

Hanna Lommi

**TAIDEKASVATUKSELLINEN TEKEMINEN
KOHTAAMISEN TILANA
– lapsille ja heidän vanhemmilleen**

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Kesäkuu 2010

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta | Laitos – Department Taiteen ja kulttuurin tutkimuslaitos |
| Tekijä – Author Hanna Lommi | |
| Työn nimi – Title TAIDEKASVATUKSELLINEN TEKEMINEN KOHTAAMISEN TILANA – lapsille ja heidän vanhemmilleen | |
| Oppiaine – Subject Taidekasvatus | Työn laji – Level Pro Gradu |
| Aika – Month and year Kesäkuu 2010 | Sivumäärä – Number of pages 77 |
| <p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimus selvitti keinoja miten taidekasvatuksellinen tekeminen voi toimia tilan avaajana vanhemman ja lapsen kohtaamisessa. Teoriaosuudessa selvitin John Deweyn kokemuksellista kasvatustilaa ja sitä minkä takia hän piti taidekasvatusta tärkeänä yksilön kasvuun. Kappaleessa kolme kuvasin vanhemman ja lapsen kohtaamista vanhemmuuden ja lapsen tarpeiden näkökulmasta. Tutkimustani varten suunnittelin viiden tehtävän Taiko-sarjan, jota testasin viidelle perheelle, jotka osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimuksen tekemiseen. Perheet valitsin tutkimukseeni kahdella kriteerillä, joista ensimmäinen oli lasten osoittama kiinnostus visuaaliseen toimintaan. Toinen kriteeri oli lasten ja heidän vanhempiensa tavanomaiselta vaikuttava vuorovaikutussuhde.</p> <p>Tehtävien tekemisen jälkeen haastattelin perheen äidit. Haastattelut toteutin teemahaastatteluina. Analysoituani aineiston teemoittelin sen. Aineistosta nousi kuusi teemaa, jotka liittyivät vanhemman ja lasten kohtaamisiin. Nämä teemat olivat <i>ajankäytön tiedostaminen, tehtävistä tehdyt huomiot, ohjauksen tiedostaminen, vanhempien tunteet, oivallukset tehtävistä, taiteellinen tekeminen sekä tekemisen jatkuminen ja tehtävien aktivointi.</i></p> <p>Tutkimuksesta selvisi, että taidekasvatuksellinen lapsen ja vanhemman yhteinen tekeminen avasi heille tilan, jossa he kokivat erilaisia kohtaamisia. Kohtaamiset liittyivät arkipäiväisiin huomioihin ja oivalluksiin ajankäytöstä. Lapset kokivat riemua ja onnistumista. Lisäksi vanhemmat saivat tunnekokemuksia seuratessaan lastensa riemua. Yhdessä he pääsivät myös tekemisen tilaan, jossa kokivat tekemisen innostusta. Näin taidekasvatuksellinen toiminta voi toimia lapsen ja vanhemman tilan avaajana kohtaamiselle.</p> | |
| Asiasanat – Keywords lapsen ja vanhemman vuorovaikutus, lapsilähtöisyys, kasvatuksellinen kokemus, vanhemmuus, taidekasvatuksellinen toiminta, taiteellinen tekeminen, kohtaaminen | |
| Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Taiteen ja kulttuurin tutkimuslaitos | |
| Muita tietoja – Additional information | |

Omistettu Urholle, Arvolle ja Tarmolle.

SISÄLLYSLUETTELO

| | | |
|-------|----------------------------------------------------|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 5 |
| 1.1 | Työn lähtökohdat..... | 5 |
| 1.2 | Työn esittely..... | 6 |
| 1.3 | Työn kirjallisuus ja käsitteistö | 8 |
| 2 | DEWEYN KOULUTUKSEN UUDISTUS | 10 |
| 3 | LAPSEN JA VANHEMMAN KOHTAAMINEN | 14 |
| 3.1 | Vanhemman kasvu – mahdollisuus kohtaamiseen..... | 14 |
| 3.2 | Kasvatus kohtaamisen tilan avaajana | 17 |
| 4 | LAPSEN KEHITYS..... | 19 |
| 4.1 | Lapsen kehitys 4–5 vuoden iässä | 19 |
| 4.2 | Lapsen kehitys 5–6 vuoden iässä | 21 |
| 4.3 | Pääkohdat 4–6-vuotiaiden lasten kehityksessä | 23 |
| 5 | TAIKO-TEHTÄVÄVIEN KUVAUS JA TAVOITTEET | 23 |
| 5.1 | Tehtävien yleinen kuvaus | 24 |
| 5.2 | Taiko-tehtävät | 25 |
| 6 | TAIKO-TEHTÄVÄT TILAN AVAAJINA..... | 46 |
| 6.1 | Käytetyt analysointimenetelmät..... | 46 |
| 6.1.1 | Tavoitteet..... | 46 |
| 6.1.2 | Tutkittavien kuvaus..... | 46 |
| 6.1.3 | Aineiston keruu | 47 |
| 6.1.4 | Teemahaastattelu | 48 |
| 6.1.5 | Aineiston käsittely | 49 |
| 6.1.6 | Tutkimuksen luotettavuus | 50 |
| 6.2 | Teemoittelu | 52 |
| 6.2.1 | Ajankäytön tiedostamisesta..... | 53 |
| 6.2.2 | Tehtävistä tehdyistä huomioista | 55 |
| 6.2.3 | Ohjauksen tiedostamisesta | 60 |
| 6.2.4 | Vanhemman tunteista..... | 64 |
| 6.2.5 | Oivallukset lapsista..... | 65 |
| 6.2.6 | Tekemisen jatkuminen ja aktivointi..... | 68 |
| 7 | YHTEENVETO..... | 70 |
| | Lähteet:..... | 73 |

1 JOHDANTO

1.1 Työn lähtökohdat

Pro graduni ydin on noussut lasteni kysymyksistä: äiti, mitä me tehtäisiin? En usko olevani lapsieni vaatimusten kanssa yksin, vaan arvioin jokaisen vanhemman joutuvan jossakin kasvatustyönsä vaiheessa keksimään jotakin yhteistä tekemistä lasten kanssa. Tekemisen keksiminen ei aina ole helppoa, erityisesti kun tekemisen pitäisi olla lapselle ja aikuiselle mielekästä. Taidekasvattajana lähestyn ongelmaa luonnollisesti omasta ammattinäkökulmastani. Ystäväpiirini vanhemmat ovat myös lähestyneet minua kysyen millaisia taideprojekteja he voisivat tehdä lastensa kanssa.

Olen kiinnostunut taidekasvatuksellisen toiminnan kytkemistä kasvatukseen myös omien lapsuudenkokemusteni kautta. Omassa lapsuudenkodissani yhteinen tekeminen ratkaistiin usein siten, että puuhastelin vanhempieni kanssa yhdessä niitä asioita, joita he vanhemman velvollisuudessa tai harrastukseksi tekivät. Useimmiten ne olivat käsitöihin liittyviä askareita ja siten taidekasvatukseen löyhästi kiinnittyviä. Äitini ompeli paljon ja minä ompelin tai piirsin usein äitini vieressä. Lisäksi autoin isääni kesämökin rakennuksessa. Työn ohella keskustelimme, minun piirtäessä, maalatessa ja käsitöitä tehdessä. Keskustelut koskivat osin tekemiämme töitä, mutta toisaalta kohtaamisemme sivusivat muuhunkin elämään liittyviä aiheita. Se oli meidän aikaamme ja saimme niistä hetkistä tyydyttäviä yhteisiä kokemuksia tekemisestä, keskustelusta, keskittymisestä ja yhteisestä ajasta. Arvioin yhteisen ajan olevan vanhemmilleni myös palkitsevaa ja merkityksellistä aikaa kanssani. Nämä lukuisat hetket vanhempieni kanssa ovat piirtyneet lämpiminä muistoina mieleeni. Lasteni kanssa halusin tehdä jotakin samankaltaista sekä jakaa tietoutta muille perheille.

Pääjoki (2005, 12) kuvaa taidetta kohtaamisen tilana, jossa jokaisella on mahdollisuus ”hypätä prosessiin” omista lähtökohdistaan. Hän siis pohtii sitä, miten taide voi avata vuorovaikutuksellisen tilan, jossa lapsi ja vanhempi voivat kohdata toisensa. Näen lapsen ja vanhemman välillä jo kohtaamisen tilan, mutta taidekasvatuksellinen toiminta voi kuitenkin avata ja laajentaa tätä tilaa. Taidekasvatus tuo tilaan uusia aiheita ja tekemisen muotoja.

Lapsi voi taiteellisen tekemisen ja kokemisen avulla viestittää vanhemmalleen asioita, joita hän ei osaa muun ilmaisun avulla kertoa. Näin hän saa taiteen keinot avuksi omien tunteidensa ja tapojensa viestittämiseen. Taiteellinen toiminta voi tarjota tekijöilleen yhteisen ja kiireettömän tavan tarkastella, ihmetellä ja ihastella toisen henkilön sekä omaa tapaa ilmaista asioita ja ympäröivää maailmaa. Näin juuri taidekasvatus olisi vanhemmille ja lapsille varteenotettava tapa luoda kiireettömiä, pohdiskelevia hetkiä yhteisen arjen lomaan. Pro gradu -tutkielmaani varten olen tehnyt taidekasvatuksellisen tehtäväsarjan. Olen nimennyt ne Taiko-tehtäviksi. Ne toimivat lapsen ja vanhempien välillä tilan avaajina kohtaamista varten.

1.2 Työn esittely

Pro gradu -tutkielmani jakautuu teoria- ja tehtäväosaan. Teoriaosana tutkielmassani on Deweyn pragmaattinen kasvatustilfilosofia, jonka kasvun lähtökohtana on kokemus. Selvitän aluksi Deweyn näkemyksiä kokemuksesta ja niiden tarpeellisuudesta osana kasvua. Lisäksi selvitän lukijalle Deweyn ajatuksia taidekasvatuksen roolista osana kasvatusta.

Vanhempi ja lapsi ovat yhdessä tehtävieni aktiivinen pari. Ymmärtääkseni paremmin heidän kohtaamistaan, tutustun Värin teoriaan lapsen ja vanhemman välisestä dialogista. Tutkin sen avulla miten lapsen ja vanhemman välinen tila avautuu ja kohtaaminen tapahtuu. Lähestyn tätä vanhemmuuden näkökulmasta. Selvitän lukijalle lisäksi käytännöllisellä tasolla miten vanhemmat lapsilähtöisen kasvatusmallin turvin avaavat tätä tilaa, jossa kohtaamisia voi tapahtua. Pohdin tätä aluksi Pulkkinen pitkäaikaistutkimuksen avulla. Otan huomioon tekstissäni myös Innasen tutkimukset nuorten lapsuuden muistoista. Tällä kuvaan sitä, miten tärkeänä lapset pitävät vanhempiensa kanssa viettämäänsä yhteistä aikaa ja miten se edistää lapsen ja vanhemman kohtaamista.

Pro gradu -tutkielmani ydinosana on konkreettinen Taiko-tehtävien sarja, jota suunnitellessani tutustuin valmistelevana työnä 4–6-vuotiaiden lasten yleiseen kehitykseen. Tätä asiakokonaisuutta on käsitelty kappaleessa neljä. Olen käyttänyt tätä viitekehystä hyväkseni suunnitellessani tehtäviä lapsille. Syynä tähän on se, että lapsilähtöinen kasvatusmalli on todettu lapsen kehitystä parhaiten tukevaksi. Sen

perusajatukseen, kuten myös Deweyn kokemukselliseen kasvatustilanteeseen, kuuluu lähestyä lasta hänen oman kehitystason ja mielenkiinnon lähtökohdista.

Lapsen kehityskaaressa 4–6-vuotiaana on tavanomaista voimakas kielellinen kehitys, joka ilmenee kysymyksinä ja keskusteluna. Myös lapsilähtöisen kasvatustilanteeseen kuuluu keskustelu, jonka avulla aikuinen viestittää lapselle hänen mielipiteidensä arvostamisesta. Tehtävissä tämä on huomioitu kysymysten sarjalla, jonka avulla lapsi ja vanhempi voivat keskustella annetusta aiheesta.

Suunnittelin keskustelu osiota yhtäältä oman kokemukseni varaan opetustilanteista ja toisaalta avatakseni lapsen ja vanhemman välistä kohtaamisen tilaa. Keskustelun näen demokraattisena ja siihen liittyy kummankin näkökannan huomioiminen. Keskustelun korostaminen liittyy myös Deweyn kasvatustilanteiden ajatuksiin kokemuksesta. Hän korosti sitä miten kasvu syntyy pohtimalla opittua itse. Deweyn ajatukset eettisestä¹ kasvatuksesta käytännön esimerkein johdatti minua tehtävien laatimisessa.

Olen kerännyt tutkimusaineistoni teemahaastattelemalla viittä perhettä. Perheiden lapset ovat tehneet tehtävät kotona ja olen tehtävien perusteella tehnyt haastattelut. Teemahaastattelu mahdollistaa syvällisen tiedon hankkimisen tutkimuksen kohteilta. Lapsiperheiden tapauksessa haastattelumalli oli järkevä tiedon kartuttamisen malli. Haastattelun tueksi pyysin perheitä kirjoittamaan tutkimuspäiväkirjavihkoon mietteitään tehtävistä ranskalaisin viivoin. Nämä vihkot auttoivat haastattelun aikana palauttamaan mieleen tehtävistä nousseita ajatuksia. Haastattelin ne perheen vanhemmat, jotka olivat ohjanneet tehtäviä lapsensa kanssa. Tässä tutkimuksessa äiti toimi jokaisessa perheessä ohjaajana.

Pro gradussani yhdistyy suunnittelemani taidekasvatuksellinen tehtäväpaketti sekä siihen liittyvä teoreettinen tutkimus. Tutkimusosiossa vastaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia yhteisiä kohtaamisia taidekasvatukselliset tehtävät muodostivat lapsille ja heidän vanhemmilleen?

¹ Väkevä (2004, 101) kirjoittaa Deweyn antaneen didaktisia esimerkkejä siitä miten oppilasta tulisi aktivoita oman eettisen ajattelun alkuun. Opettaja esittää oppilaalle kysymyksiä, joiden tarkoituksena on ohjata oppilasta inhimillisen vuorovaikutuksen tavanomaisiin näkökohtiin.

2. Miten nämä kohtaamiset koettiin? Miten lapset ja vanhemmat reagoivat kohtaamisiin? Huomasivatko vanhemmat taidekasvatuksellisten tehtävien avulla uusia asioita lapsissaan, itsessään tai elämässään? Millaisia nämä huomiot olivat?

1.3 Työn kirjallisuus ja käsitteistö

Päälähteenäni teoria osuudessani olen käyttänyt Lauri Väkevän väitöskirjaa *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus*, jossa hän etsii John Deweyn antamia vihjeitä taidekasvatuksen tarpeellisuudesta kasvatuksen osana. Deweyn koko tuotanto on valtava, joten Väkevän väitöskirja auttoi hahmottamaan Deweyn ajatuksia kasvatuksesta juuri taidekasvatuksen näkökulmasta.

Vanhemman ja lapsen suhdetta avaan Värin väitöskirjan avulla, jossa käsitellään vanhemman ja lapsen dialogista suhdetta. Käytän Värin väitöskirjaa ja Kennedyn artikkelia *Changing conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity* vanhemmuuden kuvaamisessa. Vanhemman ja lapsen tilan kuvaamisessa auttoi lisäksi Mendizzan kirja *Magical Parent Magical Child: The Art of Joyful*. Siinä on käsitelty lapsen ja vanhemman suhdetta ja erityisesti sitä, miten vanhemmalla on mahdollisuus nauttia vanhemmuudestaan lapsen luontaista intuitiota seuraten. Pääjoen artikkeli *Kohtaamisia taiteessa* johdatti ajatukseen taidekasvatuksellisen toiminnan soveltamisesta lapsen ja vanhemman kohtaamisessa ja tilan avaamisessa.

Tutustuessani lapsilähtöiseen kasvatusmalliin perehdyin Lea Pulkkisen pitkäaikaistutkimukseen nuorten positiivisten ominaisuuksien taustoista. Saadakseni mahdollisimman hyvän käsityksen myös lasten näkökulmasta samaan aiheeseen, tutustuin Innasen väitöskirjatutkimuksen nuorten miellyttävistä muistoista lapsuusiältä. Näitä kahta lähdettä yhdistämällä olen pyrkinyt luomaan elävän kuvan lapsilähtöisestä kasvatusilmapiiristä. Lisäksi tutustuin lapsen yleiseen kehitykseen Mannerheimin lastensuojeluliiton tekstien sekä Jaraston ja Sinervon kirjan *Alle kouluikäisen maailma* avulla.

Tutustuessani työhön liittyvään kirjallisuuteen analysoin Marjo Kaipiaisen musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielmaan vuodelta 2007. Tutkielma käsittelee

vauvan ja äidin varhaista vuorovaikutussuhdetta ja sen tukemista musiikkileikkikoulun vauva-musakaritoiminnalla. Työ auttoi kartoittamaan niitä näkökulmia, joihin olen omassa työssäni tutustunut. Samoin Proulxin (2001) kirja *Strengthening Emotional Ties through Parent-Child-Dyad Therapy* kartoitti lapsi -vanhempi parityöskentelyä. Proulxin tutkimus on taideterapian muoto. Työssäni olen tutustunut kuvataiteellisen tehtävävihkoon nimeltään *Drawing together to Learn about Feelings*, joka on tarkoitettu vanhemmille lapsen kasvatuksen tueksi (Heegaard, 2003). Sen avulla lapsi voi harjoitella tunteidensa ilmaisua piirtämisen avulla. Vihko on koostettu pääosin tehtäväharjoituksista ilman töihin liittyvää teoriaa.

Selvennän seuraavaksi tämän pro gradu -tutkielman keskeisiä käsitteitä. Aloitan *taiteellisesta toiminnasta*. Lähestyn tässä Savan ja Brandyn käsitettä taiteellisesta toiminnasta, jota myös Pääjoki (2006, 58) on käsitellyt. Tehtävissäni on myös kysymys lasten taiteellisesta toiminnasta, jossa on paljon taiteen tekemiseen liittyviä piirteitä.

Selvennän tässä yhteydessä myös käsitettä *kokemus*, koska kohtaan käsitteen ongelmallisuuden kirjoitustyössäni. Dewey on kirjoittanut teksteissään käyttäen ilmaisua *an experience*. Tätä englanninkielistä sanaa on käännetty eri yhteyksissä joko kokemukseksi, elämykseksi, henkilökohtaiseksi kokemukseksi tai kasvatukselliseksi kokemukseksi. Väkevä (2004) on tulkinnut Deweyn tekstejä ja käyttää ilmaisua kasvattava kokemus², joka kuvaa mielestäni hyvin Deweyn ajatusta. Jatkossa tulen käyttämään juuri tätä käsitettä rinnakkain kokemus- sanan kanssa.

