkasti, mitä saniksessa tehdään, mitkä ovat saniasioita ja mitkä taas eivät. Kuitenkin sanataiteen piirissä on vielä paljon niitä lapsia, joille mielikuvitus on rajaton ja sanataiteen käsittäminen vain sanataiteeksi ei hallitse heidän ajatteluaan.

Olen kiinnostunut taiteidenvälisyydestä ja niistä tavoitteista ja sisällöistä, joita tällaisessa taideopetuksessa voitaisiin saavuttaa. Mitä monitaiteellisuus toisi lapsille ja heidän taiteelliselle kehitykselleen lisää? Mitä tällainen kategorioiden rikkominen käytännössä tarkoittaisi?

Tutkimuksissa ja opetussuunnitelmissa puhutaan paljon taiteiden integroimisesta muihin aineisiin, (esim. Erickson 2004, 469) mutta taideaineiden integroimista toisiinsa – monitaiteisuutta, käsitellään tutkimuksissa vähän. Koska taiteiden asema yleisestikin ottaen on heikko, jokainen taideala taistelee vielä yksikseen, oman paikkansa vahvistamiseksi. Monitaiteellisia kokeiluja ja projekteja kyllä löytyy, mutta näyttöä siitä, että tällaiset renessanssilapset hyötyisivät monitaiteellisuudesta

rajatun harrastuksen harrastajia enemmän, ei juurikaan löydy. (Hetland –Winner 2004, 135, 149-153) Koulut puhuvat yhteistyöstä ja taiteen perusopetuskin listaa yhdeksi tavoitteekseen taiteidenvälisyyden, mutta käytännössä kanssakäyminen ja vuorovaikutus yli rajojen on vähäistä jos sitä edes on.

[- -] human artistry is viewed first and foremost as an activity of the mind, an activity that involves the use of and transformation of various kinds of symbols and system of symbols. Individuals who wish to participate meaningfully in artistic perception must learn to decode, to “read”, the various symbolic vehicles in their culture; individuals who wish to participate in artistic creation must learn how to manipulate, how to “write with” the various symbolic forms present in their culture; and, finally, individuals who wish to engage fully in the artistic realm must also gain master of certain central artistic concepts. (Gardner 1990, 9.)

Taiteet ovat kuin kieliä, jokainen taide käyttää omaa erityistä kieltään. Tanssissa ollaan tekemisissä liikekielen kanssa, visuaalisissa taiteissa kuvien ja sanataiteessa ehkä itsestään selvimmän, puhutun ja kirjoitetun kielen kanssa. Jokainen näistä kielistä auttaa lasta hahmottamaan ja jäsentämään maailmaa, ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan, löytämään oman paikkansa ja havainnoimaan sekä ymmärtämään myös toisia ihmisiä ja heidän tarpeitaan, toiveitaan ja ajatuksiaan. Tullakseen taiteilijaksi yksilön on hallittava myös tietyn taiteenlajin erityiskieli. Luovuus mahdollistaa asioiden yhdistelemisen ja uusien kokonaisuuksien luomisen. (Cant 2010, 10.) Opettajalla on tärkeä rooli taiteellisessa kasvussa. Lapsi ei opi kirjoittamaan ja lukemaan äidinkieltään ellei häntä siihen opasteta tai kannusteta. Hän ei myöskään suuntaudu todennäköisesti taiteellisesti, ellei hän saa taiteelliselle toiminnalleen tukea ja ohjausta. (Gardner 1990, 9.)

On the other hand, to the extent that each form is taught separately by individuals who themselves are not confident about the relationship between these modes, the chances that forms of intergated knowing will emerge remain bleak indeed. (Gardner 1990, 32.)

Ainejaot helpottavat opettajien työtä. Opettajan on helpompi suunnitella opetusta tunti kerrallaan, keskittyä matematiikkaan, keskittyä biologiaan ja toisaalta erikoistua ammatillisesti. Taiteen perusopetuksessakin ainejakoa voi perustella sillä, että sanataideopettajat ovat erikoistuneet sanataiteeseen, kun taas musiikin opettajat musiikkiin, eikä musiikin opettaja olisi kykenevä antamaan samantasoista

sanataideopetusta kuin sanataideopettaja tai toisinpäin. On totta, että visuaalisten taiteiden opettaja tietää yleensä kameroiden tekniikasta, taidehistoriasta ja kankaanpainannasta varmasti enemmän kuin pianonsoiton opettaja, joka taas tuntee oman soittimensa ja alansa erikoissanaston. Yhteistyötä eri alojen välillä voisi silti tiivistää. Eri opettajien osaamista voitaisiin hyödyntää paremmin ja tarjota lapsille monipuolisemmin taiteidenvälisyyden mahdollisuuksia.

Jyväskylässä toimivan lasten ja nuorten kulttuurikeskuksen, Kulttuuriaitan, projektit ovat usein monitaiteisia. Itse olen ollut mukana Kulttuuriaitan projektissa keväällä 2008, joka yhdisti live-roolipeliä, sanataidetta ja draamaa (Kts. Ikonen, 2008) sekä nukkeprojektissa keväällä 2010, jossa sama päiväkotikiitos sai nukketeeemaan liittyvän musiikki, nukketeeatteri ja sanataidepajan¹⁰.

Lapsilähtöistä taiteenopetusta suunniteltaessa liikkumavara taiteiden välillä tulisi mahdollistaa. Monitaiteisuus voi onnistuessaan antaa paljon enemmän lapselle kuin pelkkä yhden taiteenlajin sisällä pysyminen. Esimerkiksi tutkimus draaman vaikutuksesta tarinan kirjoittamiseen osoitti, että positiivinen korrelaatio näiden välillä on huomattavan suuri (Hetland – Winner 2004, 141-142).