Lapsilähtöinen ja lapsikeskeisyys. Lapsilähtöisyys ja lapsikeskeisyys sekoittuvat helposti siitä syystä, että ne pedagogisessa keskustelussa useimmiten kietoutuvat yhteen. Käytän kumpaakin käsitettä tutkielmassani. Selkeyttäakseni näiden kahden eroja käytän pro gradu -tutkielmassani käsitteitä lapsilähtöinen kasvatusilmapiiri ja tehtäväsarjassa lapsikeskeisyys. Kappaleessa 3.2 kuvaan lapsilähtöistä kasvatusilmapiiriä. Tarkoitan tässä yhteydessä yleisesti kasvatuksen suuntaa, jossa lapsi huomioidaan kasvajana, joka tarvitsee erityistä huomiota, ymmärrystä ja lämpöä kehittyäkseen. Tehtäväni näen lapsikeskeisinä, koska ne hyödyntävät lapsen omaa kokemuspäiriä, jonka avulla hän tutkii ympäröivää maailmaa ja saa siitä tietoa. Taiko-

² alun perin Jacksonin *an educative experience* (1998,6)

tehtävien ideat eivät lähde kuitenkaan suoraan lapsista, vaan aikuisista. Näin ollen tehtäväni eivät ole lapsilähtöisiä, mutta ne ovat lapsikeskeisiä, koska olen suunnitellut tehtävät huomioiden lapsen kasvun tarpeet. Tehtävät jo itsessään viittaavat, että niiden idea tulee taidekasvattajalta, joka tässä tapauksessa olen minä.

2 DEWEYN KOULUTUKSEN UUDISTUS

Progressiivinen pedagogiikka kehittyi 1900-luvun alussa Yhdysvalloissa. Sen johtohahmoksi nousi John Dewey. Deweyn kasvatustilosophiset aatteet kietoutuivat koulumaailmaan. Taustalla oli vaatimus uudistaa koulutusta oppilaskeskeiseksi ja uudenaikaiseksi. Uudesta koulusta puhuttiin joko ”työkouluna” tai ”kouluna joka on tarkoitettu elämää varten”. (Hytönen 2008, 29; Hytönen 1997, 19–20.) Uudessa koulussa opetus lähti oppilaiden kokemuspöiristä. Opetusmateriaali nousi oppilaiden arkipäiväisistä kokemuksista ja uudet asiat opetettiin käytännön tekemisen kautta eli *learning by doing*. Käytännössä tämä tarkoitti, että uudessa koulussa oppilaille näytettiin miten esimerkiksi tieteellisiä oppeja voidaan hyödyntää arkielämässä. (Hytönen 2008, 32.)

Dewey pyrki koulutusuudistuksellaan muuttamaan opettaja-oppilas-suhdetta. Hän rohkaisi opettajaa luomaan henkilökohtaisen suhteen oppilaaseensa. Hänen mielestään opettajan tai kasvattajan tulee opastaa oppilasta suhteessa tämän henkilökohtaiseen historiaan. Hänen tulee myös olla perillä oppilaansa sivistyksen tasosta. Oppilaan oppiessa uutta opettaja tukee häntä auttamalla keskustelun avulla hahmottamaan sitä miten uusi tieto sijoittuu hänen aikaisemmin koettuun ja opittuun ainekseen. (Dewey 1963, 38; Väkevä 2004, 101.)

Dewey pyrki koulun ja yhteiskunnan sitomiseen yhteen, jotta koulu muodostaisi kasvavalle harjoittelukentän oikeaa elämää varten, jossa on kaikki tavallisen elämän osa-alueet. Erityisesti yhteiskunnan käytännöt, koskien demokraattista yhteiskuntaa Dewey katsoin tarpeelliseksi osaksi koululaitosta. Koululaitoksen Dewey näki olevan tärkeässä asemassa yksilön muokkaamisessa yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen. (Hytönen 2008, 33; Väkevä 2004, 255.)

Aivan kuten koulutusuudistuksestakin voi päätellä, Deweyn filosofinen ajattelu on pragmaattisella pohjalla. Väkevän (2004) mukaan Deweyn arvioi myös filosofian tehtävänä olevan hyödyntää refleksiivisiä ajattelun välineitä arkielämässä eteen tulevien ongelmien ratkaisuisa, pelkän teoreettisen pohdinnan sijaan. (Väkevä 2004, 17). Dewey näki filosofian tehtävänä tarkastella kasvatuskäytäntöjä hyvän elämän kannalta. Hänen mukaansa kasvatuksen päämääränä on saavuttaa hyvä elämä. Hyvän elämän keskiöön hän asetti kommunikaation, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja demokratian (Väkevä 2004, 76). Toisin sanottuna kasvatuksen tulisi antaa valmiuksia yksilölle yhteisössä toimimiseen, jotta hyvä elämä toteutuisi. Kommunikaatiolla hän ei viitannut ensisijaisesti yksilöiden tapaan viestiä, vaan syvempään sosiaaliseen tapaa jakaa asioita kommunikaatioyhteisössä, joka muodostaa toimintaa ohjaavat arvot (Väkevä 2004, 76).

Dewey (Pikkarainen 2000; Väkevä 2004, 303; Westerlund & Väkevä 2009) ei tarkoita demokratialla hallinnollisiin menettelytapoihin viittaavia poliittisia menetelmiä, vaan dynaamisiin sekä joustaviin ihmisten ja yhteisöjen välisiin elämisentapoihin, joiden avulla voidaan yhdessä rakentaa yhteiskuntaa. Hän määritteli demokratian yksilöiden sitoumuksena edistää yhteisöllistä hyvää. Yksilön hyvän hän taas näki määräytyvän sitoutumisella niihin yhteisön ja yksilön kannalta tarpeellisiin ja arvokkaisiin hankkeisiin, jotka edistävät demokratiaa yhteisössä. Kasvatuksella on näin ollen suuri osuus elämän demokratisoitumisessa. (Väkevä 2004, 191–193.)

Pikkarainen (2000) on tulkinnut Deweyn tekstiä demokraattisesta ajattelusta seuraavasti: hänen mielestään kasvu voi onnistua parhaiten demokratiassa, joten kasvun päämäärä ei ole demokratia vaan sen edellytys. Ymmärrän tämän kasvattajan ja kasvatettavan avoimena kommunikaationa, jonka vaikutuksessa kasvava kasvaa demokraattisiin menettelytapoihin. Pystyäkseen toimimaan yhteisen hyvän vuoksi yksilön on omaksuttava demokratian ajatus jo lapsena. Tämä taas tapahtuu opettajan luomalla henkilökohtaisella suhteella, kuuntelulla sekä keskustelulla, jonka avulla hän luo demokraattisen ilmapiirin oppilaalleen.

Deweyn ymmärtää kasvun toteutuvan ”kasvattavilla kokemuksilla” (an experience). Jatkuvuus ”kasvattavien kokemusten” virrassa mahdollistaa kasvuprosessin. Hän tiivistää kasvatuksen ja kokemuksen yhteyden seuraavasti: ”*Kaikkien epävarmojen kasvatukseen liittyvien tekijöiden joukossa on yksi pysyvä viitekehys: orgaaninen yhteys*

kasvatuksen ja henkilökohtaisen kokemuksen³ välillä.” (Dewey 1963, 25; Hytönen 1997, 20.)

Dewey linkittää näin kasvatuksen kiinteästi yhteen ”kasvatuksellisiin kokemuksiin”, joiden karttuessa kehitystä ja kasvua tapahtuu. Kasvatus voidaan suppeasti määrittää kasvatettavan ja kasvattajan vuorovaikutukseksi, joka on kasvatettavaa päämäärätietoisesti ohjaavaa toimintaa (Hellström 1997). Yksinkertaisuudessaan tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajan rooliin kuuluu ”kasvattavien kokemusten” kartuttaminen kasvatettavalle hänen rakentaessaan ympäristöstään ja itsestään ymmärrettävää kokonaisuutta. Näillä kokemuksilla yksilö saa havaintoja, tietoa ja lopulta ymmärrystä, joista hänelle koostuu käsitys elämästä ja ympäröivästä maailmasta.

Pikkarainen (2000) on tulkinnut edelleen Deweyn ajatuksia kasvatuksesta. Hän tulkitsee Deweyn ajatuksen kasvatuksesta olevan kasvattajan pyrkimystä vaikuttaa kasvatettavaan. Tämä vaikutus ei ole kuitenkaan suoranaisesti kasvun synnyttämistä. Kasvavan ihmisen Dewey näki lähinnä oman kasvunsa subjektina. Kasvuun tarvitaan kasvatettavan omaa ajattelua. Dewey kuvaa kasvattajan roolia ohjaajana, joka avustaa kasvatettavaa ongelmallisten tilanteiden äärelle ja äärellä. Kasvu ja kehitys tapahtuvat ”kasvattavien kokemusten” laukaisemina, joiden avulla kasvatettava joutuu pohtimaan kokemaansa.

Dewey piti taiteen ja taidekasvatuksen asemaa kasvatustyössä merkittävänä. Hän korosti sitä millaisia arjen tapahtumiin liittyviä ”kasvatuksellisia kokemuksia” taiteellisesta toiminnasta voi nousta. Hän piti taiteen tehtävänä tuoda esille esteettisiä yhteyksiä, jotka kuuluvat osaksi kasvuprosessia. Dewey ei erotakaan taiteellista tai esteettistä kokemusta muista elämänalueista, vaan näkee niiden olevan osa sitä. (Väkevä 2004, 331.)

Westerlund & Väkevä (2009) tulkitsevat Deweyn ajattelua siten, että hän pyrki laajentamaan taidekäsitettä yli tietyn objektin tai kokemuksen. Lähtökohtana ei ollut valmiiksi arvoitettu taide vaan se miten taide oli jo osa kasvavan elämää (Tanner 1997, 46). Hän haki jotakin laajempaa kokemusta, joka on osa kokonaisvaltaisen kasvatuksen avulla ihmiseksi kasvamista. Väkevä (2004, 303) puhuikin Deweyn filosofian

³ Tässä Hytösen (1997, 20) käännös, jossa hän on kääntänyt an experience henkilökohtaiseksi kokemukseksi

yhteydessä kasvatuksen taiteesta, jonka tulkitseen kokonaisvaltaisempaan asenteena elämään. Kasvava voi oppia taiteen tekemisen ja kokemisen kautta havaitsemaan ja syventämään merkityksiä elämässään. Taiteeseen liittyvien tunteellisten kokemusten hän uskoi syventävän yksilön elämänlaatua. (Väkevä 2004, 304–305.)

Taidekasvatukselle Dewey antaa kaksi päätehtävää. Nämä tehtävät ovat harjoittaa esteettistä ilmaisua ja havainnointia yhtenä tekemisen oppimisen muotona. Lisäksi taidekasvatuksen tulisi havainnoida taiteissa olevia inhimillisten merkitysten muotoja. (Väkevä 2004, 5.) Dewey on ilmaissut taiteen ja taidekasvatuksen olevan keskeisessä asemassa elämän demokratisoitumisessa, mikäli taiteeseen ja eettisyyteen liittyvät filosofiset käsitykset uudistetaan. Deweyn mielestä taidekasvatus on jotakin, joka tulisi mahdollistaa kaikille kansalaisille. (Väkevä 2004, 329.) Hän miettikin sitä, miten taidekasvatuksen haasteena on auttaa kaikkia ihmisiä saavuttamaan taiteellisia kokemuksia arkielämässään. Hän näki taiteen ja esteettisen kokemuksen olevan läsnä kaikilla elämäalueilla. Esteettisen kokemuksen hän arvioi olevan kaikilla sellaisilla elämän osa-alueilla, joista kokemuksesta jalostuu tiedollisia sekä moraalisia merkityksiä. (Väkevä 2004, 303; Väkevä & Westerlund 2009.)

Väkevän (2004) mukaan Dewey listaa taidekasvatuksen päämääräksi myös taiteesta koetut positiiviset tuntemukset. Taiteellinen kokeminen ei liity pelkästään tiettyyn taideobjektiin tai – esitykseen vaan sen prosessuaaliseen luonteeseen. Esteettinen nautinto nouseekin Deweyn mielestä esiin aktiivisessa toiminnassa asioiden, tapahtumien ja ihmisten kanssa tavoitellessamme niihin sisältyviä esteettisiä mahdollisuuksia. Taidekasvatuksen tehtävänä on toimia välineenä haettaessa taiteen merkityksiä käytännössä ”toiminnan ja toiminnasta haltioitumisen kontekstissa” (Väkevä 2004, 335).

Samantyyppisesti taidekasvatusta on kuvannut myös Arnheim (1997). Hän kuvasi lapsen taiteellista toimintaa mahdollisuutena ympäristön hahmottamiselle ja siitä saadun tiedon jäsentämiselle. Ympäristöstä lapsi saa kokemuksellista tietoa, jonka hän järjestelee mielekkääseen malliin. Arnheimin ajatus rinnastuu tässä myös keskusteluun ja puheen tuottamisen oppimiseen

Dewey on viitannut teksteissään, että taidekasvatuksen tärkeänä tehtävänä on mahdollistaa taiteellinen toiminta kaikille (Väkevä 2004, 330). Varhaiskasvatussuunnitelman yksi tavoite on mahdollistaa taiteellinen toiminta päivähoitossa oleville lapsille. Ne lapset, jotka ovat kunnallisessa tai yksityisessä päivähoitossa, kuuluvat varhaiskasvatuksen piiriin. (Lommi 2009.) Oman pro gradu-tutkielmani tarkoituksena on tarjota valmiita taidekasvatuksellisia tehtäviä kotona hoidettaville lapsille, jotka eivät kuulu kunnallisen varhaiskasvatuksen piiriin. Näin heidän vanhemmillaan olisi valmis tehtäväpaketti hyödyntävänä kotona tapahtuvaan kasvatustyöhön, jolloin kynnyksensä taiteelliseen tekemiseen olisi matala.

3 LAPSEN JA VANHEMMAN KOHTAAMINEN

3.1 Vanhemman kasvu – mahdollisuus kohtaamiseen

Kennedy (2001, 122) on tutkinut historiallisia lapsuuskäsityksiä. Hän kuvaa vanhemmuutta lapsuuden näkökulmasta. Hän arvioi ihmisyyden kehityksen saavuttavan oman lapsen myötä kehityksen kohdan, jota Jung kuvaa Egon syrjäytymiseksi. Tämä tarkoittaa ilmeisesti sitä, miten vanhempi ymmärtää lapsensa identiteetin muodostuvan vanhemman kautta ja laittaa lapsen edun oman mukavuutensa edelle. Näin vanhempi ottaa vastuu lapsen kohtaamisesta itselleen. Kennedy (2001) arvioi vanhemmuuden toimivan kehityksen jouduttajana, vaikka samankaltainen kehitys voi tapahtua myös ilman vanhemmuutta.

Levinas (Kennedy 2001, 114) arvioi vanhemmuutta isyyden kautta siten, että se kumoaa järjen käsitteen persoonallisuuden yhtenäisyydestä. Isä käsittää vanhemmuuden olevan henkilökohtainen suhde Toiseen (lapsen) olemalla samalla suhde Itseen. Isä näkee lapsessaan Toisen samalla kun hän kokee lapsen olevan hän Itse. Vanhemmuus avaa näin Kennedyn (2001) mukaan syvemmän ymmärryksen omasta itsestään ja omasta toiseudestaan. Hän tajuaa olevansa lapsi, mutta nyt omien vanhempiansa paikalla. Samalla hän on lapselleen se ensimmäinen Toinen johon hän kurottuu, jonka varaan lapsi alkaa muodostaa omaa minäänsä. (Kennedy 2001, 113.)

Väri (1997) kuvaa Buberin määrittelevän ihmisen kommunikaation ja asennoitumisen toisiin ihmisiin sanapareilla Minä- Sinä ja Minä- Se. Minä-Sinä- pari on se puoli, joka

suuntaa kohti Toista. Minä- Se suhde on selkeämmin yksilön välittömään kokemukseen liittyvät toiminnot kuten havaitseminen, tunteminen ja tavoittelemine. (Värri 1997, 68–69; Kennedy 2001, 122.)

Värri (1997) selventää Minä- Se- ja Minä- Sinä -sanapareja tila käsitteen turvin. Minä- Se sanaparin tila ei voi toimia kohtaamisen tilana, koska siinä ei tapahdu toisen ihmisen kohtaamista. Minä- Sinä tilassa yksilö taas saavuttaa välitilan, joka ei ole kummankaan kohtaavan subjektiivista aikaansaannosta (Värri 1997, 70). Yksilö voi saavuttaa Minä- Sinä tilan ylittämällä Minä- Se tilan rajoitetun yksilöllisen kokemismaailman (Värri 1997, 72). Ylittäessään yksilöllisen kokemismaailman yksilö saavuttaa Minä- Sinä-sanaparin tilan. Tämän tilan ymmärrän kohtaamisen tilana.

Lapsen ja vanhemman suhde ei voi koskaan olla kuitenkaan puhdas Minä-Sinä- yhteys, koska vain kasvattaja voi kokea kummankin puolen suhteesta (Värri 1997, 74). Kasvattajan tulisikin välittää kasvatettavalleen maailmaa ja samalla kohdata kasvatettava aidosti toisena eli Sinänä. Tämä kaksinainen suhde on poikkeuksellisen vaativa. (Värri 1997, 95.) Vanhemman omat lapsuuden muistot ohjaavatkin kohtaamisissa omien lasten kanssa. Vanhempi kohtaa oman kehityksensä lapsensa kautta ikään kuin uudelleen ja pyrkii niissä ratkaisuun tukiessaan lastaan. Tietenkään aina näin ei voida olettaa käyvän, vaan aikuinen voi siirtää omat lapsuuden aikaiset traumansa lapselleen, tiedostamattaan tai tiedostaen. (Proulx 2002, 22.)

Kohtaaminen on aluksi vanhemman vastuulla. Kohtaaminen tarkoittaa lasten kanssa sitä, että vanhempi ottaa huomioon lapsen tarpeet. Vanhempi on näin joustava kasvatustapojen suhteen ja omalle muutokselle. (Värri 1997, 93.) Lapsen ja vanhemman kohtaamiseen kuuluu lisäksi vanhemman kyky itsekasvatukseen. Vastuullisella vanhemmalle oman lapsen muodostama vastuu on kokonaisvaltaista. Hän osallistuu tähän vastuunkantamiseen aidolla läsnäololla. Värri⁴ (1997, 93) summaa vastuullisen vanhemmuuden kolme periaatetta, jossa lapsesta vastuunkantaminen käyvät toteen. *Kuuntelu* tarkoittaa lapsen olemuksen herkkää sisäistämistä. Kuuntelu on lapsen olemuksen kokonaisuutta, joka ymmärtää lapsen ennen kaikkea intellektuaalisena olentona. *Tietoiseksi tuleminen* tarkoittaa lapsen tarpeiden huomioimista. Kasvatettavan

⁴ Collinsin mukaan(1980,53)

hyväksyminen tarkoittaa hänen kunnioittamistaan sellaisena kuin hän on. (Värri 1997, 92–93.) Arvioin kuuntelun sekä observoinnin olevan luonnollisesti iso osa tätä tietoiseksi tulemistä. Ilman toisen kanssa vietettyä aikaa on vaikea tulla tietoiseksi toisen tavoista tehdä asioita. Halu tulla tietoiseksi lapsestaan on taas osa lapsen kunnioittamista.

Lapsen ja vanhemman kohtaaminen painottuu suhteen alussa vauvan hyvinvointiin. Vanhempi luo lapsen vauva-iässä turvalliset olosuhteet vauvalle, ja samalla hän avaa suotuisat olosuhteet heidän kohtaamiselleen. Kennedy (2001, 128) kirjoittaa Buberin teoriaan nojautuen vauvalla olevan synnynnäinen halu hakeutua Toista kohti. Tämän Toiseen kurottautumisen näen olevan lapsen ja vanhemman kohtaamisen tilan perusta. Vanhempi vastaa tähän kurottumiseen hoitamalla lastaan. Vanhemmat läsnä olevina muodostavat vauvan identiteettiperustan. Tähän identiteettiperustaan vauva turvautuu muodostaessaan omaa identiteettiä ja suuntautuessaan elämään kohti. Näin lapselle oman vanhemman läsnäolo ja yhteys häneen on oman identiteetin kannalta ensiarvoisen tärkeää. (Värri 1997, 126; Tamminen 2007.)

Lapsen ja vanhemman kohtaaminen ei ole pelkästään kielellistä vuorovaikutusta. Siihen liittyy myös muita vuorovaikutuksen muotoja, esim. vanhempi tulkitsee pienen avuttoman vauvan tarpeita, ilmeiden ja eleiden avulla. Vanhempi tutkii vauvan ilmeitä ja vastaa niihin. Hän oppii tulkitsemaan erilaisia itkuja rauhoittaen vauvan. Vanhemman onnistuessa lapsensa rauhoittamisessa on kohtaaminen heidän välillään tapahtunut. (Värri 1997, 125.) Kohtaaminen näkyy lisäksi myös vanhemman ja lapsen fyysisenä läsnäolona toisilleen. Lapsi hakeutuu kohtamiseen lähestymällä vanhempaansa fyysisesti. Vanhempi vastaa tähän fyysisillä hellyydenosoituksilla. (Värri 1997, 145.)

Värri (1997, 109) kuvaa lapsen ja vanhemman suhteen muuttuvan lapsen kasvaessa ja kehittyessä tyydyttävään kasvatukselliseen kommunikaatioon. Lapsen tilan avaaminen jatkuu lapsen kehittyessä painottumalla lapsen henkisen kehityksen hyvään laatuun. Vanhemman vastuu fyysisestä huolehtimisesta vähenee sitä mukaan kuin lapsi varttuu. Turvallisuuden tunteen ylläpitäminen kasvatussuhteessa jatkuu kuitenkin läpi elämän. Lapsen henkinen tukeminen tarkoittaa jatkossa keskustelevaa vuorovaikutusta. Tilan avaamiseen liittyy myös lapsen kysymykset ja ihmettely. Jokainen vanhempi on vastuussa lapsen olemisen kysymyksiin vastaamisesta. Kysymysten avulla lapset

hahmottavat yhtäältä maailmassa olemisen syitä, ja toisaalta haluavat varmistuksen vanhemmiltaan maailman jatkuvuudesta. Vanhempi joutuu itsekin lapsensa kysymysten takia, pohtimaan olemisen perusteita ja elämän mielekkyyttä. Hän joutuu pohtimaan miten selvittää ilmiöitä ja elämän olemusta lapselle siten, että yhteys lapsen elämismaailmaan löytyisi ja näin tyydyttäisi lapsen tietämyksen janoa, varjellen kuitenkin lapsen turvallisuuden tunnetta. (Värri 1997, 157- 159; 161.) Vanhemman vastuu vastausten antajana ja suodattajana Värriin (1997, 162) mukaan vähenee lapsen varttuessa. Nuori etsii vastauksia jo kodin ulkopuolelta ja hän on kykenevä kohtaamaan paremmin myös vastausten raadollisuuden.

3.2 Kasvatus kohtaamisen tilan avaajana

Lapsilähtöistä kasvatustilaa voi pitää hyvänä perustana vanhemman ja lapsen tilan avaamisessa, koska siihen sisältyy ymmärtävä ja lämmin ote lapsen erityisyyttä kohtaan. Sen tavoite on tukea lapsen itsetuntoa, hänen minä-kehitystään ja hänen omien mielipiteidensä muodostamista. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 23–24.) Näen kasvattajan pyrkivän kannustamisen, kuuntelemisen, ohjaamisen sekä keskustelun avulla kohtaamaan lapsensa.

Käytännössä lapsilähtöinen kasvatustilaa tarkoittaa vanhempien ohjausta ja tukea, joka toteutetaan lapsen ohjauksella vaikeissa tilanteissa ja lapsen kanssa päivittäisillä keskusteluilla. Muita piirteitä ovat vanhempien luottamus lapseen sekä vanhemmat, jotka tietävät missä, milloin ja kenen kanssa lapsi liikkuu, lapsen kiittäminen ja kannustaminen hänen toimiessaan oikein, myötätunnon osoittaminen ja johdonmukainen kasvatuskäytäntö. Kodin ilmapiiriä hallitsee demokraattisuus, jossa lapsen mielipiteet ja tarpeet otetaan aktiivisesti huomioon. (Pulkinen 1984, 33.) Lapsen kasvatuksessa ruumiillista kuritusta ei harjoiteta (Pulkinen 1984, 209).

Ne kasvattajat, jotka omaavat vahvan kasvatustietoisuuden ja ymmärtävät omien kasvatuskäytäntöjensä seuraamukset on todettu kykenevän kasvattamaan positiivisia kykyjä omaavia yksilöitä. (Pulkinen 1984, 254.) Positiivisina kykyinä pidettiin sopeutuvuutta yhteiskuntaan, positiivista uskoa tulevaisuuteen ja tyytyväisyyttä itsen. (Pulkinen 1984, 33; 2003, 1801–03.) Lapsen ja vanhemman kohtaamisessa

lapsilähtöinen kasvatusilmapiiri on kohtaamisen tilan avaajana suotavaa, koska se on lähellä demokraattista opettaja-oppilas suhdetta (Dewey 1963; Väkevä 2004; 101).

Lapsen kehitykselle tärkeänä asiana pidetään myös lapsen ja vanhemman yhteistä aikaa. (Tiusala 2003, 56-57; Jarasto & al.1999, 180.) Tietääkseen mitä lapsi tekee, kenen kanssa hän liikkuu ja mitä ajattelee, vanhempi viettää paljon aikaa lapsensa kanssa. On oletettavaa, että lapsena luotu hyvä keskusteluyhteys auttaa pitämään heidän kohtaamisiaan läpi lapsen elämän. Näin vanhempi voi tukea lastaan myöhemmissäkin kehitysvaiheissa ja aikuisena keskustelemalla. Lapselle vanhemman kohtaaminen on tärkeää sen vuoksi, että lapsi voi nähdä omien tekojensa vaikuttavan positiivisesti vanhempansa. Lapsi voi nähdä saavansa vanhempansa onnelliseksi ja iloiseksi omalla toiminnallaan. Lapsi ikään kuin henkisesti hoitaa vanhempansa ja samalla itseään. (Tamminen 2004, 79.)

Innanen (2001) tarkastelee lapsen ja vanhemman suhdetta lapsen näkökulmasta ja auttaa ymmärtämään, miten tärkeänä lapsi kokee vanhemman ja lapsen yhteisen ajan sekä kommunikaation. Innanen on tutkinut nuorten lukiolaisten omaelämäkerrallisia kirjoituksia niistä muistoista, jotka ovat nousseet heidän omasta ja vanhempiensa suhteesta. Hän käytti aineistonaan lukiolaisten kirjoituksia, joissa he ovat muistelleet lapsuuttaan. Aineistosta nousi nuorten parhaiksi hetkiksi muistot, joissa lapset pääsivät viettämään yhteistä, kiireetöntä aikaa vanhempiensa kanssa. Yhteiseen tekemiseen ei välttämättä liittynyt mitään erityistä tekemistä, vain yhdessäoloa. Oli vanhempien kanssa yhteistä arkiaskareiden suorittamista keskustellen tai hiljaisuudessa, elokuvien katsomista tai yhteisiä koko perheen hetkiä ruokailun ääressä. Erityisesti lasten ja vanhempien arkipäiväiset keskustelut muistettiin lämpiminä ja onnellisina muistoina lapsuudesta ja nuoruudesta (Innanen 2001, 149). Yhteisessä kohtaamisessa lasten ja vanhempien yhteinen aika ja keskustelu olivat olleet siis tärkeässä roolissa.

Myös vanhempien tuki koettiin tärkeänä. Vanhempien kannustus ja ohjaus oli tapa nuorille saada tukea myönteiselle minäkuvalle (Innanen 2001, 72–73; Mendizza 2003, 100–101). Innanen (2001) tutkimuksesta selvisi nuorten saaneen positiivisia muistoja hetkissä, joissa he olivat vanhempiensa kanssa vertaisia oppijoita. Tilanteet saattoivat olla sen kaltaisia, että lapsi oli itse pystynyt opastamaan vanhempansa yhteisessä tehtävässä ja koki sitä kautta saavansa vanhemmaltaan hyväksyntää (Innanen 2001, 99).

Vanhemman ollessa tärkeässä asemassa lapsen ja vanhemman kohtaamisessa vanhemman on tärkeää ymmärtää myös lapsen omaehtoisen ajan tarpeellisuus, jonka avulla lapsi voi järjestää omaa ajatusmaailmaansa. Keltinkangas-Järvinen (1985, 83) on puhunut tästä omaehtoisesta ajasta sekä lasten ja vanhempien yhteisestä ajasta. Hänen mukaansa nykyaikainen ilmiö lapsen viemisestä kodin ulkopuolelle virikkeitä saamaan on ongelmallista lapsen ja vanhemman kohtaamisen kannalta. Mitä enemmän harrastuksia ja ohjelmoitua aikaa lapsella on, sitä vähemmän hänellä on todellisuudessa aikaa vanhempiensa kanssa sekä aikaa tutustua itseensä. Hän näkeekin vanhemman tehtävän olevan järjestellä lapselle aikaa, jonka avulla hän voi tutustua itseensä ja mahdollisuuksiinsa omaehtoisen luovuuden syntymiselle. Takala & Takala (1980, 255) arvioi, että vanhemmat vuorovaikutuksellaan tarjoavat parhaimmat virikkeet lapsen tasapainoiseen kasvuun. Yhteisistä keskusteluista he saavat kummatkin tarpeellisia virikkeitä kommunikointiin (Lyytinen 1995, 120).

4 LAPSEN KEHITYS

4.1 Lapsen kehitys 4–5 vuoden iässä

Lapsen kehitykselle on ominaista 4–5 vuoden iässä, että heidän kielellinen kehityksensä nopeutuu huomattavasti ja lapsi nauttii puhumisesta, keskusteluista sekä siitä, että aikuinen kuuntelee ja kannustaa häntä kielellisessä kehityksessä. Lapsi hahmottaa ympäristöään havainnoimalla ja puhumalla sekä toimimalla aktiivisesti ympäristönsä kanssa. Lapsi kokee onnistumista kielellisestä toiminnasta. Runot, riittelyt, laulun sanat, suositut sanonnat ovat lapselle väylä oppia kieltä hausalla ja monipuolisella tavalla. Kielelliseen kehitykseen liittyy nopea assosiointikyky, jonka turvin lapsi voi siirtyä nopeasti aiheesta toiseen. Kertomukset rönsyilevät ja ne saattavat venyä pitkiksi kertomuksiksi, jotka eivät tunnu loppuvan. Näiden kertomusten kuunteleminen ja niihin kannustaminen ovat kuitenkin tärkeitä lapsen kehitykselle. Se on tärkeää siksi, että lapsi elää myös vaihetta elämässään, jossa hän on erityisen herkkä taitojensa arvostelulle. Tässä vaiheessa harkitsemattomasti tokaistu moite lapsen kykyjen puutteesta, saattaa aiheuttaa lapselle tuntee kykenemättömyydestä johonkin taitoon. (Jarasto & Siverto 1997, 58–59.)

Mielikuvituksen kehittyminen ja rikastuminen on ominaista 4–5 vuotiaalle lapselle. Lapsella alkaa olla muistoja kokemuksistaan ja elämyksistään. Näitä hän yhdistelee luovasti toisiinsa. Lapsi muistaa usein asioita kuukausien, jopa vuoden takaa. Hän muistaa nimenomaisesti asioita, jotka ovat hänelle tärkeitä. Tässä kehitysvaiheessa lapsi saattaa sekoittaa oikeita muistoja ja mielikuviaan toisiinsa. Mielikuvitusleikkien mahdollisuus antaa lapselle mahdollisuuden käsitellä aikaisempi tapahtumia ja omia tuntemuksiaan. Ihminen tarvitsee mielikuvitusta läpi elämänsä selvittääkseen monista ongelmaratkaisutaitoa vaativista tilanteista. Mielikuvituksella on lapselle hyötyä jokapäiväisissä leikki-tilanteissa. Lapsi voi nähdä mielikuvituksensa avulla arkipäiväisiä esineitä uudessa valossa tai hän voi kuvitella ympäröivän miljööseen uudelleen. Lapsen hyvä mielikuvitus laukaisee usein leikin spontaanimmiksi käyntiin. Leikki on lapselle tärkeä kehittymisen muoto. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2009.)

Lapsen kehittynyt mielikuvitus, kielelliset taidot ja kiinnostus kieleen, synnyttää kiinnostuksen omiin satuihin ja tarinoihin. Lapsi haluaa kuulla satuja ja usein sepittää tarinoita itse. Lapsi on kiinnostunut myös aikuisten tarinoista ja menneisyydestä. He kuuntelevat auliisti vanhempien ja isovanhempien tarinoita omasta lapsuudestaan. Vanhempien kertomusten jälkeen lapsi usein innostuu kertomaan jotakin vastaavaa omista mielikuvistaan ja muistoistaan. Omat tarinat ja sadut usein mukailevat vielä tässä vaiheessa aikuisen kaavaa ja muuttuvat vasta myöhäisemmässä kehityksen vaiheessa persoonallisimmiksi. (Jarasto & Sinervo 1997.)

Tätä kehityskautta leimaa myös sosiaalinen kehitys. Lapsi kokeilee sosiaalisia rooleja, hän saattaa toimia kotona ja kylässä tai päiväkodissa täysin erilaisesti. Hän voi olla joissakin uusissa paikoissa omaa persoonallisuutensa vastakohta ja erilainen eri ihmisille. Aikuiskontaktit perustuvat ennemmin puheen kautta ohjaamiseen, kuin aikuisen kädestä pitäen ohjaamiseen, kuten aikaisemmissa kehitysvaiheissa. Sosiaalinen kehitys näkyy myös lapsen kiinnostuksena roolileikkejä kohtaan. Lapselle on myös ominaista tehdä tarkkoja havaintoja aikuisten käyttäytymisestä. Lasten tapa esimerkiksi matkia aikuisten kännykkään puhumista, on tuttua. (Mannerheiminlastensuojeluliitto 2009.) Toisiin lapsiin suhtaudutaan kiinnostuneesti ja rinnakkaisleikki saa väistyä yhteisleikin tieltä. Toisten lapsen seuraa arvostetaan. Lasten leikkiryhmät muodostuvat spontaanisti useimmiten muutaman lapsen kokoumista. Fyysinen tappelu vähenee, parantuneiden kielellisten valmiuksien ansioista, mutta toisten kiusoittelua saattaa

esiintyä runsaastikin. Eroja sukupuolten välillä esiintyy jonkin verran. Tyttöillä riita onkin useimmiten kielellistä. (Jarasto & Sinervo 1997, 60–61.)

Monet yksittäiset aikaisemmin kaiken keskittymisen vievät toimet voivat nyt onnistua samanaikaisesti, kuten puhuminen ja riisuminen. Toimintamallit ovat vielä kuitenkin nk. yksiraitaisia, lapsen opittua yhden mallin hän toistaa sitä itsepintaisesti haluamatta vaihtaa käytäntöä uuteen malliin. Lapsen on itse työstettävä ajatteluaan, pystyäkseen laajentamaan toimintamallejaan, aikuinen ei voi vaikuttaa toimintamallien laajentumiseen. (Jarasto & Sinervo 1997, 61–62.)

4.2 Lapsen kehitys 5–6 vuoden iässä

5–6 vuoden iässä lasten kehitykselle on tyypillistä se, että lapsi kokee suvantovaiheen ennen tulevan kouluiän myrskyjä. Lapsi on tasapainoinen ja kypsempi aikaisempiin kehitysvaiheisiinsa nähden. Suhde aikuisiin on helpottunut, koska lapsi voi entistä paremmin ilmasta verbaalisesti itseään. Hän on myös selkeästi itsenäisempi ja hallitsee monia arkitilanteiden rutiineita. Hän on myös yhä taitavampi havaitsemaan ja huomioimaan toisten tunnetilat, joskin myös kyvykäs käyttämään uutta havainnointikykyään ärsyttäessään aikuisia. Raivopuuskia konfliktitilanteissa vanhempien kanssa saattaa yhä esiintyä, mutta ne alkavat olla aikaisempaa lievempiä. Hän on usein auttavainen ja pyrkii kernaasti miellyttämään toisia. Suhde toisiin lapsiin on edelleen kiinnostunut. (Jarasto & Sinervo 1997.)