Mikä on sanataiteen ydin? Kirjoittaminen? Sanat? Tarinat? Sanataide kutsuu muita taiteita apuvälineiksi luonnostaan. On hankala suunnitella sanataidepajaa, joka olisi ”puhdasta sanataidetta”. Sanataide pitää jo sisällään muut taiteet, menetelminä. Koska kaikki taide on tarinan kertomista, jonkin ilmiön, asian, tunteen, tapahtuman kuvaamista ja esteettiseen muotoon pistämistä, tarinallisuutta perustanaan pitävä sanataide voi oikeutetusti sisältää myös muita taiteita. Sanataide käsitteenä on otettu käyttöön nimenomaan siksi, ettei tämä taiteenlaji assosioituisi pelkästään kirjoittamiseen. Jos sanataide halutaan erottaa muista taiteista, pitäisi löytää se sanataiteen ydin, jonka saavuttamiseksi on mahdotonta käyttää muita taiteita. Mutta mitä tai ketä tällaiset taideraajat palvelevat ja miksi niistä halutaan pitää kiinni?

Kysyessäni haastateltaviltani, miltä monitaiteinen sanataidekerho kuulostaa, yksi

¹⁰ Tosin emme onnistuneet integroimaan näitä yhteen, vaan jokainen opettaja suunnitteli omat pajansa ja ne toteutettiin toisistaan erillään. Tosin jokainen lapsi sai kokemuksen vähintäänkin kolmesta eri taiteenalasta. Lisäksi ainakin itse hyödynsin pajassani myös visuaalisia ja esittäviä taiteita.

haastateltavani vastasi näin :

Kuulostaa hyvältä. Vaikka “sanisasioita” pitäisi olla kuitenkin sen verta paljon, että se olisi sanista.
(haastattelu K00/07C.)

Perusteluiksi monitaiteellisuuden puolesta haastateltavani antoi konkreettiset tuotokset, joita esimerkiksi käsitöissä syntyy. Vaikka sanataidetunnitkaan eivät jää aina abstrakteiksi, vaan lapsille jää vuodessa liuta kotiinviemisiä, on käyttöesineiden valmistus toki eri asia. Perusteluja sanataiteen ”sanataiteena pitämiseksi” haastateltava ei antanut, mutta sosiaaliset suhteet ovat keskeinen syy juuri sanataiteen valitsemiselle.

Yleistä aineiden integraatiota puoltaa käsitys ongelmien monimutkaistumisesta. Maailmaamme koskettavat ongelmat ovat yhä monimutkaisempia ja niiden ratkaisemiseen tarvitaan informaatiota, taitoja ja ymmärrystä laajasti eri aloilta. (Parsons 2004,775, 778.)

Integration occurs when students make sense for themselves of their varied learning and experiences, when they pull these together to make one view of the world and of their place in it. (Parson 2004, 776.)

Opetusta voidaan tarkastella yksinkertaistetusti kahdesta erilaisesta näkökulmasta. Uusia asioita voidaan opettaa yksinkertaisesta monimutkaiseen, palasista kokonaisuuteen, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että eri aineita opiskellaan toisistaan erillään. Toinen vaihtoehto on keskittyä merkityksiin, jotka löytyvät aina kokonaisuuksista. Tällöin ongelmia lähdetään purkamaan kokonaisuudesta käsin. (Parson 2004, 777–778.) Samaa asiaa voidaan havainnollistaa työkaluesimerkin avulla. Lapselle voidaan esitellä vasara kertomatta mihin vasaraa itse asiassa tarvitaan. Vasaran ominaisuuksia opetellaan ilman naulaa ja lautaa. Naulan ominaisuuksia taas opetellaan ilman vasaraa ja lautaa ja laudan ominaisuuksia ilman vasaraa ja naulaa. Toinen lähestymistapa lähtee liikkeelle valmiista talosta, naulat, vasarat ja laudat esitellään oppilaille talon kautta. Ongelmana voisi esimerkiksi olla: Kuinka rakennetaan talo? Mitä tarvitaan, jotta saadaan kestävä ja asuinkelpoinen talo?

Jos lähdetään pohtimaan koko koulun merkitystä, niin yksi koulun tarkoituksista on kiistämättä opettaa lapsille elämän kannalta oleellisia taitoja. Tiedot ja taidot ovat lapsia varten, auttaakseen heitä selviytymään niin nykyhetkessä kuin tulevaisuudessakin. Koulun tehtävänä on siirtää taitoja sukupolvelta toiselle, mutta myös kehittää luovuutta, jotta tulevat sukupolvet olisivat kykeneviä ratkaisemaan nykyhetken ratkaisemattomia ongelmia ja tulevia uusia ongelmia, joita yhteiskunnat kohtaavat. Taideopetuksen ensisijaisena tavoitteena ei ole kasvattaa taiteilijoita, mutta tukea lasta tämän taiteellisessa kasvussa ja antaa valmiuksia luoda uutta kulttuuria ja taidetta. (Opetushallitus 2005.) Jos luovuudelle ei anneta tilaa, uutta ei voi syntyä, vaan uudet sukupolvet toistavat jo olemassa olevaa kulttuuria, tapoja ja toimintaa sellaisenaan. Taide ei ole vanhan toistamista sellaisenaan, vaan taiteilija lisää taideteokseensa aina jotakin uutta. Taideopetus kehittää kykyä muuttaa ja muuttua (Parson 2004, 779), ja yhdistämällä eri taiteita toisiinsa tämän kyvyn kehittyminen on jopa ilmiselvempää. Kun lapselle tarjotaan mahdollisuuksia käyttää kaikkien taiteiden kaikkia keinoja pyrkiessään tavoitteeseensa, valmiudet ratkaista ongelmia monipuolisemmin kehittyvät. Joskus ongelmat vaativat ratkaisukseen rajojen laajentamista, jopa rikkomista.

Resursseja käytetään tälläkin hetkellä paljon alojen määrittelyyn ja rajaamiseen. Sanataidetta yritetään tehdä tunnetuksi erilaisin projektein ja kampanjoin Humanistiset ja taidealat ovat olleet aina erityisasemassa muihin aineisiin verrattuna, koska ne ovat jo lähtökohdiltaan vähemmän strukturoituja (Parson 2004, 785).

Nowdays [- -] disciplines are more often thought of as “fields” or “domains” as having boundaries in the way that kingdoms and other domains do, boundaries that are historically arrived at, are somewhat arbitrary and reveal the exercise of power. We are more aware that academic disciplines are the constructions of self-promoting and powerful elites that require varied acts of exclusion for their maintenance. And in a further step, boundaries like this are likely to be impediments to knowledge, just as boundaries to real domains are obstacles to travel.
(Parson 2004, 785.)

Miksi siis ei ylitetä näitä rajoja, jos ne ovat jo keinotekoisia lähtökohdiltaan?

Vastauksena lasten toiveisiin esiintymisen lisäämisestä opetussuunnitelmaan¹¹ esitetään, että ”meillä on jo teatteritaide”. On aivan totta, että taiteen perusopetus on jakautunut eri taidelajeihin ja esiintymisen lisääminen sanataiteen opetussuunnitelmaan häivyttäisi näitä taiderajoja. Kysyn kuitenkin edelleen: miksi taiderajoista tulisi pitää kiinni? Enkä ole löytänyt tähän tutkimuksista pätevää vastausta.

Perhaps most importantly for art educators, there is no agreement that its most important ideas are unique to art. We have had more than 30 years of an emphasis on the arts disciplines but there is no agreement about the conceptual structures or the central ideas of any of them [- -]. (Parson 2004, 786.)

Tämä pätee myös sanataiteeseen. Yhtä mieltä sanataiteen kentällä ollaan siitä, että sanataiteessa kieli ja tarinat ovat keskeisiä ja perimmäisiin tavoitteisiin (esim. luovan ajattelun ja toiminnan tukeminen, aisti- ja tunneherkkyyden vahvistaminen, monikulttuurisuuden ja kulttuurintuntemuksen lisääminen, minän kasvun ja kehittymisen tukeminen, ryhmätyöskentelytaidot) pyritään sanataiteellisin keinoin. Mutta nämä perimmäiset tavoitteet ovat universaaleja, taidelajit ylittäviä. Kukapa ei tahtoisi vahvistaa lapsen identiteettiä tai kehittää ajattelutaitoja?

Vastaväitteenä integraatiolle voidaan esittää, että jo pelkästään sanataiteen avulla voidaan saavuttaa annetut tavoitteet, eikä muita taiteita sen tähden tarvita. Lapsi, joka haluaa esiintyä, valitsee teatteritaiteen, kun taas lapsi, joka haluaa ensisijaisesti kirjoittaa, valitsee sanataiteen. Harrastusten eriytyneisyys antaa lapsille mahdollisuuden suuntautua mielenkiintojensa mukaan. Kaikkien ei tarvitse opiskella kaikkea, lapset ovat yksilöllisiä ja heille tulee suoda edes harrastuksessaan mahdollisuus toteuttaa itseään itselleen luontaisella tavalla.

If students are to study art they must think about meanings. If they are to understand a work by someone else, they need to inquire into its topic; and conversely if they are to study a topic, they can explore and express their thoughts by making works about it. Art in this light is already an integrated subject. It is a medium for the exploration and expression of views about topics, in which an understanding of a topic

¹¹

58% Jyväskylän kansalaisopiston teettämään kyselyyn vastanneista sanataiteen perusopetuksen opiskelijoista toivoi sanataidetunneille lisää esittämistä.

cannot easily be divorced from its expression. [- -] Students can neither understand nor write a good essay about a topic they do not understand; nor can they understand or make an interesting artwork about it.

(Parson 2004, 787.)

Erityisesti esittävien taiteiden ja sanataiteen kohdalla taiteilija joutuu ottamaan taidetta tehdessään erilaisia rooleja. Taide ei synny pelkästään välineiden avulla, vaan välineiden lisäksi täytyy olla merkitys, ajatus, jonka taiteilija tahtoo taiteensa välityksellä esittää. Matematiikan tunnilla toisinaan riittää, kun hallitsee numeraalisen maailman ja kullakin tunnilla opetellut kaavat, mutta samaa ei voi sanoa taiteista. Taide tarvitsee aina myös kontekstin, koko maailman, ja kaikki taiteentekijän kokemukset, kyvyt, ajatukset ja oppiman.

Taiderajojen sisällä voidaan siis pysyä, tai opetussuunnitelmat voidaan perustaa taiteidenvälisyydelle ja lasten liikkumavaraa taiteiden kentällä laajentaa. Arviointikyselykin osoittaa, että sanataiteen piirissä on jo paljon lapsia, jotka olisivat valmiita monitaiteisempaan harrastukseen. Vaikka osa lapsista olisikin jo viisivuotiaana varma, että tahtoo tulla kirjailijaksi eikä näytellä tai soittaa pianoa, niin on kuitenkin paljon niitä lapsia, joille taide näyttäytyy ylipäänsä kiinnostavana mahdollisuuksien kenttänä, he eivät vain ole löytäneet vielä omaa nurkkaansa sieltä.

Musiikkiin suuntautuva lapsi ei siis opettelisi pelkästään pianonsoittoa, vaan kirjoittaisi myös lyriikkaa, tanssisi ja toteuttaisi lempikappaleelleen musiikkivideon. Suuntautumisvaihtoehdossa muita taiteita tarkasteltaisi kuitenkin enemmän valitun taiteen näkökulmasta. Teatteritaiteen opiskelijat voisivat tutustua tanssijoihin roolin rakentamisen kautta ja sanataiteen opiskelijat tutkia musiikista löytyviä tarinoita. Eri taiteita opettavat opettajat voisivat edelleen vierailla toistensa tunneilla, kun apua tarvitaan. Opettajat voisivat myös konsultoida toisiaan aiempaa enemmän ja jakaa tietotaitoaan opettajien monitaiteisissa illoissa tai koulutuksissa. Jokainen vuosi voisi myös huipentua yhteiseen projektiin tai produktion, johon kaikki taiteen perusopiskelijat antaisivat oman panoksensa. Jos kyseessä olisi esimerkiksi näytelmä, sanislaiset tekisivät käsikirjoituksen, kuvataiteiden opiskelijat lavastuksen ja puvustuksen, musiikin opiskelijat musiikin, tanssin opiskelijat koreografian ja osansa esiintyjinä, ja esiintyvät taiteilijat esittäisivät. Toki projektit voisivat olla tätä