Sosiaalinen käyttäytyminen on usein vilkasta ja keskustelu on aktiivista. Ryhmäleikit ovat suosittuja tämän ikäisillä. Riitaa ei esiinny aikaisemmanlaisesti. Lapsilla saattaa olla taipumusta yrittää tehdä vaikutus toisiin lapsiin. Vaikutusta yritetään usein tehdä korostamalla omaa erinomaisuuttaan eli leuhkimalla ja mahtailulla. Tarinan kerronta omasta elämästä voi olla hyvinkin suurellista. Tälle iälle on ominaista lapsen mahtailut kuten vertailu omien vanhempien ylivertauudesta kaverin vanhempiin.

Leikeissä pelit ovat suuressa suosiossa ja lapsi saattaa viihtyä jatkuvasti samojen tiettyjen pelien tai leikkien äärellä. Lapselle tämä ikä on myös luovuuden aikaa. Uudet materiaalit ja työtavat ovat mielenkiintoisia, niihin tutustutaan suurin liikkein. Lapset tarvitset taideprojekteihinsa tilaa sekä mahdollisuuden käyttää välineitä vapaasti.

Aikuisen on hyvä ottaa tämä huomioon suunnitellessaan lapselle tehtäviä. Paikat on hyvä suojata hyvin, jotta sotkusta aiheutunut harmi ei pilaisi lapsen luovaa kokemusta. (Jarasto & Sinervo 1997.)

Itsekritiikki omia tekemisiä kohtaan ilmenee 5–6 vuoden iässä. Lapsi saattaa kokea huonommuutta ja vertailee itseään toisiin. Hänellä on usein tarve saada aikuiselta hyväksyntä tuotoksilleen ja tekemisilleen. Hyväksynnän hakeminen voi tapahtua joko suoranaisina kysymyksinä tai käytöksenä, jonka avulla lapsi pyrkii saamaan vahvistusta omalle käytökselleen.

Lapsi sopeutuu aikaisempaa paremmin uusiin jopa yllätyksellisiin tilanteisiin. Hän nauttii uusista tilanteista aikaisempien yksiraiteisten tilannemallien vastaisesti. Uusien asioiden esittely tässä iässä voi johtaa hyviin tuloksiin. Hän erottaa hyvin oikeasti ja leikisti tehdyt asiat toisistaan. Hän yhä useammin haluaa tehdä asiat oikeasti. Oikeiden asioiden tekeminen mahdollistuu visuaalisten ja haptisten kykyjen kehityksen tuloksena. Tässä ikävaiheessa lapsi innostuu usein leipomisesta ja yksinkertaisten ruokien, kuten salaatin valmistuksesta. Lisäksi tässä ikävaiheessa lapsi usein innostuu sellaisten kotitöiden tekemisestä, jotka ovat lapsen kyvyille kyllin helppoja. Tällöin lapselle tulee tunne, että hän auttaa yhteisessä kodinhoidossa. (Mannerheiminlastensuojeluliitto, 2009.)

Muistikuvat lisääntyvät ja parantuvat tässä vuoden iässä. Se voidaan todeta seuraamalla lasten leikkejä, jotka muodostavat nyt helpommin ymmärrettävän jatkumon. Lapselle on helpompaa seurata satujen tai tarinoiden vaikeampia juonia. Lapsi pyrkii yhdistämään esineiden ja asioiden tarkoituksia toisiinsa. (Jarasto & Sinervo 1997.)

Keskustelut 5–6-vuotiaiden kanssa voivat olla syvällisiä. Aiheet voivat liikkua arkitilanteista tutuissa aiheissa tai ne voivat koskettaa kuoleman, elämän ja syntymän kaltaisia aiheita. Lapselle abstraktien aiheiden käsittely on vielä vaikeaa, mutta he voivat hyvinkin pystyä pohtimaan ei-käsin kosketeltavia asioita ja ilmiöitä. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 2009.)

4.3 Pääkohdat 4–6-vuotiaiden lasten kehityksessä

Pääkohdat 4–6-vuotiaiden lasten kehityksestä voidaan tiivistää seuraavasti

- *Kielellisten kykyjen voimakas kehittyminen, joka näkyy keskustelutaidoin.*
- *Kiinnostus tarinoihin, joka näkyy sekä muiden tarinoiden seuraamisena että omana tarinointina.*
- *Uudet asiat kiinnostaan kuten esimerkiksi uudet työtavat ja materiaalit.*
- *Lapsen omat muistikuvat paranevat ja hän muistelee omaa elämäänsä.*
- *Lapsi on herkkä omien taitojensa arvostelulle ja tarvitseekin vahvistusta omalle osaamiselleen.*
- *Sosiaaliset kyvyt kehittyvät ja lapsi osaa tulkita omia sekä kaverin tunnetiloja. Kaverisuhteet vahvistuvat tämän ikäisillä lapsille.*

5 TAIKO-TEHTÄVÄVIEN KUVAUS JA TAVOITTEET

Tehtävät olen toteuttanut mahdollisimman helposti lähestyttäviksi. Tehtävät ovat lähtökohdallisesti lapsikeskeisiä, joissa aikuinen toimii lapsen ohjaajana. Korostaakseni tehtävien lapsikeskeisyyttä, painotin vanhemmille tehtävien vapautta. Taidekasvatuksellinen tekeminen voi toimia hyvinkin lapsikeskeisesti. Aina ei tietenkään näin tapahdu, mutta vanhempien ohjauksella pyrin nimenomaan lapsikeskeisyyteen. Aikuinen voi oppia, että taidekasvatuksellinen toiminnassa ei ole oikeaa tai väärää mallia toteuttaa omaa näkemystä (Rusanen & Torkki 2000, 50). Taidekasvatuksellisessa tekemisessä painotetaan prosessia, eikä lopputulos ole aina edes tärkeää suhteessa prosessiin. Tehtävissä olen erityisesti painottanut vanhemmille, ettei tehtävissä ole mitään erityistä oikeaa lopputulosta tai oikeaa tapaa tehdä. Tämä siitä

syystä, että aikuinen antaisi mahdollisimman paljon lapsen toteuttaa sisäistä luomistarvettaan. (Uusikylä 2001, 12.)

Tehtävissä olen painottanut lapsen kehityksen pääpiirteitä, jotka ovat 4–6-vuotiailla mm. sosiaalinen kehitys ja kielen kehityksen nopea tempo. Kysymysten avulla pyrin johdattelemaan vanhemman ja lapsen välistä keskustelua. Johdattelun tarkoituksena on helpottaa vanhemman eläytymistä yhteiseen tehtävään ja havaintokyvyn terävöitymistä (Rusanen & Torkki 2000, 50). Kysymyksiä on jokaisessa tehtävässä. Niiden avulla tutkitaan yhdessä ihmisten ilmeitä, muistellaan menneitä, tutkitaan eläintä ja tutustutaan taidekuvaan. Lopussa vanhempi ja lapsi järjestivät kotona töistä näyttelyn, jonka avajaisiin kutsutaan muita perheenjäseniä. Vanhempi kysyy kysymyksiä lapselta kaikista tehtävistä. Näin hän palauttaa lapselle mieleen tehtävät ja niihin liittyvät tuntemukset. Kysymyssarjan avulla olen kiinnittänyt huomiota myös siihen, että vanhemmat kuuntelisivat lastaan. Arkipäivässä joskus vanhemmille käy niin, että yleisen hälinän ja kiireen keskellä aito kuunteleminen unohtuu. Tehtävien etenemisen kannalta vanhempien on keskityttävä yhteiseen tekemiseen ja lapsen kertomukseen. Ilman kuuntelua seuraavaa vaihetta on vaikea toteuttaa.

5.1 Tehtävien yleinen kuvaus

Tehtävät ovat laadittu kaksiosaisiksi. Aluksi tutustutaan tehtävän aiheeseen. Aiheet ovat valittu siten, että ne olisivat mahdollisimman lähellä lapsen kiinnostuksen kohteita sekä kehityksen kohtaa. Lisäksi tehtävien valintaan on vaikuttanut toteutuksen yksinkertaisuus vanhempien näkökulmasta. Valitessani tekniikoita päädyin yksinkertaisiin koulun kuvataiteen tunneilla käytettyihin tekniikoihin, jotta vanhempien ei tarvitsisi itse opiskella tehtävien toteutusta varten.

Tehtävän aiheeseen tutustuminen etenee laatimieni kysymysten avulla. Kysymykset kartoittavat aihetta ja avaavat keskustelun aiheesta. Ilman aikuisen apua ja käytännön esimerkkejä aiheet, kuten muistot ovat 4–6-vuotiaille lapsille hankalia. Kysymysten avulla rohkaisen vanhempaa herättämään syvällisen keskustelun lapsensa kanssa. Ensimmäinen osio kysymyksistä voidaan toteuttaa tavanomaisena keskusteluna arkipäivän puuhailujen yhteydessä käyttäen niin paljon aikaa kuin aiheen käsittely

tuntuu vaativan. Tehtävien ensimmäisessä osassa haetaan tietoa, tutustutaan johonkin kohteeseen tai muistellaan menneitä tapahtumia.

Toinen osio koostuu tehtävänannosta. Aikaisemmalla kerralla toteutettu keskustelu palautetaan lapsen mieleen. Keskustelua jatketaan, mikäli siihen tuntuu olevan tarvetta. Vanhempi kertoo lapselle tehtävänannosta esitellen välineen, jota tehtävässä käytetään. Välineet ovat valittu siten, että vanhemman yläasteen kuvaamataidon tai kuvataiteen tunnilla opitut taidot riittävät lapsen tekniseen ohjaamiseen. Välineiden valinnassa on huomioitu myös se, minkälaisia visuaalisen tekemisen välineitä lapsiperheissä on yleensä tarjolla sekä välineiden kohtuullinen hankinta hinta. Tehtävät toteutetaan näin ollen perusvälineillä.

Tehtäviä on yhteensä viisi kappaletta ja viimeisenä on tehtävä, jossa lapsi ja vanhempi kertaavat tehtäviä ja keskustelevat lapsen kokemuksista tehtävien tekemisen yhteydessä. Tehtävissä olen kiinnittänyt erityistä huomioita siihen, että vanhemmalle tulisi selväksi taidekasvatuksellisen tekemisen luonne eli prosessin tärkeys ja jokaisen tekijän henkilökohtaisen tekemisen tavan hyväksyttävyyys. Tehtävissä olen lisäksi korostanut niiden arkipäiväisyyttä. Tehtävien tekeminen on periaatteessa sitä samaa toimintaa, mitä vanhemmat tekevät usein kotonaan lastensa kanssa. Eli he keskustelevat lapsen ja vanhemman yhteisistä tapahtumista yhdessä. Tehtävät antavat vain uusia aiheita ja pysäyttävät heidät arkipäivän toiminnan lomassa keskittymään toisiinsa. Lopuksi pohdintojen jälkeen lapsi toteuttaa tehtävän oman visuaalisen ilmaisunsa avulla.

5.2 Taiko-tehtävät

Ohjeita ja selvennyksiä vanhemmille

Tässä kappaleessa selvitän vanhemmille annettuja ohjeita tehtävien toteuttamiseksi. Vanhemmille annetut ohjeet ovat kirjoitettu *kursiivilla* fontilla. Kirjoitin selvennyksiä vanhemmille mahdollisimman arkikielellä. Pyrin myös löytämään sellaisen sävyn tekstiini, että se ei olisi liian luennoiva. Tehtävien prosessin korostaminen oli tässä vaiheessa tärkeää. Katsoin tarpeelliseksi korostaa vanhemmille vuorovaikutuksellisia ja kasvatuksellisia etuja, jotta he saisivat tekemisestä lapsen etua korostavan käsityksen.

Olen suunnitellut taidekasvatuksellisen tehtävöpakettin avuksi perheille, jotka haluavat ideoita yhteiseen kuvataiteelliseen toimintaan kotona. Vanhemmat voivat ohjata lasta kuvataiteen perustekniikoiden oppimisessa, siitä miten taiteesta voidaan lasten kanssa keskustella ja miten ympäristöä voidaan yhdessä havainnoida. Tehtäviin liittyvissä keskusteluissa vanhemmilla on mahdollisuus edistää omaa ja lapsen vuorovaikutussuhdetta.

Ohjeiden ja selvennyksien tarkoituksena on luoda vanhemmille kokonaiskuva siitä, mitä pyrin tehtävilläni saavuttamaan. Lyhyt selostus ohjaa aikuista tehtävien tärkeimpiin huomioihin. Näitä ovat lapsen ja vanhemman roolit. Tällä olen pyrkinyt teoreettisesti seuraamaan Deweyn pragmaattista kasvatustilfilosofiaa, jossa Dewey näkee kasvattajan olevan ohjaajan roolissa.

Tehtävät on suunniteltu siten, että vanhemman ja lapsen roolit ovat yhtä tärkeitä. Aikuinen tutustuu yhdessä lapsen kanssa tehtävien teemoihin ja ohjaa lapsen toimintaa. Aikuisen rooli korostuu keskustelevana ohjaajana. Hänellä on perustietämys esimerkiksi vesivärien käytöstä, jonka hän jakaa lapselleen. Aikuinen herättää keskustelun, ohjaa teknisissä asioissa lasta, antaen lapsen itse toteuttaa oman näkemyksensä. Keskustelun herättäjänä toimivat tehtävien yhteydessä olevat kysymykset. Kysymyksiä herää vanhemmalle varmasti lisää ja keskustelua voidaan jatkaa niin kauan kuin se tuntuu kummastakin mielekkäältä. Keskustelu toimii työhön johdattajana ja ohjaa työskentelyä.

Sekä lapsi, että vanhemmat oppivat yhdessä keskusteluista. Aikuinen saa tietoa lapsestaan, hänen ajatuksistaan ja tunteistaan. Lapsi taas saa viettää aikaansa vanhempansa kanssa ja tuntee, että vanhempi on hänestä ja hänen ajatuksistaan aidosti kiinnostunut, mikä vahvistaa hänen itsetuntoaan ja minäkokemustaan. Molemmat oppivat keskustelujen kautta uusia asioita elämästä. Kun lapselta kysytään hänen mielipiteitään, hänelle samalla viestitään, että se mitä hän ajattelee tai kokee on tärkeää. Tuntiessaan oman aikaansaannoksensa arvokkaaksi lapsen kokemus omasta itsestään vahvistuu.

Alustuksessa painotin lapsen ja vanhemman yhteisen ajanvieton etuja lapsen kehityksen kannalta. Lapsilähtöisessä kasvatustilmapiiirissä lapsen kuuntelua ja hänen

mielipiteidensä huomioon ottamista pidetään tärkeinä tapoina edistää lapsen henkistä kehitystä. Myös Innasen väitöskirjassa nuorten miellyttävät muistot lapsuudestaan painottuivat vanhempien kanssa vietettyyn yhteiseen aikaan. Lasten kielellinen kehitys hyötyy keskusteluista. Avoimen keskustelun korostamisella pyrin avaamaan tilaa heidän välillään. Kuuntelemalla ja avoimella asenteella aikuinen voi avata tilaa itsensä ja lapsensa välillä, jotta kohtaaminen voi tapahtua.

Tehtävien alustukset tehdään arkipäivän askareiden lomassa. Liikkuvaisia lapsia ei tarvitse istuttaa pöydän ääressä keskustelemassa vanhemman kanssa. Tarkoitus on, että aikuinen voi jututtaa lasta muun toiminnan lomassa. Varsinaiset tehtävät on syytä tehdä aloillaan turvallisuuden takia. Vanhemman ei tarvitse myöskään olla huolissaan, jos lapsi tekee tehtävänsä nopeasti. Oman kokemukseni mukaan on sellaisia lapsia, jotka tekevät työnsä todella nopeasti, sekä niitä jotka saattavat helposti käyttää neljäkymmentä minuuttiakin yhteen luonnostelmaan. Kumpikin tapa on oikea. Kotona tehtäessä ajankäytöllä ei ole niin isoa merkitystä kun aika ei ole rajattu. Joillekin lapsille saattaa olla ominaista myös se, että he tekevät työtä hetken ja leikkivät välillä jotakin muuta ja palaavat takaisin tehtävän äärelle. Se on heidän tapansa työstää tehtävää mielellään.

Lasten tapa tehdä taiteellisia töitä on usein kovin kokonaisvaltaista. Toisille lapsille on tärkeää välillä irrottautua tekemästään työstä. Toiset lapset taas istuvat säntillisesti paikoillaan tehdessään töitä. Pyrin selventämään vanhemmille ettei työskentelyn tarvitse olla kaavamaista koululuokkamaista tekemistä. Näin vanhempien ei tarvitse lannistua jos vilkas lapsi ei jaksa istua koko aikaa paperin ääressä. Vanhemmat voivat lapsen tekemisen tavan myötä oivaltaa, mikä on juuri heidän lapselleen ominainen tapa työskennellä ja sen avulla järjestää seuraavia yhteisiä tilanteita lapsen tarpeiden mukaan.

Kehotan vanhempaa seuraamaan lapsen tekemistä ja vaikeissa tilanteissa keskustelemaan tekemisestä. Esimerkiksi jos lapsi ei osaa itse saattaa työtään loppuun, on vanhempien hyvä puuttua tähän hienovaraisesti. Kysymykset auttavat ongelmassa. Esimerkiksi: Oletko jo tyytyväinen työhösi? Minusta se on onnistunut. Pitäisikö lopettaa, katso paperi alkaa jo kulumaan puhki.

Dewey korosti opettajan ohjaajan roolia, joka ei vain jättäydy taustalle lapsen tehdessä töitään eteenpäin. Aikuinen ohjaa ja kuten edellisessä kohdassa myös rajoittaa hieman lapsen työskentelyä, välttääkseen lapsen pettymyksen, joka on mahdollinen, jos esim. paperi hieroutuu rikki.

Lapsen annetaan kuitenkin kuvata haluamansa asiat siten, kuin ne hänelle näyttäytyvät. Jos kukka on suurempi kuin talo, sitä ei vanhemman ole syytä mennä korjaamaan. Myöskään siisti lopputulos tai tasainen väri paperilla eivät ole merkityksellisiä. Lopputulos ei ole niin tärkeä, kuin sen synnyttänyt prosessi. Lopputuloksella ei haeta yhtä oikeaa tapaa tehdä, vaan jokainen tapa kuvata asioita on oikea.

Jokaisella tekijällä on oma tapansa toteuttaa näkemyksensä. Tehtävissäkään ei ole mitään oikeaa ratkaisutapaa, mihin sisältyisi esimerkiksi tasainen maalausjälki tai realistinen kuvaamistapa. Katsoin tarpeelliseksi selvittää vanhemmille tätä, jotta he eivät yrittäisi ohjata tekemistä liikaa.