esimerkkiä taiteidenvälisempiä, niin että kukin lapsi pääsisi kokeilemaan useampia omasta suuntautumisvaihtoehdostaankin poikkeavia taiteita. On kuitenkin myös tärkeä taito huomata, että eri taiteilla on omat paikkansa taiteiden kentällä. Näytelmä ei synny pelkästään esiintyvien taiteilijoiden avulla, vaan näytelmä vaatii onnistuakseen myös hyvän käsikirjoituksen, ohjauksen, lavastuksen ja äänimaiseman.

Monitaiteinen taiteen perusopetus vaatisi kaikkien taidealojen uudistusta, ei ainoastaan sanataiteen. Yksi keskeinen käytännön muutos olisi myös ikäryhmistä luopuminen. Monitaiteinen opetus perustuisi harrastuneisuuteen, ei lapsen ikään, niin kuin se nyt perustuu. Ikäryhmistä luopuminen tuo mukanaan paljon uusia haasteita, mutta myös mahdollisuuksia. Nuoremmat lapset voivat tällöin oppia paitsi opettajalta myös vanhemmilta lapsilta ja vuorovaikutus eri-ikäisten lasten ja nuorten välillä on mahdollinen. Taiteen tekemisessä ei mitata samalla tavalla taitoja kuin kouluaineissa, ja siten kaiken ikäiset ihmiset voivat mielestäni toimia samassa ryhmässä, kunhan ryhmäkoot ovat tarpeeksi pieniä, jotta opettajalla on resursseja keskittyä kunkin yksilölliseen taideprosessiin.

Monitaiteiseen toimintaan kasvavat lapset oppivat todennäköisesti myös hyödyntämään eri taiteita apuvälineinään itsenäisesti. Kun sanat eivät riitä kertomaan, voi turvautua kuvaan, ja toisinaan tunnetilat voi ilmaista tanssin voimin.

Jos sanataide voisi kattaa kaikki ihmisten taidetarpeet, miksi kulttuurissamme edes olisi musiikkia tai kuvia? Ihmiset ovat kykeneviä ilmaisemaan itseään moninaisin keinoin, joten miksei tähän tähtäävää opetusta voitaisi toteuttaa? Toteutuessaan monitaiteellinen opetus myös vähentäisi taiteiden välistä kilpailua, koska kaikki taiteet toimisivat yhdessä ja vahvistaisivat koko taiteidenkentää.

5.4 Uusi opetussuunnitelma

5.4.1 Perusta

Tutkimusten kohteena oleva kulttuuri on pääsääntöisesti aikuisten tuottamaa. Myös

käsitteellä ”lastenkulttuuri” viitataan yleensä aikuisten lapsille tuottamaan kulttuurin. Lapset tuottavat myös itse kulttuuria ja toimivat osana kulttuuria, yhteiskuntaa ja maailmaa niin kuin jokainen ihminen. Lasten itse tuottama kulttuuri tavoittaa vain harvoin aikuisten mielenkiinnon eikä sitä juurikaan tallenneta. Juuri tässä piilee yksi lasten aseman epätasa-arvon syistä. Ydinongelma lasten asemassa on se, että lapsilla ei ole tilaisuutta kertoa omia ajatuksiaan tai ideoitaan saati tehdä aloitteita instituutioissa, joihin myös vastattaisiin. Lasten tehtävänä on ottaa vastaan ja olla muutettavissa, kasvatettavissa, toiminnankohteina. Kasvattajan ammatillisuuteen ei kuulu, että hän oppisi lapselta. (Karlsson 2000, 87–88; 182.)

Sanataiteen perusopetus on taideopetusta, jonka sisällä lapset myös itse tuottavat kulttuuria. Eikö silloin ole jopa itsestään selvää, että sanataiteen perusopetuksen pitäisi tehdä lasten tuottama kulttuuri näkyväksi, eikä vain opettaa lapsia käyttämään aikuisten kieltä ja tutustua aikuisten tuottamaan taiteeseen? Lasten kulttuuri voidaan nähdä myös aikuisten ja lasten yhteistyönä, jossa aikuinen ei kuitenkaan dominoi, vaan osallistuu yhdessä lapsen kanssa. (esim. sadutus, Karlsson 2000, 90.)

Uuden lapsilähtöisen opetussuunnitelman lähtökohtana tulisi olla läpinäkyvyys. Opetussuunnitelmat tulisi tehdä lapsille näkyviksi ja lasten osallisuutta suunnitteluvaiheeseen lisätä. Opetussuunnitelmaa laadittaessa myös lapsilta tulee kysyä, mitä he haluavat mukaan uuteen opetussuunnitelmaan.

Haastattelumenetelmäni osoittautui päteväksi tavaksi päästä lasten ajatuksiin käsiksi. Myös kirjallisia kysymyksiä voidaan käyttää, tällöin lapsilla on enemmän aikaa suunnitella ja ajatella. Kun kaikkien ideat on koottu, alkaa neuvottelu siitä, mitä ideoista voidaan todella toteuttaa ajalliset, taloudelliset ja taiteelliset resurssit huomioonottaen.

Myös jokaisen tehtävän kohdalla voidaan korostaa lapsille sitä, miksi kyseinen tehtävä tehdään, mihin opettaja pyrkii ja mitä lapset siitä ajattelevat. Tällöin lapsi tulee myös entistä tietoisemmaksi oppimastaan.

Lapsilähtöisyys toteutuu nyt hienosti puheen tasolla, mutta käytännössä on vielä

paljon kehitettävää. ”Kasvatusprosessin tavoitteet, sisällöt ja menetelmät lähtevät lapsesta” on tiukka vaatimus instituutioille, joissa pääsääntöisesti aikuiset laativat opetussuunnitelmat omien (vaikkakin mielestään lapsia palvelevien) tavoitteidensa ja arvojensa pohjalta.

Jokainen lapsi, joka sanataidetta on harrastanut pidempään kuin vuoden, on jo valinnut sen harrastukseksi, heille on muodostunut suhde sanataiteelliseen toimintaan. Haastattelemiini sekä arviointikyselyyn vastanneet lapset eivät listanneet ainoaksi harrastamisensa syyksi kavereita tai sopivaa ajankohtaa, vaan taustalla oli aina sanataide itsessään. He olivat sanataidekerhossa paitsi kivojen kavereiden vuoksi, myös sen takia, että pitivät sanisasioista. Se, että osa lapsista mainitsi karkkien syömisen, seikkailemisen tai vapaan keskustelun osana unelmiensa sanista, ei tarkoita että sanataiteen opetus pitäisi muuttua herkutteluhetkiksi. Yhdistävänä tekijänä käytävillä juoksemiselle, oppituntien aikana kaverin kanssa juttelemiselle ja karkin syömiselle on se, että ne ovat kiellettyjä. Kun lapselta kysytään hänen unelmien saniksesta, hän ajattelee kaikkia unelmiaan, jotka luonnollisestikin kouluympäristössä tapahtuvan toiminnan puitteissa assosioituvat kouluun ja siihen millainen olisi unelmakoulu. Lapsi kohtaa koulussa jatkuvasti rajoitteita, kieltoja ja käskyjä, joten ei ole ihme, että hän haluaa vapautua näistä vapaa-ajallaan. Karkit ovat lapsille vapautta, jotakin erityistä, ikään kuin palkkio siitä, että he ovat jaksaneet istua hiljaa ensin neljäkymmentäviisi minuuttia. Jos taas koko sanataiteen opetus lähtisi liikkeelle voimakkaammin lasten omista ideoista ja toiveista, tulisiko heille edes tarvetta käytävillä juoksemiseen ja karkinsyöntiin?

We need to trust children from a very early age with independent study, perhaps arranged in school, but which takes place away from the institutional setting. We need to invent curricula where each kid has a chance to develop private uniqueness and selfreliance.
(Gatto 2004, 30–31.)

Jos luotamme lapsiin alusta alkaen ja annamme heille mahdollisuuden osallistua harrastuksensa suunnitteluun ja toteuttamiseen, tämä vapaus luo myös vastuuta. Heidän ei tarvitse hakea vapautta enää äärimmäisyyksistä vaan mielekkyys löytyy toiminnasta itsestään.

5.4.2. Opetussuunnitelma

Sanataidekerhon vuosi voisi alkaa valtakunnallisen opetussuunnitelman esittelyllä lapsille.¹² Valtakunnallisten tavoitteiden pohjalta jokainen ryhmä muodostaa omat tavoitteensa ja sisältönsä. Lapsilla on mahdollisuus näin vuoden aluksi lisätä, karsia tai muuttaa joitakin tavoitteita. Aikaisemmin sanataiteen opetuksen parissa olleiden lasten kanssa voisi myös keskustella siitä, mitä he haluaisivat edellisiin vuosiin verrattuna lisätä tai muuttaa, mikä oli mukavaa ja mikä ei. Tämä vaihe toimii parhaiten suullisesti, keskustelemalla ja neuvottelemalla. Myös jokaisen lapsen kanssa voidaan käydä henkilökohtainen keskustelu, jossa kukin saa esittää omat toiveet ja opettajan kanssa voidaan keskustella syvällisemmin yksilöllisistä toiveista ja kehityksestä.

Lapsille tulisi tehdä selväksi se, että sanataiteen perusopetus on harrastus, jossa tavoitteena on myös oppia jotakin, kartuttaa lasten tietotaitoa sanataiteesta, eikä ainoastaan pitää hauskaa. On myös tärkeä keskustella millaisia odotuksia lapsilla sanisvuodesta on. Lasten toiveiden pohjalta muodostetut uudet tavoitteet ja sisällöt esiteltäisiin kunnan viranomaiselle (tai sille henkilölle, joka opetussuunnitelmat kussakin yksikössä vahvistaa). Näin opetusta saataisiin ainakin astetta lapsilähtöisemmäksi myös suunnittelun osalta. Arviointikysely kuitenkin osoittaa, että lapsilla on hyviä kehitysideoita ja ajatuksia ja toisinaan aikuisilta jää jopa huomaamatta sellaisia tärkeitä opetussuunnitelmaankin kirjattuja sisältöjä, jotka olisivat oppilaiden kannalta oleellisia (kuten arviointikyselyssä paljastui lukemisen osalta). Lasten ikä tietysti vaikuttaa oleellisesti siihen millä tavalla opetusta voidaan suunnitella yhdessä lasten kanssa. On hyvä pohtia, millä tavalla taideharrastuksen tavoitteet poikkeavat toisistaan, kun kyseessä on 5-vuotias lapsi tai 13-vuotias nuori.