Ajatuksena on, että näitä toimintatapoja voi käyttää rikastuttamaan kasvatusta myöhemminkin. Tehtävistä ilmepäiväkirjaa, jonka käyttöä selostetaan tehtävän yhteydessä tarkemmin, voidaan aina silloin tällöin katsella, ja käyttää apuna, mikäli lapsi joutuu tovereidensa kanssa konfliktitilanteisiin. Lapsen saattaa olla joskus vaikea tunnistaa leikkitovereidensa ilmeitä ja tunteita. Lasta voidaan pyytää konfliktitilanteissa katsomaan toverin ilmettä ja auttaa näin tunnistamaan tunnetila.

Käytännöllisen esimerkkini avulla selvitin vanhemmille miten taidekasvatus voi avustaa kasvatuksessa ja miten se voi auttaa käytännöllisessä kasvatustyössä myöhemminkin. Esimerkkini avulla vanhemmalle voi tulla lisää ideoita siitä miten tehtäviä voi jatkokyöstää.

Olen pyrkinyt rakentamaan tämän tehtäväsarjan siten, että tehtävät etenevät järjestyksessä, jossa edellinen tehtävä tukee seuraavaa. Tehtävät pyrkivät antamaan perusideoiden ja tekniikoiden oppimisen lisäksi ajatuksia vanhemmille sekä lapsille siitä mitä taide on ja miten siitä voidaan keskustella. Taitelijan työn ja oman työn katsominen ja siitä keskusteleminen opettaa, miten kuvataiteesta voidaan puhua, miten havainnoidaan kuvan värejä, tapahtumia, taustaa tai kuvissa esiintyvien ilmeitä.

Samankaltaisia kysymyksiä vanhemmat ja lapset voivat kysyä itseltään katsoessaan muitakin taideteoksia. Taiteen äärellä kysymykset herättävät ajatuksia siitä mitä taiteilija on teoksellaan pyrkinyt ilmentämään. Keskustelujen kysymykset olen rakentanut siten, että ne ovat lapsen ikätasoon soveltuvia. Sanana keskustelu voi olla jollekulle hyvin juhlallinen. Siksi koen tarpeelliseksi selventää tässä yhteydessä mitä sillä tarkoitan. Tarkoitan keskustelulla 4–6-vuotiaiden lasten kanssa lähinnä jutustelun tyyppistä ajatusten vaihtoa. Oletuksena ei ole siis se että vanhempien pitäisi saada lapsi perustelemaan ja vastaamaan monimutkaisesti vanhemman esittämiin kysymyksiin, vaan että he yhdessä jutustelevat annetusta teemasta.

Selvensin vanhemmille yleisellä tasolla sitä miten taidetta voidaan lähestyä, jotta siitä voisi saada mahdollisimman paljon informaatiota. Kuvan katsominen ei välttämättä herätä aikuisissa niin paljon ajatuksia, että hän voisi luontevasti aloittaa lapsen kanssa keskustelun.

Aina joskus kuulen vanhempien ja lasten sananvaihtoa, joissa lapsi pyytää vanhempaa piirtämään jotakin malliksi. En sano ettei näin voisi joskus tehdä. Olen omien lasteni kanssa myös piirtänyt malleja. Huomioitavaa tässä on kuitenkin se, että vanhempien piirtäessä mallin lapsella, jonka lapsi sitten mallipiirtää omalle paperille, on kysymys siitä miten vanhempi kohteen näkee, ei siitä miten lapsi sen näkee. Jos lapsi kysyy miten jokin piirretään, vaihtoehtoisesti voisi yhdessä tarkastella kohdetta. Vanhempi voi kiinnittää lapsen huomioon esimerkkien tavoin tai kysymällä kohteesta. Piirtämisen perusta on havaintojen tekeminen kohteesta ja siitä miten kohteet eroavat toisistaan. Esimerkiksi, kun kohteena on talo. Onko talo pyöreä vai onko se kulmikas. Minkälainen katto siinä on? Missä kohtaa on ovi? Millä tavalla ovi eroaa ikkunoista? Minkä värisiä ikkunat voisivat olla? Ovatko ne aina erivärisiä? Onko ne päivällä ja illalla erivärisiä? Joskus lapsella on vaikeuksia kuvata kohteiden erot verbaalisesti. Onkin tärkeää, että aikuinen sanoo erot ääneen, jos lapsi ei niitä huomaa tai osaa muuten ilmaista. Esimerkiksi: ikkunat on pienempiä kuin ovi. Katso ikkunoista näkyy verhot. Ikkunat ovat lasia ja niistä näkyy sen vuoksi sisälle.

Jos talosta on kuvia, niitä voidaan tarkastella jopa siten, että lapsi asettaa sormensa talon ääriviivoille ja vanhempi kuljettaa lapsen sormeja talon seinien, katon, ikkunoiden

ja oven ääri viivoja pitkin. Näin lapselle muodostuu selkeämpi kuva talon pääviivoista, ja hänen on helpompi hahmottaa piirtämistä.

Opettaessani lapsia kuvataidekoulussa, tyypillisin alun vaikeus on ollut piirtämisen pelko. Lapset kärsivät joskus aikuisten lailla ”valkoisen paperin kammosta”. Ei uskalleta aloittaa piirtämistä, kun pelätään, että se menee väärin. Kokemukseni mukaan lapset juuri tuolloin pyytävät usein opettajaa tai aikuista piirtämään heille kuvan, jonka he sitten värittäisivät tai kopioisivat paperilleen. Tehtävien onnistumisen kannalta oli merkittävää, että lapset piirtäisivät tai maalaisivat itse. Annoinkin tätä varten vanhemmille neuvoja siitä, miten he voisivat päästä vaikeasta vaiheesta eteenpäin ilman suoranaista piirustusapua. Kun lapsella on jokin yksittäinen konkreettinen havainto, kuten talon ikkunoiden eri koot, heidän helpompi aloittaa piirtäminen konkreettisesta kiintopisteestä.

Lapset ovat yksilöllisiä tekijöitä. Toiset tarvitsevat kokoajan rohkaisua tehdessään, ja toiset tietävät heti mitä ja miten he tekevät. Tehtävissä epävarmempien lasten kanssa on hyvä antaa aika ajoitin positiivista palautetta. Vanhempi voi antaa palautteen vaikka toteamalla, että pidän noista sinun valitsemistasi väreistä tai oletpas kuvannut auringon hienosti. Palautteen ei tarvitse olla mitään ihmeellistä, riittää että se on kannustavaa.

Kuten kappaleesta neljä kävi ilmi, 4–6-vuotiaat lapset elävät aikaa, jolloin he ovat kriittisiä omalle tekemiselleen. Aikuisen kannustus on suotavaa ja lapselle osoitettuja moitteita hänen taidoistaan olisi syytä välttää.

LOPUKSI:

Lue tehtävien ohjeistukset hyvissä ajoin ja varmista, että sinulla on tarvittavat välineet tehtävien tekemistä varten käsillä. Lue alustuksen kysymykset aina ennen kuin aloitat aiheen alustuksen. Jos sinulle tulee ideoita lisäkysymyksistä, kirjaa ne ylös vihkoon.

Ennen varsinaista tekemistä suojaa huolellisesti ympäristö ja varmista, että yllänne on vaatteita, joissa tahrat eivät aiheuta harmia. Tekemistä häiritsee, se jos lapsen tulee koko ajan varoa ympäristöään. Huomio tekemisestä siirtyy vaatteiden tai ympäristön

varomiseen. Tai vahingon sattuessa yhteinen myönteinen kokemus muuttuu pahaksi mieleksi pilaantuneesta vaatteesta.

Kirjaa pääkohdat keskusteluistanne ja mahdollisista huomioista ylös vanhemman vihkoon heti keskustelun yhteydessä (katso vihkon sarakkeet). Kirjaa myös omat ajatukset vihkoon ylös

Varsinaiset tehtävät

Ilmepäiväkirja

Ilmepäiväkirja pyrkii ensisijaisesti harjoittamaan ilmeiden tunnistamisessa ja näin tukemaan tämän ikävaiheen sosiaalisessa kehityksessä. Ajatuksen tähän tehtävään sain kotona, omien lasteni kanssa. Lapseni joutuvat tuon tuostakin, normaalien veljesten tapaan riitoihin, jotka usein alkavat huonosti tulkituista ilmeistä ja eleistä. Pohdin voisinko auttaa heitä tulkitsemaan toistensa ilmeitä taidekasvatuksellisin keinoin ja saada sitä kautta kokemuksia ilmeiden tulkinnasta.

Ilmepäiväkirja on valittu myös sen takia, että vaikka ilmeet ovatkin vaikeita tunnistaa, pysäytetystä kuvasta ilme voidaan useimmiten löytää. Tämä havainnollistaa sekä lapselle, että aikuiselle sitä miten kuvaa voidaan opetella katsomaan. Aikuinen voi konkreettisesti havainnollistaa lapselleen hennosta hymystä, että katso huulet ovat ylöspäin, vaikka ensimmäinen vilkaisu kuvaan ei välttämättä aukaise kuvan sisältöä. Tai hän voi näyttää omalta kasvoltaan saman ilmeen ja lapsi voi verrata kuvaa edessä olevaan ihmiseen. Toisaalta kuvan tulkinnan vaikeus voidaan osoittaa myös lapselle. Joskus vanhempikaan ei osaa tulkita kuvan ilmeitä tai kuvasta voi syntyä erilaisia tulkintoja. Myös tämä on tarpeellinen kokemus sekä lapselle että aikuiselle.

tarvikkeet:

– paperia ja vihko

– lehtiä, kuvia joissa on ihmisiä, joissa kasvojen ilmeet näkyvät.

– peili

– liituvärit

– liimaa

– kollaasia varten erilaisia liimattavia materiaaleja esim. hiekkaa, hilettä, puruja, lehtiä, oikeastaan mitä vaan minkä lapsi haluaa liittää työhön.

Alustus:

Tehtävä on kaksiosainen. Tehtävässä opetellaan kuvapäiväkirja tai kuvakartta työskentelyä sekä työstetään yksi kollaasi. Viikon ajan kerätään lehdistä, valokuvista, omista piirroksista, omista valokuvista erilaisia ilmeitä, jotka liitetään kuvapäiväkirjaan tai -karttaan. Ilmeiden tulee olla mahdollisimman erilaisia. Lapsen voi antaa vaikka selata vanhoja lehtiä ja etsiä sopivia kuvia. Jokaisen kuvan kohdalla vanhempi ja lapsi käyvät keskustelun siitä millainen henkilön ilme on. Mitä he luulevat henkilön tuntevan? Onko hän iloinen, surullinen, vihainen, välinpitämätön, pelokas, kauhuissaan, kujeileva jne. On hyvä keskustella myös siitä mitä muuta kuvassa tapahtuu. Antavatko kuvan muut tapahtumat ilmi minkälaisista tunteista on kysymys? Valitkaa sellaisia kuvia, joissa ilme on molempien mielestä helposti tunnistettavissa.

Tehtävä on kaksiosainen. Uusi aihe vaatii useasti aiheen hauduttelemista, joten aiheeseen voidaan tutustua hiljalleen kaksivaiheisena. Samalla tutustumistapa antaa vanhemmalle ja lapselle mahdollisuuden aloittaa yhteisen tekemisen hiljalleen, kuvien yhdessä etsiminen ja katseleminen totuttavat seuraavien tehtävien intensiivisimpiin keskusteluosioihin ja työskentelyyn. Lapsi saa myös muutaman päivän tauon aikana mahdollisuuden tunnistaa ympäristössä olevien ihmisten ilmeiden ja tekemisten suhteita. Näin hän saa myös aikaa järjestellä ja vertailla kokemustaan aikaisempiin kokemuksiinsa. Dewey (Väkevä 2004) piti juuri tällaista oppimistapaa tärkeänä kasvavalle.

Vanhemman rooli on aluksi johdatella lasta aiheeseen. Aikuinen valitsee joitakin esimerkkikuvia, joita esittelee tehtävän alussa. Keskustelu aloitetaan sillä, että lapselta kysytään mitä hänen mielestään kuvassa on ja mitä henkilö kuvassa tuntee. Jos tapahtuma ja ilme ovat lapsesta epäselviä, aikuinen selventää kuvaa. Esimerkkikuvien on hyvä olla selkeitä ja helppoja ilmeitä, kuten vihainen, iloinen, surullinen. Avuksi ilmeiden tunnistamiseen voidaan ottaa peili. Lapsi ja aikuinen voivat peilin avulla esittää erilaisia ilmeitä. Tämä on usein lapsesta erityisen hauskaa. Jos on mahdollisuus

käyttää digitaalikameraa ja tulostaa ilmekuvia myös niitä voidaan liittää kuvakirjaan tai karttaan.

Tehtävän laadin niin, että vanhemmille olisi selvä, että he voivat valita useammasta lähestymistavasta yhden tai käyttää tarvittaessa useampia tapoja. He voivat joko käyttää itse ilmeiden kuvailua verbaalisesti tai käyttää havainnollistamisen apuna peiliä tai kameraa. Lisäksi he voivat tutustua ilmeisiin kartan tai päiväkirjan avulla. He voivat valita lähestymistavan sen mukaan minkä uskovat soveltuvan lapselleen parhaiten.

Kuvista voidaan muokata ilmekartta tai päiväkirja. Päiväkirjana voi käyttää vaikka vihkoa, johon ilmekuvat liitetään sinitarralla tai teipillä (joitakin kuvia käytetään varsinaisessa tehtävässä, joten niitä ei voi vielä tässä vaiheessa liimata) tai vaihtoehtoisesti ilmeet voidaan ryhmitellä paperille kartaksi. Ilmeiden viereen tulee teksti mistä tunteesta on kyse. Aikuinen selvittää lapselle epäselvät kuvat, selvennykset myös perustellaan. Esimerkki: Lapsi tunnistaa lapsen ilmeen kuvasta surulliseksi, vaikka se on selkeästi iloinen. Aikuinen korjaa: Eikö ilme ole kuitenkin iloinen. Katsopas, tytön suupielet ovat ylöspäin ja silmät ovat vähän viirullaan. Suusta näkyy hampaita. Katso minun ilmettäni.

Tehtävässä annoin ohjeita vanhemmille siitä, miten he voivat opastaa lastaan ilmeiden tunnistamisessa. Deweyn kasvatusfilosofia perustuu käsitykseen opettajan aktiivisesta ohjaajan roolista. Havainnoin esimerkin avulla sitä miten ilmeitä voidaan auttaa tunnistamaan.

Kuvista valitaan 1-3 ilmettä. Kuvat voivat olla vain ilmeitä tai leikattuna siten, että osa tai koko keho näkyy ilmeiden lisäksi. Lapsen tehtävänä on kuvitella tarina ihmisen ympärille. Työ toteutetaan kollaasin keinoin. Kuvat liitetään paperille ja sen ympärille piirretään tai/ja leikataan ja liimataan tarinan miljöö.

Kollaasitekniikka: *kollaasin voi tehdä liimaamalla paperille melkein mitä vain. Usein käytetään revittyjä sanomalehdenpalasia. Kollaasin päälle voidaan myös maalata, liimaa voidaan sekoittaa maalia, hilettä, hiekkaa jne. Lapset yleensä nauttivat kollaasien tekemisestä erityisesti kun he saavat samalla tutustua erilaisiin materiaaleihin. Vanhemman kannalta kollaasien tekeminen voi tuntua sottaavalta.*

Esivalmistelut ovatkin tärkeitä. On hyvä jos erilaisia materiaaleja on kerätty tehtävää varten jo hyvissä ajoin ja paikat on suojattu sanomalehdin tai vahakankaan avulla. Kannelliset elintarvikepurkit ovat hyviä materiaalien säilytyksessä.

Valitsin kollaasitekniikan syystä, että lapsi saisi mahdollisimman paljon kokemuksia eri materiaaleista ja välineistä. Kollaasityöt antavat lapsille myös eri materiaalien tuntua. Kollaasien tekeminen ei ole myöskään välttämättä sellaista toimintaa mitä lapset tekevät kotona, kuten piirtäminen tai maalaaminen. Halusin tutustuttaa vanhemmat ja lapset tällaiseen tekemiseen - muotoon, jossa samoja teknisiä muotoja kuin malliaskartelussa, mutta siinä olisi malliaskartelun sijaan selkeä tavoite omasta ilmaisusta. Kollaasitekniikka on helppo toteuttaa kotona, koska siihen voi käyttää mitä mielikuvituksellisimpia ja edullisia materiaaleja.

Ohjeistin tehtävissä vanhempia myös hyvin käytännöllisellä tasolla paikkojen suojaamisessa ja materiaalien säilyttämisessä, koska halusin heille jäävän miellyttävä mielikuva tekemisestä.

Tavoitteet:

- oppia havainnoimaan lapsen kanssa yhdessä toisten tunnetiloja ja sitä miten ne esiintyvät ilmein*
- oppia Port-foliotyöskentelyä*
- keskustella niistä asioista, jotka ovat johtaneet tunnetilaan*
- kuvan katsomista, siitä keskustelua*
- pitkäkestoisena tavoitteena on kehittää lapsen sosiaalisessa elämässä tarvittavia taitoja*

Sen hetken muistan

Tehtävän alkulähtökohtana ovat se miten lapset neljän vuoden saavutettuaan mielellään muistelevat elettyä elämäänsä ja kuuntelevat myös vanhempien muisteluita. On hätkähdyttävää huomata miten tarkkojakin muistikuvia pienillä lapsilla voi olla. Vanhempana usein kiinnittää hyvin erilaisiin tapahtumiin huomiota kuin lapset.

Vanhemmat usein yllättyvät siitä miten erilailla lapset muistavat vanhoja tapahtumia ja mitkä tapahtumat ovat olleet heille tärkeitä. Vanhempi voikin tehtävän avulla oppia lapselle tärkeistä tapahtumista jotakin uutta.

Tehtävän tarkoituksena on lapsen rohkaiseminen omiin muisteluihinsa. Aikuinen aloittaa tehtävän omalla muistollaan ja näin rohkaisee lasta omaan muisteluun. Kyseisen tehtävän punaisena lankana toimii muistelu, tarinan kerronta ja tarinan kuuntelu. On aina lapsia, joiden muisti voi olla vielä sellainen, että hän tarvitsee vanhemman tarinan lisäksi muutakin muistin herättelyä. Sen vuoksi ohjeistin vanhempia hieman johdattelemaan lapsia muistelussaan.