Esimerkiksi opetussuunnitelmasta nostan haastateltavani ”unelmasaniksen”. (haastattelu K00/07C.) Suunnitelma on kattava ja osoittaa, että lasten ajatuksia ja ideoita on mahdollista saada paperille toteuttamiskelpoisina. Ohjeistin kysymystä runsain sanoin, avuksi kirjoitin listan kaikista niistä sanisasioista, joita olemme jo

¹²Ohjaajan on tietysti muutettava byrokraattinen opetussuunnitelma lapsen tasoa vastaavalle kielelle ja käsittelytavan tulee olla ikäryhmään sopiva.

sanataidetunneilla tehneet. Saamastani vastauksesta päätellen lista tuntui toimivan paremmin kuin arviointikyselyssä ollut pelkkä otsikko ja tyhjä tila. Oppilaani listasi suunnitelmaansa seuraavia asioita:

- Ulkona tarinoihin ideoiden keksiminen
- Tietokoneelle tarinoiden kirjoittaminen
- Tarinoiden ääneen lukua
- Tehdään esityksiä
- Paljon kirjavinkkauksia
- Nauhoitetaan ja opetellaan nauhurin käyttöä
- Luetaan ja kuunnellaan kirjaa
- Mennään teatteriin
- Koitetaan tehdä oma teatteri
- Piirretään satumaita
- Tehdään henkilöitä
- Tehdään metsäretkiä
- Harjoitellaan juonen keksimistä ja havainnollista kirjoittamista
- Tutkitaan kuvia
- Harjoitellaan lyhyitä esityksiä
- Tehdään pitkiä sanis reissuja esim. Tampereelle ja kirjoitetaan päiväkirjaa
- Leikitään
- Tehdään sarjiksia
- Tehdään lehti
- Kirjoitetaan lehteen
- Jutellaan kirjoista
- Pyydetään kotiväkeä katsomaan esityksiä
- Jatketaan kirjoja
- Piirretään, maalataan, askarrellaan ja semmoista
- Tehdään jokaiselle käsin sanisjuttuja esim. sanis kansi ja penaali
- Rakennetaan ulos hiekasta satulinnoja
- Pyydetään kirjailija vieraaks
- Käydään kirjastossa
(haastattelu K00/07C.)

Jos sanataideohjaaja saisi syksyn ensimmäisellä sanataidetunnilla käsiinsä kaikkien ryhmäläistensä vastaavat suunnitelmat, olisi sanataidetunneista helppoa rakentaa lapsilähtöisiä. Opettaja voisi tehdä lasten suunnitelmista yhteenvedon neuvottelemista varten, ja suunnitelmia päästäisi toteuttamaan jo vuoden toisella sanataidekerhokerralla. Ryhmäkohtaisten suunnitelmien lisäksi oppilaat voisivat tehdä yhdessä opettajan kanssa myös henkilökohtaisen opetussuunnitelman.

Aiheiden löytämiseen on myös monia lapsilähtöisiä keinoja. Aikaisemmin esittelemäni paikkatarinat, tajunnanvirta, sadutus, leikki, piirroukset, kirjavinkkaukset ja keskustelut ovat kaikki hyviä menetelmiä päästä alkuun.

Edellä mainitut tekniikat ovat vain esimerkkejä siitä millä tavalla opetusvuoden voi käynnistää lapsilähtöisesti. Ohjaajan tehtävänä olisi tukea ja auttaa lasta löytämään aiheet ja pitää huolta myös siitä, että teemojen, ideoiden ja menetelmien kautta alussa yhdessä laaditut opetuksen tavoitteet saavutetaan. Mitä nuoremista lapsista on kyse, sitä enemmän ohjaajan tulisi kuitenkin tarjota virikkeitä ja esitellä vaihtoehtoja. Ensimmäistä kertaa saniksessa oleva esikouluikäinen lapsi ei ehkä vielä tiedä mikä on runo ja miten sellaista voisi tehdä. Siksi on tärkeää että jo alkuvaiheessa lapsille syntyisi käsitys eri kirjallisuudenlajeista ja erilaisista tavoista tehdä, jotta hän ei jumiudu niihin, jotka jo osaa vain siksi ettei ole saanut mahdollisuutta kokeilla mitään muita tapoja. Ohjaajalla siis edelleen olisi vastuu tuntisuunnitelmien tekemisessä, mutta lapsille voisi antaa enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Vapauksien antaminen ei tarkoita vastuusta luopumista. Lasten impulsseihin tarttuminen ei tarkoita, että ohjaaja passiivisesti katselee ja odottaa mitä lapset tekevät.

6. Päätäntö

Lapsilähtöistä sanataiteen perusopetusta kohti kulkiessani olen törmännyt moniin kasvatukseenäkökulmiin. Olen kahlannut läpi vaihtoehtopedagogisen kirjallisuusmeren ja löytänyt mielenkiintoisia ajatuksia ja pedagogisia kokeiluja. Olen myös tullut yhä kriittisemmäksi koulutusjärjestelmäämme kohtaan ja kyseenalaistanut myös monia omia opetusmenetelmiäni ja toimintatapojani sanataiteen opettajana. Olen lähestynyt lapsia ja päässyt heitä lähelle, kuin myös jättänyt vanhat oppilaani ja kohdannut uusia.

Tutkimusta tehdessäni olisin voinut tehdä monia asioita toisin. Olisin voinut esimerkiksi tutustua tutkimusmetodistiseen kirjallisuuteen ennen haastatteluja, enkä vasta haastattelujen jälkeen. Informaatiota voi kerätä monella eri tavalla, ja eri tavoin kerätty tieto poikkeaa oleellisesti toisistaan. Tutkimukseni ulkopuolelle jää nyt kaikki se tieto, jota en haastattelujeni tai arviointikyselyn välityksellä onnistunut tavoittamaan. Paljon lasten ajatuksia ja ideoita on siis vielä käsittelemättä ja tutustumatta. Arviointikysely toimi tutkimusmenetelmänäni siitä yksinkertaisesta

syystä, että se toteutettiin kaikille sanataiteen perusopiskelijoille joka tapauksessa. Haastattelujen ajattelin olevan helpoin ja suorin tapa saada tietoa lapsilta. Parhaimmaksi tavaksi saada lapsilta tietoa oli yhdistää haastattelu ja jälkikäteen lähettämäni kirjallinen täydentävä kysely. Valitettavasti vain yhden lapsen vastaukset palautuivat takaisin. Kokeilemisen arvoinen tutkimusmenetelmä olisi myös ryhmähaastattelu, näin myös lasten luontainen yhteistoiminallisuus pääsisi paremmin esiin.

Ehkä merkittävin löytö tutkimustani tehdessäni oli ajatus monitaitaisuudesta ja taiteidenvälisyyden vahvistamisesta. Ennen tutkimukseni aloittamista olin toki kiinnostunut taidekasvatuksesta yleensä ja mielelläni olin mukana monitaitteisissa projekteissa, mutta ensisijaisesti puhuin aina sanataiteen puolesta. Tällä hetkellä en enää osaa enkä halua erottaa sanataidetta muista taiteista. Koen, että sanataiteella on paljon annettavaa muille taiteille, mutta sanataide voi saada myös paljon muilta alueilta. Taiteidenvälisyyden korostuminen tutkimukseeni tuli siis ikään kuin hiipien, ja olen tyytyväinen, että tuli. Tahdon aidosti kehittää taiteen perusopetusta monitaitaisempaan suuntaan, koen että seuraava askel, joka taidekasvatuksessa on välttämätöntä ottaa, on taiteiden välille piirrettyjen rajojen häivyttäminen.

Ihmisten on aika palata kokonaisuuksien pariin, avata rajat – ei vain matkustamista helpottaakseen – vaan laajentaakseen maailmankuvaansa ja käsitystään ympäröivästä maailmasta. Aikuinen voi halutessaan keskittyä kirjoittamiseen työhuoneessaan koko päivän, mutta lapselle, joka ei ole vielä syystä tai toisesta valinnut alaansa, tulisi antaa mahdollisuus kaiken tiedon ja taidon saavuttamiseen, jos hän on siihen avoin.

Kokonaisuudessaan tutkimukseni sanataiteen lapsilähtöisistä mahdollisuuksista on muuttanut minua opettajana ja ohjaajana. Tutkimusta tehdessäni ohjasin 9–13-vuotiaiden tyttöjen teatteriryhmää ja tutkimukseni innoittamana päätimme toteuttaa näytelmäproduktion lapsilähtöisesti. Käsikirjoitus valmistui lasten teksteistä, improvisaatioista ja ideoista, ja lapset ottivat vastuuta koko production ajan, kuitenkin ohjaajan läsnä ollessa ja osallistuessa. Lasten kanssa on mahdollista tehdä ja toimia yhdessä alusta asti. Lopputuotoksena näytelmäproduktiosta syntyi koskettava ja monitasoinen näytelmä, jonka ehkä tärkeimpänä saavutuksena minulle

ohjaajana oli nähdä lasten ilo ja sitoutuminen kun he olivat aidosti osallisia. Näytelmä ei ollut minun, vaan meidän. Myöhemmin olen kokenut tämän yhdessä tekemisen ilon Uudessa-Seelannissa suunnittelemassani ja toteuttamassani monitaiteisessa projektissa, jossa tutkimme Maori-myyttejä sanataiteen, kuvataiteiden, käsityön ja draaman avulla. Monitaiteiset projektit eivät vaadi opettajalta multilahjakkuutta, vaan avoimuutta eri taidemuodoille ja lasten innovatiivisuudelle.

Sanataiteen perusopetuksella on paljon uusia mahdollisuuksia kehittää toimintaansa. Kehittyäkseen sanataiteen perusopetus ei tarvitse lisää resursseja, vaan behavioristisen kasvatusmallin hylkäämistä. Kuuntelemalla nuoria taiteenharrastajia ohjaajien ei enää tarvitse jännittää josko tuntikausia vaatineet suunnitelmat tyrmätään jatkuvilla vessakäynneillä ja tyhjillä papereilla. Oppilaiden osallistuminen suunnitteluprosesseihin kannustaa aktiiviseen kansalaisuuteen ja luo taideinstituutiosta ilmapiiriltään motivoituneen ja innovatiivisen. Lapsilähtöinen sanataiteen opetus vaatii yhteiskunnalta, instituutiolta sekä ohjaajalta erilaisia ominaisuuksia kuin aikuiskeskeinen opetus. Myös monien perusrakenteiden on muututtava, jotta lasten aito osallistuminen olisi mahdollista. Nämä muutokset sekä ajattelutavoissa että toiminnassa ovat mahdollisia, ja jokainen sanataideohjaaja voi olla vaikuttamassa kokonaisuuteen kiinnittämällä huomiota omiin opetustapoihinsa ja sanataideopetusta antavan instituution käytäntöihin.

Lähteet

Alanen, Leena, Bardy, Marjatta (1991) *Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Armstrong, Michael (2006) *Children writing stories*. Berkshire: Open University Press. The McGraw-Hill Companies.

Bettelheim, Bruno (1975) *Satujen lumous*. (Alkuperäinen teos *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*). Suom. Mirja Rutanen. Helsinki: WSOY.

Calgren Frans (2008) *Education towards freedom, Rudolf Steiner Education: A survey of the work of Waldorf Schools throughout the world*. Edinburgh: Floris Books.

Cant, Annabella (2010), "Welcome, Wonder and Magic: words on the fence of a Romanian Kindergarten" Teoksessa *Welcome, wonder and magic, supporting children's creativity through music, dance, drama and art. Creative conversations in the Early Years*. Edit. Fleur Griffiths. London: David Fulton Publisher

Darling, John (1994) *Child Centred Education and Its Critics*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Dowling, Marion (2005) *Young children's personal, social and emotional development*. Second edition. London: Paul Chapman.

Erickson Mary (2004) "Interaction of teachers and curriculum". Teoksessa *Handbook of Research and Policy in Art Education*, edited by Elliot W. Eisner, Michael D. Day. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Gardner, Howard (1990) *Art Education and Human Development*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.

Gatto, John, Taylor (2004) *Dumping Us Down : The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers, Limited.

Handler Spitz, Ellen (2006), *The Brightening Glance. Imagination and childhood*. New York: Pantheon Books.

Hetland, Lois, Winner, Ellen (2004) "Cognitive Transfer From Arts Education to Nonarts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications". Teoksessa *Handbook of Research and Policy in Art Education*, edited by Elliot W. Eisner, Michael D. Day. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hujala, Eeva (toim.) (2001) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hujala, Puirola, Haapakoski, Nivala (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirja paino Oy.