Alustuksen ja muistelun erottamiseksi ehdotin väliä, mutta en vaatinut sitä, vaan katsoin parhaimmaksi antaa vanhemman päättää tästä. Korostaakseni vanhemmalle yhtäältä taiteellisen työskentelyn vapautta ennalta määrätyistä malleista, korostin tehtävässä lapsen oikeutta valita itse muistonsa. Toisaalta vanhempien oli hyvä tietää rajat, joiden sisällä itse pysytellä ohjaustyössään. Vaikka oletan heidän ohjaavan lastaan tässä, en halunnut heidän puuttuvan liikaa lapsensa omaan muisteluun.

Jatkaakseni vanhemman aktiivista työskentelyä lapsensa kanssa, korostin hänen rooliaan lapsen tekemisen dokumentoijana. Pysin tällä nimenomaisesti siihen että vanhempi olisi lapsen läheisyydessä koko tekemisen ajan. Hän voisi kirjata ylös lapsen sanomisia ja olla aktiivisessa roolissa ohjaajana.

Tarvikkeet:

- vesivärit, päävärit (sininen, punainen ja keltainen)*
- erikokoisia siveltimiä*
- useita vesiastianpelejä*
- pesusieni tai tiskirätti*
- akvarelli paperi A3 (voi käyttää hyvälaatuista piirustuspaperiakin)*

Alustus:

Johdattelu tehtävään voidaan aloittaa jo vaikka edellisenä päivänä. Aikuinen jakaa jonkin (miellyttävän) muiston omasta lapsuudestaan lapsensa kanssa. Hän voi vaikka kertoa ensimmäisen selkeän muistikuvan omasta lapsuudestaan lapselleen. Oman kertomuksensa jälkeen aikuinen kysyy lapselta tämän muistoja. Keskustelua voidaan johdatella kysymyksillä, kuten muistatkos kun viime kesänä...Tarkoitus on kuitenkin pienen muistin virkistämisen jälkeen saada lapsi itse vapaasti muistelemaan omia mielikuviaan tapahtumista, joita hän on elämässään kohdannut. Tehtävän tarkoitus ei ole se, että lapsi toistaisi jonkin itselleen tapahtuneen tarinan juuri sellaisena kuin se aikuisen silmissä on tapahtunut vaan lapsi kertoo sen sellaisena kuin hän on sen kokenut. Aikuisen on hyvä esittää kysymyksiä, mutta lapsen muistikuvia tapahtumista ei tarvitse korjailla.

Keskustelua jatketaan lapsen kanssa niin kauan kuin se tuntuu tarpeelliselta. Usein lapset muistelevat mielellään kokemuksiaan. Näitä keskusteluja olisi aikuisen hyvä kirjata ylös vanhemman vihkoon, jotta niihin voitaisiin palata myöhemmin.

Aloittamalla muistelun vanhemman omalla muistolla halusin avata lapsen oman vapaa assosioinnin samalla. Lapsi, iästä riippuen, muistelee usein melko kaavamaisesti aikuisten muisteluiden jälkeen omia muistojaan. Muisto on myös vaikea käsite selvittää, joten vanhemman muisto tässä yhteydessä auttaa lasta muistelun aloittamisessa, ilman vanhemman seikkaperäistä ja tämänikäiselle lapselle melko mahdotonta selvitystä muistosta.

Kysymyksiä

Saatuasi selville mitä tapahtumaa lapsi muistelee, kysy tarkemmin tapahtuman ympäristöstä. Missä se tapahtui? Sisällä, ulkona, mummolassa, mökillä, kaupassa jne.? Miltä siellä näytti? Ketä siellä oli? Mitä he tekivät? Miten olit puettu? Miten muut olivat pukeutuneet? Osasitko jo puhua? Mitä sanoit? Mitä muut sanoivat? Miltä sinusta tuntui? Oliko sinulla kivaa vai tylsää? Miksi oli kivaa tai tylsää?

Kysymykset liittyvät tässä kohdassa muistoihin. Tarkoitus on saada mahdollisimman elävä muistikuva menneisyyden tapahtumista, jonka lapsi sitten maalaa vesiväreillä paperille. Tehtävät eivät ole sidottu aikaan tai paikkaan, joten ne voidaan helpommin

sijoittaa perheen yhteiseen arkeen. Vanhempia pyysin kirjaamaan hieman muistikuvia, jotta seuraavana päivänä maalaaminen voitaisiin aloittaa jouhevasti.

Tehtävä:

Seuraavana päivänä maalaustarvikkeet otetaan esille ja sen jälkeen palautellaan aikaisemmin puhuttu uudelleen mieleen. Aikuinen opastaa lasta vesivärien käytössä erilliselle paperille ennen työn aloittamista jos niitä ei ole käytetty aikaisemmin tai edellisestä kerrasta on kovin pitkä aika.

Lasta pyydetään nyt maalaamaan keskustelussa noussut muisto paperille. Hän voi samalla kertoa maalaamastaan kuvasta, aikuinen kirjaa lapsen tarinan ylös ainakin muutamalla sanalla. Monesti lapselle on ominaista, että hän tekemisen yhteydessä ikään kuin elää tapahtumaa uudelleen. Sen vuoksi aikuisen on hyvä istua lapsen vierellä koko tekemisen ajan ja esittää lisäkysymyksiä. Aikuinen voi pyytää lasta maalaamaan työn aikana syntyviä ajatuksia joko samalle paperilla tai niitä varten voidaan ottaa toinen paperi.

Vesivärit valitsin sen takia, että niitä käytetään usein kotona, mutta harvemmin oikein. Korostin maalien puhtaita värejä, kunnollisten pensseiden käyttöä ja paperin kostuttamista aluksi. Vesivärit on innostava tekniikka, mutta innostus latistuu jos värit ovat epäpuhtaat. Vesivärien käytössä saa myös kokemuksia värien sekoittumisesta.

Vesivärien ohjeet: *vesivärien käyttö on melko helppoa, mutta tarkkaa puuhaa. Likaiset värinapit ovat huono aloitus maalaamiselle. Lapset usein turhautuvat jos maalit ovat jo valmiiksi suttuisia. Aikuisen tehtävänä on huolehtia siitä, että värinapit ovat puhtaita. Ne saadaan parhaiten puhtaaksi suihkuttamalla niiden päälle suihkupullolla vettä ja likainen väri poistetaan joko puhtaalla pensselillä tai vaikka talouspaperin palasella.*

Vesivärien kanssa on syytä käyttää eri pensseleitä eri väreille tai pensselit tulee pestä ennen jokaista värin vaihtoa. Vesivärien yhteydessä on hyvä olla myös jokaiselle värille oma vesiastian, näin vältetään värien suttaantumisen. Välivärien sekoituksessa on hyvä käyttää esimerkiksi säilykepurkin kantta sekoitusastiana. Aina ei ole edes lasten kanssa tarpeellista sekoittaa värejä itse, vaan kuuden vesivärinapin lisäksi voidaan

hankkia muutamia valmiita väliväri nappeja. Ennen varsinaista maalaamista on hyvä käydä lapsen kanssa yhdessä läpi värien sekoittamiset.

Paperi kiinnitetään maalausalueeseen (voi olla pöytäkin) maalarinteipillä jokaisen sivujen pituudelta. Sen jälkeen pohja kostutetaan vedellä kevyesti, joko suihkupullon tai siveltimen avulla. Paperi annetaan kuivahtaa muutaman hetken, niin että paperin pinta ei ole vetinen. Tämä vaihe on aina tehtävä yhdessä lapsen kanssa. Erityisesti pienet lapset innostuvat vesileikistä liikaa ja lopputuloksena on liian märkä paperi, jonka kuivumisesta ei malteta odottaa.

Vesivärillä maalattaessa vesi toimii maalausnesteinä. Mitä enemmän vettä, sitä kuulaampi lopputulos. Sivellin kastetaan ensiksi veteen tai värinappia kostutetaan esimerkiksi suihkupullolla. Sivellin pyöräytetään kevyesti napin pinnalla. Jos väriä tarrautuu siveltimeen liikaa tai se on liian kostea, sitä pyöräytetään sienellä poistaen ylimääräinen väri. Vanhemman on syytä valvoa vesivärisiveltimien käyttöä. Lapset innostuvat usein hieromaan voimalla hieman kuivaa sivellintä vesivärinappiin, jolloin se takkuuntuu eikä toimi kunnolla.

Vesivärillä saadaan kuultavaa jälkeä. Väriä ei tarvitse olla tasaista. Aihe voidaan hahmotella lyijykynällä paperille ennen maalausta. Usein tällainen kuitenkin onnistuu vasta kouluikää lähentelevien lasten kanssa. Nuoremmat useimmiten ovat niin innokkaita maalaajia, että he eivät malta keskittyä piirtämiseen, tietäessään että kohta maalataan. Silloinkin kun tehtävä tehdään isompien lasten kanssa ensin hahmottelemalla aihe, on syytä muistaa, että maalaustarvikkeita ei kannata nostaa näkyville ennen kuin niitä halutaan käytettävän.

Maalattujen pintojen on hyvä antaa välillä kuivahtaa, jos halutaan vierekkäisiä pintoja maalata eri värein. Märät pinnat sekoittuvat toisiinsa.

tavoitteet:

- lapsi oppii käyttämään omia kokemuksiaan taiteellisen tekemisen lähtökohdaksi, pitämään omia kokemuksiaan arvokkaina*
- perustietämys vesiväreistä*

Pehmeä kuin pupu, piikikäs kuin siili

Kyseinen tehtävä koostuu tutustumisesta eläimeen, jota lähestytään aistien avulla tunnustelemalla ja haistelemalla. Tämän ikäiset lapset ovat usein kiinnostuneita eläimistä ja niihin halutaan tutustua paremminkin. Jokaisen lähipiiristä löytyy ainakin jokin eläin, johon voidaan käydä tutustumassa vanhemman kanssa tai lapsilla saattaa olla jo riittävän voimakkaita kokemuksia eläimistä. Eläimen valinta tehtävään muodostui siitäkin syystä, että eläin on konkreettinen kohde, jota voi tunnustella ja kuvata sitten aistittu kokemus paperille konkreettiseen muotoon.

Tehtävän välineet halusin tehtävänannosta johtuen pitää vapaina. Aikaisemmat tehtävät olivat olleet jo muutamia tekniikoita esitteleviä, koin sen riittäväksi välinetietoudeksi tehtävän tekemistä ajatellen. Monilla lapsilla on kokemuksia liiduista ja puuväristä, joten sitä kautta arvioin heillä olevan jo tarpeellisen laaja välineiden tekninen kirjo hallittuna.

Välineet:

- vapaa valinnaiset
- A3- paperi välineiden valinnan mukaan

Alustus:

Tehtävässä lapsi tutustuu johonkin eläimeen käyttäen näköaistin lisäksi, vaikka kuulotai hajuaistia. Eläin voi olla perheen tai naapurin koira tai kissa, hevonen, maatilan eläin tai mikä tahansa, johon lapsella on mahdollisuus tutustua. Jos lapsella ei ole mahdollisuutta tutustua allergian tai pelon takia eläimeen se voi olla vaikka muurahainen. Lapselle järjestetään tilaisuus tarkkailla sitä. Tunnustelkaa yhdessä sen turkkia, kuunnelkaa millaista ääntä se pitää ja/tai kyselkää omistajalta lisätietoja eläimestä. Tarkoitus on tutustua siihen siten, että lapselle jää siitä mielikuva. Aikuinen voi johdatella keskustelua mm. seuraavin kysymyksiin ja kehotuksiin:

Miltä sen turkki/iho tuntuu? Onko se lämmin, kostea, kova, pehmeä, piikkinen, jne.? Tuntuuko se märältä tai kuivalta? Miltä sen turkki/ iho näyttää? Muistuttaako se jotain tuttua? Minkä värinen se sinusta on? Kuuntele, millaista ääntä se pitää. Osaatko itse pitää tuollaista ääntä? Minkälaista ääntä se pitää kun se liikkuu? Mitähän se syö? Minkälainen olo sinulle tulee sen lähellä? Tuntuuko turvalliselta? Pelottaako? Tekeekö sinun mielesi pitää sitä sylissä? Haistele miltä se haisee. Onko se hyvä tuoksu vai paha haju?

Lapselle syntyy varmasti lisää kysymyksiä. Ottakaa yhdessä niistä selvää, käykää kirjastossa, katselkaa netistä kuvia ja kirjoituksia, jne. Aikuisen on hyvä kirjata lapsen kysymykset ylös vanhemman vihkoon.

Kysymyksillä ja kehotuksilla pyrin saamaan lapselle voimakkaan aistimuksen eläimestä, johon he tutustuivat. Kysymysten avulla varsinaisen tehtävän tekeminen olisi näin helpompi aloittaa, kun lapsella on jo selkeämpi kuva eläimestä. Lapsille muodostuisi parhaimmassa tapauksessa keskustelusta aistimus siitä miltä eläin näytti ja tuntui ja välineet olisi sen perusteella helpompi yhdessä vanhemman kanssa valita.

Tämä tehtävä tehdään mahdollisimman pian eläimeen tutustumisen jälkeen. Palauttakaa eläin lapsen mieleen. Kertaa ne asiat, joita hän koki eläimeen tutustuessaan.

Anna nyt lapselle piirustuspaperia. Jos lapsen kokemukset eläimestä ovat pehmeitä, ohjaa häntä käyttämään välineitä vesivärejä, jos taas eläin on ollut vaikka piikikäs tai karhea on syytä ohjata puuvärien käyttöön. Monien eläinten olemusta, esimerkiksi kalan kiiltävää pintaa on öljyliiduilla helpoin kuvata. Kuuntele ja kirjaa ylös mitä lapsi puhuu piirtäessään eläintä. Piirtäminen on lapselle ikään kuin leikkiä, jonka aikana hän kertoo työstään ja siitä mitä hän eläimessä aisti voimakkaimmin.

tavoitteet:

- oppia käyttämään aisteja hyväksi visuaalisessa tekemisessä*
- kokeilla eri välineitä hyväkseen visuaalisessa ilmaisussa*

Lavastusleikki

Lavastusleikki tuli mieleeni kun näin lasteni innostuvan uusista leikeistä, jotka he usein aloittavat lastenohjelmien ja lukemiemme kirjojen perusteella. Lasten leikit alkavat mitä moninaisimmista lähteistä. Näitä lähteitä voi olla kirjat, lasten tv- ohjelmat, pelit, kuvat, lelut, uudet tilanteet, vaikeudet joita he työstävät leikkimällä tai oikeastaan mikä tahansa voi olla leikin lähde. Innostuessaan leikkimisestä lapsi käyttää ympäröivää esineistöä rikkaalla tavalla leikin välineinä ja varsinaisia leluja ei leikkiin välttämättä edes tarvita (Kalliala 1999).

Maalaustaiteen teoksissa kuvat sisältävät paljon tarinoita ja niistä on haastavaa etsiä tarinaan viittaavia vihjeitä. Mieleeni nousi ajatus, että tehtävissä taiteen tarinat voisivat nousta leikin lähteeksi, jos vanhemman kanssa ensiksi tutustuttaisiin kuviin yhdessä. Valitsin kaksi Gallen-Kallelan tunnettua maalausta, jotta ne olisivat vanhemmille varmasti jossakin määrin tuttuja töitä historiasta tai kuvaamataidon tunneilta. Maalausten valintakriteereinä pidin myös sitä, että kuvat edustavat realistista maalaustaidetta ja niiden melko selkeä tulkittavuus. Valitsit toisistaan aihepiiriltä poikkeavat työt, koska halusin, että niissä olisi aktiiviseen sekä rauhalliseen leikkiin mahdollistavia piirteitä.

Tarvikkeet:

- erilaisia materiaaleja lavastusta varten, lue alustus tarkkaan.
- kamera

Alustus:

Tämän tehtävän tarkoituksena on oppia katsomaan toisten tekemää taidetta ja tehdä siitä sitten oma lavastus, josta otetaan kuva vanhemman kanssa. Lasten leikeissä he usein lavastavat erilaisia leikin taustoja. Leikitään häitä ja häihin haetaan erilaista rekvisiittaa äidin ja isän vaatekaapeilta tai lapset käsittelevät kenties kokemuksiin hautajaisista, joihin ovat osallistuneet kuukausia hautaamalla löytämiään kuolleita hyönteisiä tai pieneläimiä.

Tarkoitus on vanhemman kanssa keskustella ensin ammattitaiteilijan työstä, tutustua siihen. Tähän olen valinnut Akseli Gallen-Kallelan tuotannosta työn Akka ja kissa tai Sammon taonta. Vanhempi voi näyttää kumpaakin kuvaa aluksi. Lapsi osoittaa todennäköisesti melko pian kummasta kuvasta hän mieluummin keskustele.

Akka ja Kissa:

Akan ja kissan pääpaino on vanhassa naisessa ja kissassa. Taustalla näkyy peltomaisema ja kaukana takana siintää järvi. Lapsen kanssa on hyvä keskustella siitä mitä hän kuvassa näkee, mikä on hänen tulkintansa. On hyvä käyttää kysymyksiä teoksen avaamisessa. Mitä näet teoksessa? Missä se on kuvattu? Ketä siinä on? Onko nainen sinusta nuori vai vanha? Onko kissa pentu vai jo aikuinen? Mistä päättelet heidän ikänsä? Onko nainen köyhä vai rikas? Mistä niin päättelet? Käyttävätkö ihmiset nykyään tuon kaltaisia vaatteita? Millaisia vaatteita nykyään käytetään? Mitä naisella on kädessään? Onko nainen vihainen vai iloinen? Mitä luulet, että on seuraavaksi tapahtunut? Millaisia värejä maalauksessa on? Ovatko ne kirkkaita vai tummia?

Sammon taonta:

Sammon taonnan tueksi voi lausua Sammon taonnan runon Kalevalasta. Sammon taonnan tutkimisen tueksi voidaan lapselta esittää seuraavia kysymyksiä. Mitä luulet kuvassa tapahtuvan? Missä se on otettu? Mistä niin päättelet? Osoita kuinka monta ihmistä näet kuvista. Mitä he tekevät? (Osoita savua kuvasta) Mitä tämä sinusta on? Mistä se tulee? (Osoita alasinta) Mikä tämä sinusta on? Mitä sillä tehdään? (Osoita vasaraa) Mikä tämä on? Jos lapsi ei tiedä vastausta näihin kysymyksiin, selvitä ne hänelle. Tehtävän kuva on paljon yksityiskohtia sisältävä. Jos lapsi ei tunnista kuvasta tulipaikkaa, sen voi hänelle kuvasta osoittaa. Jatka kysymistä. Mistä tulipaikka on tehty? Onko siinä käytetty kiviä? Millaista työtä luulet miesten tekevän kuvassa? Mitä siinä valmistetaan? Luuletko että miehillä on kylmä tai kuuma noin lähellä tulta? Millaisia vaatteita miehillä on päällä? Ovatko he nuoria vai vanhoja? Mistä syystä ajattelet näin? Millaisia värejä maalauksessa on? Ovatko ne kirkkaita vai tummia?