Hytönen, Juhani (1993) "Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmakohtia." Teoksessa *Lumiukko aurinkokylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Helsinki: Stakes. Raportteja 88.

Hytönen, Juhani (2008) *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.

Jensen, Eric. (2001) *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Kalliolla, Marjatta (2008) *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus University Press.

Karlsson, Liisa (2000) *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Oy Edita Ab.

Kauppinen, Riitta, Riihelä Monika (1993) *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Helsinki: Stakes. Raportteja 88.

Kauppinen, Riitta, Riihelä Monika, Vesanen Riitta-Maija (1995) *Esiopetuksen kuperkeikka. Käyntikortteja lapsipedagogiikasta*. Stakes raportteja 168. Helsinki.

Keltinkangas-Järvinen, Liisa (2004). *Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.

Kinos, Jarmo (2001) ”Lapsilähtöinen varhaiskasvatus” Teoksessa Hujala, Eeva (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Kinos, Jarmo (2001) ”Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa” Teoksessa *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Toim. Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Jorma Virtanen. Juva: PS-kustannus.

Korkeakoski, Esko (1998) (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki : Yliopistopaino.

Lahikainen, Anja Riitta, Rusanen, Erja (1991) *Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä*. Helsinki: Gaudeamus.

Lehtinen, Anja-Riitta (2000) *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPhi. Jyväskylän yliopisto.

Lehtinen, Erno, Kuusinen, Jorma, Vauras, Marja (2007) *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.

Linn, Susan (2008) *The case for make believe. Saving play in a commercialized world*. New York: The New Press,

Llewellyn, Grace, Silver, Amy (2001) *Guerrilla learning. How to give your kids a*

real education with or without school. Canada: John Wiley & Sons, Inc,

MOT Kielitoimiston sanakirja 2.0

Niskanen P. & Rautiainen A-M. (2005) *Salataiteesta sanataiteeseen, sanataiteen perusopetuksen opetussuunnitelma yleinen oppimäärä*. Jyväskylän seudun kansalaisopisto 1.6.2005

Paley, Vivian (1991) *The Boy Who Would Be a Helicopter. The Uses of Storytelling in the Classroom*. London: Harvard University Press.

Parsons, Michael (2004) "Art and Integrated Curriculum" Teoksessa *Handbook of Research and Policy in Art Education*, edited by Elliot W. Eisner, Michael D. Day Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Puolimatka, Tapani (1999) *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Rauste von Wright & Johan von Wright (1994) *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Rooks, Kay (2010) "Listening more and talking less." Teoksessa *Welcome, wonder and magic, supporting children's creativity through music, dance, drama and art*. Edit. Fleur Griffiths. London: David Fulton Publisher.

Sarjala, Jukka (1998) "Esipuhe" Teoksessa *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa. Taidekasvatuksen painotukset, opettajien kelpoisuudet, opetusresurssit, oppiistulokset ja kehittämistarpeet. III osa*. toim. Esko Korkeakoski. Opetushallitus 1998. Helsinki: Yliopistopaino.

Sarras, Seppo (1995) "Projektioppimisen kehittämiskeskus". Teoksessa Kauppinen, Riitta, Riihelä, Monika, Vesanen Riitta-Maija (toim.) *Esiopetuksen kuperkeikka. Käyntikortteja lapsipedagogiikasta*. Helsinki: Stakes raportteja 168.

Smith, Ralph (2004) "Policy and Arts Education" Teoksessa *Handbook of Research and Policy in Art Education*, edited by Elliot W. Eisner, Michael D. Day.

Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Strandell, Harriet (1995) *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Helsinki: Gaudeamus

Sugrue, Ciaran (1997) *Complexities of Teaching: Child-centred Perspectives*. Bristol: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

Tahkokallio, Leena (2000) "Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden monet tulkinnat" Teoksessa *Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen*. Toim. Karppinen, Seija, Puurula, Arja, Ruokonen, Inkeri. Helsinki: Finn Lectura Ab Oy.

Tapper, Kirsi (2008) "Sanojensa mittainen" *Kasvattajan työn reflektointi osana päiväkodin lapsilähtöistä toimintakulttuuria*. Pro gradu työ. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatus.

Typadi, Evi, Hayon, Karen (2009) "Storytelling and Story Acting". Teoksessa *Welcome, wonder and magic, supporting children's creativity through music, dance, drama and art*. Edit. Fleur Griffiths. London: David Fulton Publisher

Zipes Jack (1995) *Creative storytelling: Building Community, Changing lives*. London: Routledge

Sähköiset lähteet:

Karamo, Marika (2009) *Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007-2008*. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/julkaisut/2008/taiteen_perusopetus_2008 20.8.2010

Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_p

[erusteet/perusopetus](#) (28.8.2010)

Opetushallitus (2005) Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma

http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_p_erusteet/taiteen_perusopetus (28.8.2010)

Laki taiteen perusopetuksesta, Opetushallituksen sivuilla

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/sanataide (20.8.2010)

Vantaan sanataidekoulu:n kotisivut

http://www.vantaa.fi/i_perusdokumentti.asp?path=1;135;137;2620;218;10696;6553;6567 (20.8.2010)

Sovella sanataidetta verkkosivu <http://www.sovellataidetta.fi/taidemuodot/sanataide> (20.8.2010)

Suomen sanataideseuran kotisivu

<http://www.sanataide.fi/content/view/56/55/lang,fi/> (20.8.2010)

Painamattomat lähteet:

Haastattelut:

Haastattelu 00/07A

Haastattelu 00/07B

Haastattelu 00/07C, Haastattelu K0007C

Haastattelu 00/09

Haastattelu 01/09

Nauhoitukset:

LS00034

LS00035

LS00036

LS00059

LS00060

LS00063

LS00065

LS00066

LS00076

LS00085

LS00087

LS00088

LS00102

Videotaltiointi: Cache.mov