Sen jälkeen kun Gallen- Kallelan työhön on yhdessä tutustuttu, voitte mieltä yhdessä millä tavalla sen lavastus toteutetaan. Haluaako lapsi kenties käyttää lelujaan,

muovailla vahasta ihmiset, vai pukea itsensä tai vanhemmat maalauksen kaltaisiin vaatteisiin. Jos kotona on takka, lapsi saattaa innostua käyttämään sitä rekvisiittana. Lapsi saattaa innostua rakentamaan osaa teoksestaan legoilla. Vanhempi voi antaa materiaaleista ehdotuksia. Tarkoitus ei ole, että lapsi rakentaa teoksen yksi- yhteen vaan, että hän eläytyy teoksen maailmaan ja käyttää mielikuvitustaan rakentaessaan ympäristöstään maalauksenkaltaisen miljöö. Jos lapsi on itse yksi hahmoista vanhempi voi itse ottaa kuvia lapsen teoksesta tai lapsi voi itse kuvata lelulavastuksensa. Parhaiten kuvaukseen sopii digitaalikamera.

Kuvien tutustumiseen käytin jo tuttua keskustelua, jossa vanhempi toimii keskustelun ohjaajana, mikäli lapselle kuvasta havainnointi tuottaa ongelmia. Tein kummastakin maalauksesta melko yksityiskohtaisen listan kysymyksistä, joiden avulla he voivat kiinnittää huomiota kuvan eri kohtiin. Kysymyksillä on tarkoitus saada mahdollisimman kattava kartoitus siitä mitä lapsi näkee kuvassa. Kysymyksillä pyrin avaamaan myös lapsen oman mielikuvituksen käytön. Lapset kertovat useasti näkemistään kuvista melko laveita tulkintoja, joissa on paljon yksityiskohtaista tietoa. Vanhemmat voivat lapsen tarinoista oppia lapsesta erilaisia asioita kuin tavanomaisessa arkipäivässä.

Vanhemmat voivat tehtävien avulla oppia oman lapsensa tapoja ryhtyä leikkiin. Oman kokemukseni mukaan aikuiset usein hämmästelevät sitä miten pienistä kimmokkeista lapset saattavat aloittaa leikin. Aikuiselle lapsen leikki on usein ilon lähde, kun lapsi keksii tavallisille esineille uusia merkityksiä ja toimintatapoja. Selvitin vanhemmalle lavastuksen voivan koostua mistä tahansa välineestä, jotka lapsi löytää kotoaan. Lapsi käyttää leikkiinkin välineitä, joissa vain mielikuvitus on rajana (Kalliala 1999).

Tehtävän tavoitteet:

- tutustua Akseli Gallen-Kallelan työhön*
- muuttaa ammattitaiteilijan työ tulkinta omaksi itsenäiseksi työkseen*
- käyttää luovasti ympärillä olevia esineitä*
- pitkällä tähtäimellä auttaa lasta vauhdittamaan leikkiä kuvien inspiroiman*

Pieni näyttely

Pieni näyttely- tehtävästä on mahdollisuus saada kokemuksia siitä, miten taidemaailma toimii. Ensin tehdään työt ja sen jälkeen pidetään näyttely. Halusin myös koota tehdyt työt yhteen, jotta lapsille ja vanhemmille syntyisi ehyt kuva tehdyistä töistä ja samalla näyttely kokoaisi toteutetut työt yhteen. Lapsille tehtävä antaisi mahdollisuuden muistella tehtyjä töitä muille perheenjäsenille ja palauttaisi mieleen siihen liittyviä uusia asioita.

Taidemaailmaan kuuluu myös kyky keskustella omista aikaansaannoksista ja taidemaailmaan tutustuville lapsille on hyvä aloittaa hyvin yksinkertaisista harjoituksista, kuten oman työskentelyn kuvauksesta. Aikuinen voi opettaa keskustelua esittämällä kysymyksiä, joihin lapsi miettii vastauksia. Samalla myös aikuinen oppii miten taiteesta voidaan puhua. Samalla hän saa suoraa tietoa mistä asioista lapsi on tehtävien yhteydessä pitänyt tai mistä ei ole pitänyt. Tätä tietoa hän voi suoraan käyttää heidän vuorovaikutuksensa vahvistamisessa, sekä siinä millaisia kasvatuksellisia kokemuksia hän voi lapselleen myöhemmin järjestää.

Tämä tehtävä tulee tehdä viimeisenä. Siinä keskustellaan omasta työstä. Keskustelu tapahtuu siten, että työt laitetaan esille jonnekkin. Voidaan ikään kuin pitää oma näyttely ja avajaiset. Tämä voi toimia vaikka leikkinä. Oikeissa taidenäyttelyn avajaisissa on taulut seinillä, ihmiset ovat usein pukeutuneet hieman juhlavammin, on pientä tarjottavaa, taiteilijalle tuodaan kukkia, töistä keskustellaan, taiteilija saattaa kertoa luomisprosessistaan kuulijoille jne. Lapsi ja vanhempi voivat keskustella töistä yhdessä tai sitä voidaan esitellä jollekulle muulle, vaikka sille vanhemmalle, joka ei ole tehnyt töitä lapsen kanssa yhdessä, isovanhemmille, toverille tai sisaruksille.

Vanhemmat voivat asettaa lasten tekemät työt näytteille vaikka muutamaksi päiväksi yhteisten tilojen seinille. Lapselle voidaan näin viestittää, että hänen tekemänsä taide on arvostettua. On toki syytä samalla selvittää kodin yhteiset säännöt, vanhemmat eivät välttämättä tahdo jatkossa, että lapset liimaavat työnsä olohuoneen tapettiseinälle ilman lupaa.

Rohkaise lasta kertomaan omasta työstään, mitä hän on siinä kuvannut. Hän voi kertoa miksi maalasi, vaikka ilme kuvan taustan vihreäksi tai miksi marsu on vaaleanpunainen. Lapsi voi kerrata mitä kaikkea tehtävän toteuttamiseen kuului. Käytiinkö kirjastossa? Selailtiinko sanomalehtiä ilmeitä varten, otettiin vanhemman kanssa valokuvia, oliko hauskaa ilmehtiä peilin kanssa? Vanhemman on hyvä auttaa kertaamisessa. Avuksi voi ottaa kirjoitetut muistiinpanot. Tarkoitus on palautella mieliin niitä asioita mitä tehtiin ja keskustella itse työn lopputuloksesta.

Kokiko lapsi onnistumisen iloa? Vanhempien tehtävänä on olla kannustava. Lapselle ei saa jättää sellaista oloa, että hän on epäonnistunut tehtävissä. Jos lapsi itse ottaa esiin jonkin kohdan, josta hän ei ole tyytyväinen, aikuinen voi esittää kysymyksen miten hän tekisi tehtävän nyt toisin kuin aikaisemmin. Omia suoria ehdotuksia miten työtä voisi ”parantaa” on aina syytä vältellä. On parempi kysyä lapselta itseltään miten hän tekisi työn toisin. Esimerkki: Lapsi sanoo, että värit työssä ovat huonot. Aikuinen voi kysyä: Miksi ne ovat sinusta huonot? Mitkä värisävyt olisivat sinusta sopivimmat? Miksi ne värisävyt ovat sinusta paremmat kuin vanhat? Lapsi sanoo, että ei osannut piirtää kuvaa. Voit esittää kysymyksen: Mikä kohta sinusta on epäonnistunut? Miksi? Miten voisit muuttaa sen jos nyt tekisit työn uudestaan? Vanhemman tulee kuitenkin muistaa sanoa viimeisimmäksi jotakin rohkaisevaa, kuten minusta onnistuit tehtävässä ihan hyvin tai minä pidän työstäsi.

Tehtävän ohjeistuksessa korostin vanhemmille erityisesti positiivisen ja kannustavan ohjeistamisen tärkeyttä ja ohjeistin miten lapsen kokemaa epäonnistumista voi käsitellä, jättämättä lapselle tunnetta siitä, että hän on epäonnistunut. Kokemukseni mukaan on aina lapsia, jotka eivät ole loppukatselmuksessa tyytyväisiä omaan aikaan saannokseensa. Jos tehtävä on joidenkin lasten kohdalla mennyt silmännähtävästi piloille, olen ottanut tehtävänannon uudelleen esiin. Tällöin he ovat itse huomanneet työstään kohdan, jota olisivat voineet parantaa.

tavoitteet:

- keskustelu omasta työstä
- keskustelu siitä kohtasiko lapsen tavoitteet ja työ toisensa
- oppia millaisia tapahtumia ovat näyttelyt ja näyttelyn avajaiset

6 TAIKO-TEHTÄVÄT TILAN AVAAJINA

6.1 Käytetyt analysointimenetelmät

6.1.1 Tavoitteet

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää ja ymmärtää millaisina tilan avajina laatimani Taiko-tehtävät toimivat lapsen ja vanhemman kohtaamisessa. Pyrin luomaan lukijalle kokonaisvaltaisen kuvan aineistostani. Pohdin jokaisen teema esimerkin kohdalla niitä mahdollisia syitä, jotka liittyvät tutkittavieni kokemuksiin. Käytän tässä apunani teoreettista viitekehystäni.

Oletan Taiko-tehtävien avanneen lapsille ja heidän vanhemmilleen välilleen tilan, jossa heillä on ollut monenlaisia kohtaamisia. Kuvaan tutkimusosiossani näitä heidän välisiään kohtaamisiaan. Kuvaan tutkimusosiossani kohtaamisia teoreettisen viitekehysesni avulla. Pyrin näin ymmärtämään mitkä mekanismit heidän välisissään kohtaamisissa vaikuttavat. Oletan heidän saavan tällaisista kohtaamisen muodoista ajatuksia ja virikkeitä taiteelliseen toimintaan, ja jatkavan tehtävistä opittuja taiteellisen tekemisen tapoja. Lapset ilmaisevat luontaisesti taiteellisella toiminnalla itseään, joten oletan lasten kokevan tehtävät mukavana ajanvietteenä. Tehtävieni keskusteluosion evaluoin tuovan myös uusia näkökulmia tavanomaisiin arkipäivän kohtaamistilanteisiin. Vanhemmille arvion tehtävien tuovan helpotusta konkreettisesti yhteiseen toimintaan, mutta antavan myös kokemuksia lapsen kanssa, joita he eivät tavanomaisessa kasvatustilanteessa välttämättä saa. Lisäksi arvioin töiden avaavan vanhemmille uutta tietoa lapsestaan.

6.1.2 Tutkittavien kuvaus

Aineiston keruun suoritin viidessä perheessä, joissa oli 4–6-vuotias tai -vuotiaita lapsia. Tehtävien vanhempi on jokaisessa perheessä äiti. Äiti on useimmiten vanhemmista se, joka jää hoitamaan lapsia kotiin. Tutkimusperheeni olivat perheitä, joissa lapsia oli enemmän kuin yksi, mutta vain yksi lapsista osallistui tutkimukseen. Vain yhdessä perheessä tutkimukseen osallistui kaksi lasta. Tämä siitä syystä, että perheen äidille oli käytännön syistä helpompi toteuttaa tehtävien teettäminen kummankin leikki-ikäisen lapsensa kanssa. Lapset olivat tehtävien aikana kotihoitossa, lukuun ottamatta yhtä

perhettä, jossa tehtävien loppuvaiheessa lapset aloittivat päiväkodin osa-aikaisesti. Kaikki lapset osallistuivat seurakunnan tai kunnan järjestämään päiväkerhotoimintaan muutamana tuntina viikossa. Perheet olivat tavanomaisia ydinperheitä. Isät olivat työssäkäyviä, äidit olivat hoitovapaalla tai äitiyslomalla työstään. Tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden vuoksi kuvaan perheiden lapsista vain ne, jotka osallistuvat tutkimukseen.

Perhe 1. Äiti Anneli ja tytär Liisa 6 vuotta. Tytär innokas itsenäinen askartelija ja piirtelijä

Perhe 2. Äiti Tuula ja tytär Aino 4 vuotta. Aino tekee paljon piirustus - ja askartelutöitä keittiön pöydän ääressä, kun vanhemmat tekevät kotitöitä.

Perhe 3. Äiti Maria ja Maunu 4 vuotta. Maunu tekee mielellään ohjattuja töitä kerhossa tai avoimessa päiväkodissa, kotona tekee melko vähän oma-aloitteisesti.

Perhe 4. Tuija ja tytär Mariella 5 vuotta. Mariella on innokas ohjatun ja itsenäisen taiteellisen työn tekijä.

Perhe 5. Arja ja pojat Pekka 6 vuotta ja Alpo 4 vuotta. Pekka piirtää ja maalaa itsenäisesti. Alpo ei oma-aloitteisesti aloita tekemään omia taiteellisia töitä, mutta pienellä yllykkeellä innostuu.

6.1.3 Aineiston keruu

Tehtävät jaettiin noin viikon välein keväällä 2009. Haastattelut tehtiin pääasiassa maaliskuussa ja huhtikuussa 2009. Perheet suorittivat tehtävät pääsääntöisesti aikatauluni mukaisesti. Muutamassa perheessä oli useampi sairastapaus peränjälkeen, joten näissä perheissä aikataulusta poikettiin noin viikon verran suhteessa muihin perheisiin. Yhdessä perheessä äiti järjesti tehtävien tekemisen hieman poikkeavassa järjestyksessä ja viimeistä näyttelyosiota ei toteutettu sairastapausten vuoksi. Arvioni mukaan tällä ei ole kuitenkaan vaikutusta heiltä saamaani informaatioon, joten päätin säilyttää heidän osuutensa tutkimuksesta.

Tutkittavat perheet löysin paikallisesta avoimesta päiväkodista. Tutkittavat suostuivat tutkimukseeni mielellään, jota pidän tutkimuksen etiikan kannalta merkittävänä seikkana (Kuula 2006, 87). He olivat kiinnostuneita löytämään ideoita lapsilleen taidekasvatukselliseen tekemiseen ja näin he suostuivat tutkimukseeni ilman suostutteluja. Tutkimuksen onnistumisen kannalta pidin myös tätä merkittävänä seikkana, koska tehtävien tekeminen vaati erityistä motivaatiota ja sitoutumista vanhemmilta. Toinen seikka johon kiinnitin huomiota valintaprosessissani oli se, että olin seurannut tutkimuksen lapsien puuhastelua avoimessa päiväkodissa. Valitsin niitä lapsia tutkimukseeni, jotka osoittivat selkeää kiinnostusta nimenomaisesti visuaalisen taiteelliseen tekemiseen. Oletettavaa olisi, että tehtäväpaketista olisi kiinnostunut juuri ne perheet, joiden lapset osoittavat mielenkiintoa visuaalisiin tehtäviin.

Haastattelun aluksi kerroin heille tutkimuskäytännöistä ja luottamuksellisuudesta. Tarjosin myös tutkittavilleni mahdollisuutta lukea oman osuutensa ennen kuin julkaisen tutkielmani, mutta he ilmaisivat luottamuksensa harkintakykyyni tunnistetietojen muuttamisessa. Litteroidun tekstin arkistoinnin sovimme olevan minun tehtäväni ja myös sen jatkokäyttö olevan rajattu toistaiseksi minulle. (Kuula 2006, 227–228.)

6.1.4 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu kuvataan hyväksi menetelmäksi, silloin kun pyritään saamaan syväluotaavaa tietoa, jostakin asiasta tai ilmiöstä (Hirsjärvi 1988). Harkitsin aluksi strukturoitujen kysymyskaavakkeiden käyttöä niiden aikataulullisen sujuvuuden takia. Perheet olisivat voineet täyttää ne milloin vain tehtävien tekemisen jälkeen, eikä haastattelu-aikaa olisi tarvinnut sopia. Totesin kaavakkeiden kirjoittamisen olevan lapsiperheen vanhemmille kuitenkin liian haastava toimenpide normaalissa toimintaympäristössä, joten luovuin tästä ajatuksesta. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu myös vastauksien tarkennus lisäkysymyksillä. Arvioin tämän soveltuvan erityisen hyvin tutkimukseeni luonteeseen.

Teemahaastattelu tutkimusmuotona on haastava. Se vaatii tutkijalta kykyä aloittaa keskustelu ja pitää sitä yllä. (Hirsjärvi 1988; Alastalo 2005, 73). Haastattelun aikana kysymyksiä voi tarkentaa ja näin saada tarkkoja kuvauksia tapahtumista. Aineistonkeruutapani näen oikeutettuna myös siitä syystä, että haen tietoa tutkittavieni kohtaamisesta. En pysty autenttisesti tutkimuksessani esittämään vanhempien ja heidän

lastensa kohtaamisia vaan esitän tutkimuksessani kuvauksia näistä tapahtumista. Näen heidän kohtaamisensa nyt historiallisesta näkökulmasta. Ne ovat siis jo tapahtuneita. Tutkijana pyrin rakentamaan tulkintaa näistä lapsen ja vanhemman välisistä kohtaamisista. (Rantala 2007, 135–136.) Näen teemahaastattelun oivana menetelmänä saada tähän tarkoitukseen rikas aineisto, joka on tutkimukseni onnistumisen kannalta välttämätön.

6.1.5 Aineiston käsittely

Teemahaastattelusta saamani materiaalin sanelukoneeltani käsittelin litteroimalla. Litteroinnin pyrin ajoittamaan mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, jotta saisin haastattelun mahdollisimman tarkasti litteroitua. Tämä tarkoitti käytännössä 1-7 päivän väliä haastattelun ja litteroinnin välillä. Jokaisen haastattelun jälkeen kuuntelin nauhoituksen kertaalleen läpi heti kotiin saavuttuani. Tällä pyrin myös parempaan litterointi tulokseen. Jokainen haastattelu jäi tästä syystä mieleeni hyvin ja minun oli helppo löytää myöhemmässä vaiheessa toistuvat teemat. Lisäksi pystyin tarkentamaan vielä aiheita, joita oli ensimmäisen haastattelukerran aikana jäänyt tarkentamatta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Kahden perheen kohdalla jouduin palaamaan vielä uudestaan jonkin kysymyksen tarkennukseen, näitä perheitä olivat 1 ja 5.

Materiaalia syntyi haastattelujen pohjalta paljon ja litterointivaihe oli haastava, kuten Suoranta ja Eskola (1998, 161–163) kuvaavat. Omalla kohdalla litterointia hankaloitti kokemattomuus sanelukoneen käytöstä. En ollut huomionnut sitä seikkaa, että äänitys olisi uusilla sanelukoneilla syytä katkaista pieneksi hetkeksi kysymysten välillä. Näin välttyttäisiin ylipitkiltä yhtäläisiltä äänitteiltä ja litterointi olisi helpompi tehdä, kun takaisin kelausta ei tarvitse aloittaa äänitteen alusta, josta on jo suurin osa litteroitu. Litteroitua tekstiä syntyi per haastattelu 7–10 liuskaa. Tämä määrä sisältää myös tarkennuskysymykset. Litteroin pelkästään tutkimukseeni liittyvän aineksen. Jätin litteroimatta kohtia, joilla ei ollut tekemistä tutkimukseni kanssa.

Aineistoni analyysin aloitin haastattelujen yhteydessä. Heti toisen haastattelun jälkeen huomasin muutamia toistuvia pääpiirteitä, joista aloin pitämään listaa. Litteroidessani tekstejä huomasin lisää pienenpieniä toistuvia aiheita ja litteroinnin loputtua olin koonnut jo listan toistuvista teemoista. Tämän jälkeen käsittelin aineistoni vielä

analyysissa kertaalleen kokonaisuutena uudestaan. Näin analyysitapani on samankaltainen kun minkä Hirsjärvi & Hurme (2000, 136) ovat esimerkkinä kuvanneet eli analyysivaihe lomittuu litteroinnin lomaan.

Aineistoni anonymiasoinnin suoritin muuttamalla tutkittavieni nimet. Mitään erillistä tapaa anonymisoida tutkittavat en ollut tutkittavieni kanssa sopinut, joten päädyin itsenäisesti tähän ratkaisuun. Perheet numeroin siinä järjestyksessä kuin olin heidät alun perin tutkimukseen rekrytoinut. Syy miksi halusin käyttää tutkittavistani nimiä koodauksen sijaan, johtui lukemisen helpottamisesta, sekä siitä, että kunnioittaakseni tutkittaviani ja heidän aineistoaan halusin antaa heille nimen kautta persoonan ja ”äänen”.

6.1.6 Tutkimuksen luotettavuus

Reliabiliteetin kannalta pyrin käsittelemään aineiston siten, että se olisi mahdollisimman tarkka kopio haastatteluista. Erityisesti ne kohdat, jotka ovat sitaatteja tutkimuskohteitteni puheista, olen kertaalleen vielä tarkistanut alkuperäisestä aineistosta. Olen säilyttänyt haastateltavieni toistot ja puheenomaisuuden sitaateissa, mutta pyrkinyt kuitenkin siihen, että puheenomaisuudesta huolimatta aineistosta saisi lukijakin selvää. Tämä tarkoittaa käytännössä suluissa olevia tarkennuksia.

Teemahaastattelutekniikassa pyritään yleisesti ottaen välttämään tuttavien haastattelemista, mutta tein oman tutkimukseni kohdalla poikkeuksen (Hirsjärvi 1988). Tutkimusryhmäni jäsenet tiesin entuudestaan. Tärkeimmäksi perusteena tähän pidän sitä, että tehtävien tekemisen kannalta esitietona minulle oli tärkeä tietää, että vanhemman ja lapsen vuorovaikutussuhde on tavanomainen. Näin tutkimuksen kannalta välttämättömänä, että olin hieman seurannut lasten ja heidän äitiensä kommunikointia. Tavanomaisella vuorovaikutuksella tarkoitan sitä, että olin kuullut heidän keskustelevan tavanomaisista lapsi-vanhempi asioista ja keskustelu näytti sujuvan eteenpäin, ilman vaikeita tulkinta ongelmia, puolin ja tosin. Olin seurannut myös heidän kummankin verbaalisuuttaan. Lapset sekä vanhemmat olivat kummatkin ainakin kohtuullisen puheliaita. Pidän sitä sekä tehtävien, että teemahaastattelun kannalta tärkeänä kriteerinä (Hirsjärvi 1988).

Pidin tätä omaa erityistä tapaan valita tutkittavani, oikeutettuna myös siitä syystä, ettei tutkimukseni ole kovinkaan arkaluonteinen. On oletettavaa etteivät tutkittavat jättäisi jotakin arkaluonteista kertomatta minulle. Huomioitavaa on myös se, että tutkittavani käyttivät laatimiani tehtäviä, joten vaarana saattaa olla se, että he jollakin tavalla kaunistelevat puolestani laatimieni tehtävien onnistumista. Teroitin kuitenkin jokaiselle tutkittavalleni, että tarvitsen totuudenmukaista tietoa, jotta voisin myöhemmin käyttää tätä tietoa hyväkseni, voidakseni esimerkiksi julkaista tehtäviäni jossakin lehdessä.

Henkilökohtainen suhde helpotti myös teemahaastatteluille tyypillistä jännittämistä ja siitä johtuvaa ahdistuneisuutta (Hirsjärvi & Hurme 1988, 105). Haastattelu pääsi hyvin alkuun, koska keskustelun rutiini löytyi nopeasti. Haastatteluja osallistujat tuntuivat pitävän virkistävinä. Se tarjosi heille samalla myös kontaktin kodin ulkopuolelle, lasten ollessa kotona hoidossa. Olin myös aistivinani sen mikä usein pienten lasten vanhemmista voi huomata eli halun kertoa omasta lapsestaan kuulijalle. Uskon tämän helpottaneen keskusteluumme huomattavasti.

Haastattelututkimuksissa Rastas (2005, 95) pitää tärkeänä tutkijan omaa reflektointia tutkimusryhmäänsä. Hän korostaa erityisesti tutkijan ja tutkittavan kulttuurisia eroja. Totesin kuitenkin haastatteluja tehdessäni, että myös samankaltaisuus voi nousta ongelmaksi, jos sitä ei tiedosta tutkimustyössään. Omassa tutkimuksessani tutkijan asemaan asettuminen ei ollut aina helppoa, johtuen osaltaan siitä, että tutkittavat olivat ennestään tuttuja. Suurempana yhdistävänä tekijänä koin kuitenkin samankaltaiset elämäntilanteet. Ne yhdistivät paljon ja jouduin useaan otteeseen johdattelemaan keskustelua takaisin aiheeseen. Haastattelujen alussa minulle itselleni oli erityisen vaikea olla vertaamalla omia kokemuksiani tutkittavien kokemuksiin ääneen. Haastattelu tekniikkaa hioin läpi haastattelujen. Pidín haastattelujen välillä 2–4 päivän taukoja, joiden aikana kuuntelin edelliset nauhat läpi, oppiakseni omista virheistäni. Yleisesti ottaen haastattelut sujuivat kuitenkin jouheasti, kaikki haastateltavat olivat vuolaita keskustelijoita.

Haastattelujen ajoittaminen lapsiperheen arkeen oli haasteellista. Niinä harvinaisina hetkinä kun vanhemmilla oli hetki rauhaa kotona, he useimmiten käyttivät sen lepoon tai kotiaskareisiin. Lukuun ottamatta kahta haastateltavaa haastattelut saatiin kuitenkin sovitettua haastateltavien aikatauluihin siten, että lapset eivät olleet paikalla. Niiden

perheiden lapset, jotka olivat haastattelussa paikalla, osoittautuivat rauhallisiksi ja hiljaisiksi lapsiksi. Heidän kanssaan äidin haastattelut onnistuivat suhteellisen hyvin. Perhe 1 kohdalla, jonka lapset olivat paikalla ja äänekkäimpiä, tarkensin vastauksia myöhemmin uudestaan. Lähinnä jouduin tekemään tarkennuksia muutamiiin lauseisiin, joista jäi sana puuttumaan lasten kirkkaiden äänten peittämänä.

Haastattelut suoritin kokemuksellisten teemojen ympäriltä. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että kartoitin millaisia kokemuksia lapsen ja heidän vanhempansa olivat saaneet vuorovaikutuksesta, demokraattisuudesta, tunteistaan, tehtävien etenemisestä, keskustelusta jne. Tarkastelin haastattelussa kokemuksia yksittäisistä tehtävistä sekä yleisesti millaisia kokemuksia tutkimusryhmä oli tehtävistä saanut. Haastatteluissa esitin tarvittavia kysymyksiä ja lisäkysymyksiä, selvittääkseni vanhempien tarkoitukset ja estääkseni mahdolliset virhetulkinnat, jotka kuuluvat haastattelututkimusten ongelmiin (Hirsjärvi et al.2007, 227). Vanhemmat saivat kertoa teemojen sisällä vapaasti tehtävistä. Huolehdin kuitenkin siitä, että jos jokin tema jäi heidän kertomuksestaan vähemmälle, esitin lisäkysymyksiä. Kävin aluksi hieman yleisempiä tehtäviin liittyviä kokemuksia, edeten seuraavaksi tehtävä kerrallaan läpi aihealueen ja lopuksi keskustelimme lisää yleisestä tehtäviin liittyvistä kokemuksista. Haastateltavani puuhastelivat pieniä kotiaskareita kuitenkin häirinnyt haastattelun sujumista, eikä askareiden ääniä tallentunut lähestulkoon ollenkaan aineistooni. Aikaa haastatteluihin meni neljästä kymmenestä minuutista aina yhdeksäänkymmeneen minuuttiin. Välillä nauha katkaistiin, esimerkiksi ruuan uunista nostamisen tai lasten ohjeistamisen ajaksi. Kokonaisaika tutkittavieni seurassa oli siis jonkin verran pidempi, kuin varsinaisesti tallennettu aika.

6.2 Teemoittelu

Aineiston analyysia lähestyin tutustumalla laadullisen tutkimustapojen kirjallisuuteen. Teemoittelu vaikutti hyvältä metodilta sen selkeyden takia. Teemani nousivat teorioideni viitekehuksesta, joista olin jo laatinut teemahaastattelulleni rungon.

Ohjesääntönä pidetään, että sitaatteja tulisi pyrkiä käyttämään harkitusti tutkimuksen analyysien yhteydessä. Harkitulla, vaikkakin runsaalla sitaattien käytöllä olen pyrkinyt ilmentämään tutkimukseni aineiston runsautta ja sen rikkautta. Pyrin teemottelussa

teoreettisen viitekehysten, aineistoni sitaattien ja lasten kehityksen pääkohtien vuorovaikutukseen. Pyrin näin luomaan tutkimuksestani mahdollisimman kattavan kuvan.

Teemat

- *ajankäytön tiedostamisesta*
- *tehtävistä tehdyistä huomioista*
- *ohjauksen tiedostamisesta*
- *vanhempien tunteista*
- *oivalluksista tehtävistä*
- *taiteellisen tekemisen jatkumisesta ja tehtävien aktivoinnista*

Pyrin selvittämään seuraavaksi lukijalle mistä näissä teemoissa on tarkemmin kysymys sekä selittämään niitä. Pyrin ymmärtämään tutkittavieni kokemuksia kohtaamisista viitekehysten avulla.

6.2.1 Ajankäytön tiedostamisesta

Lapsiperheiden ajankäytön ongelmat tulivat tutkimukseni tässä ulottuvuudessa hyvin esiin. Vanhemmat painiskelevat lasten ja omien harrastuspaineiden ja arjen ajankäytön järjestämisen kanssa. (Innanen 2001.) Toisaalta vanhemmat tiedostavat myös yhteisen ajan tärkeyden (Keltinkangas-Järvinen 1985, 86; Tiusanen 2003, 56–57). Useimmat vanhemmat huomasivat tehtävien siivittäminä, miten vähän arjen askareiden yhteydessä heillä oli todellisuudessa aikaa keskittyä lapsen kanssa yhteiseen tekemiseen. Vanhemmat huomasivat tehtävien kuluessa, että yhteinen aika, jolloin lasta aktiivisesti kuunnellaan, on melko vähäistä. Melkein jokainen oli yllätynyt tästä, vaikka tutkimukseen osallistuvat perheet olivat järjestäneet lastensa hoidon kotona. He kuvasivat arkipäiväänsä sellaiseksi, että lapset usein puuhastelivat omiaan, vanhemman tehdessä omia pakollisia kotiin ja muiden sisarusten hoitoon liittyviä tehtäviä. Muu osa päivästä muodostui kodin ulkopuolella. Tällöin ajan täytti omiin harrastuksiin meno tai lasten harrastuksiin ajaminen. Vanhemmat kuvasivatkin tehtävien nimenomaisesti auttaneen heitä tiedostamaan tämän seikan ja sitä kautta kiinnittävän asiaan huomiota jatkossa.

Esimerkki 1

”Kai siin nyt oli vähän sellasta keskittyneempää, et se ei oo sellasta, sellasta tota noinii ett mie toisen kädellä teen jotakin, pyöritän soppakattilaa ja sit toisella kädellä... Et totta kai oli niitä hetkiä, että sit istuttiin ihan alas ja sehän siinä vähän olikin, ett mie niinku pysähdyin sitten miettimään se niinku johti sitte tähän, että mie pysähdyin miettimään, että miten tää meidän arki niinku että miten vähän on aikaa loppujen lopuksi niinku Maunulle... Et vähän mie hätkähdin niinku sitäki et hetkinen et mites mie aikani, aikani oikein jaan. En mie tiää, ett onks siitä nyt sitte taas tullu parannusta et pystynks mie enemmän antamaan aikaa, mutta tota noinii, toivottavasti.”
(Äiti Maria)

Eräs äiti kuvasi yrityksiään aina pysähtyä arjen keskellä kuuntelemaan lastaan, jotta yhteinen aika olisi kummankin tarpeita tyydyttävää. Tehtävien kautta he olivat kummatkin voineet kokea tekemisen ilon ja yhteisen keskittyneen ajan tyydyttävyyden. Hän tiedosti siis yhteisen ajan tärkeyden, mutta koki kuitenkin vaikeaksi sellaisen ajan järjestämisen.

Esimerkki 2

”Joo, joo, toki mie aina yritän kun asiaa tulee, mahdollisimman paljon pysähtyä, katsoo silmiin ja kuunnella ihan oikeasti. ettei se meni ihan vaan siihen että toinen käy sanoo ja vastaa vaan siihen et joo, joo... koska se ei ainakaan tyydytä, ei minua eikä häntä. Että tota, kyllä ja oli hienoo just semmonen hetki, et pääsit tekee ja touhuumaan. Miekiin tykkään tehdä kaikenlaista, mutta että se on nytten vähentynyt. Vähemmässä määrin pystyy niin niin oli sillai mukavaa ja toisekseen se että tehdään vähän yhdessä.” (Äiti Tuija)

Tehtävien laatu vaati järjestämään yhteistä aikaa. Vanhemmat huomasivat, että muutaman tunninkin yhteisen ajan järjestäminen voi olla vaikeaa, kun vanhemmilla on paljon arkivelvollisuuksia hoidettavanaan. Innanen (2001, 149–150) kuvaakin perheiden paineita yhteiskunnassa juuri siinä, miten heidän tulee olla kokoajan täyttää elämää

menoilla, harrastuksilla ja monenmoisilla kulutuksen muodoilla. Aikaa vain olemiseen, toisten seuran nauttimiseen, keskusteluun ja kuunteluun jää vähän. Elämä onkin yhtä velvollisuuksien täyttämistä. Useimmat haastateltavat joutuivat pohtimaan tätä tehtävien kohdalla ja tiedostivat tarvittavan muutoksen.

Jarasto ja Siverto (1997) kuvaavatkin 4–6-vuotiaiden lasten kielellisen kehityksen kannalta lasten ja vanhempien keskusteluja tarpeellisiksi. Lapsi kehittää keskustelujen avulla kielellisiä valmiuksiaan. Keskustelut ovat tärkeitä lapsille myös ikäkauden haavoittuvaisuuden takia. Lapsi tarvitsee kielellistä kannustusta muodostaakseen positiivisen kuvan omasta osaamisestaan. Lapsi muodostaa kommunikoinnin perustan juuri kotonaan, erityisesti tietenkin silloin, jos lapsi on kotona hoidossa.

Lapselle omat vanhemmat muodostavat identiteettiperustan, jonka avulla hän suuntautuu omalla tavallaan ympäröivään maailmaan (Värri 1997, 126; Keltinkangas-Järvinen 1984, 86; Tamminen 1997). Innasen (2001) tutkimuksessa todettiin, että nuorille juuri lapsuuden kiireettömät arkipäiväiset keskustelut olivat jääneet merkittävimiksi muistoiksi vanhemmista.

Vanhempien huomio tästä epäkohdasta oli mielestäni merkittävä kohtaamisen kannalta. Viitekehuksestäni nousi useaan otteeseen ilmi lapsen ja vanhemman runsas yhteinen aika kohtaamisen edistäjänä. Pidänkin merkittävä sitä, että tehtävieni avulla vanhemmat tiedostivat sen että yhteistä aikaa on vähänlaisesti. Se ei välttämättä johda suoriin tekoihin ajankäytön suunnittelussa jatkossa, mutta ainakin havahdutti vanhempia tiedostamaan epäkohdan elämässään.

6.2.2 Tehtävistä tehdyistä huomioista

Tehtävieni taidekasvatuksellinen toiminta avasi taiteellisen tekemisen lisäksi myös tavanomaisia arkipäiväisiä kokemuksia kohtaamisesta, kuten seuraavissa kahdessa esimerkissä tulee ilmi. Esimerkeissä osa lapsen riemusta liittyi värien oppimisen oivalluksiin ja toinen yhteisiin havaintoihin elämästä. Nämä esimerkit tukevat Deweyn väittämää siitä, että taiteellisen toiminnan avulla voi arjen tapahtumista nousta tärkeitä tapahtumia. Deweyn pragmaattisen kasvatustilafilosofian ei erotakaan taiteellista tai esteettistä kokemuksta muista elämänalueista, vaan näkee niiden olevan osa sitä (Väkevä 2004, 331).

Ilmetehtävä koettiin mukavaksi ja tarpeelliseksi tehtäväksi, mutta jokainen vanhempi valitteli sitä miten vaikeaa oli aluksi löytää lehdistä ilmeitä, jotka olivat muutakin kuin iloisia. Tutkittavat olivat aluksi yrittäneet löytää ilmeitä aikakauslehdistä, mutta sitten huomanneet, että sanomalehti oli oikeastaan ainut lehti, josta löytyi muunlaisiakin kuin onnellisia ilmeitä.

Seuraava esimerkki kuvaa ilmetehtävien kuvien etsimisestä havaittua ongelmia, Tässä tehtävässä sekä vanhempi että lapsi oppivat uusia asioita. He huomasivat, että muunlaisten kuin onnellisten ilmeiden maailma ei löydy aikakauslehdistä vaan sanomalehdistä, jotka uutisoivat arkielämään liittyvistä tapahtumista. Vanhempi piti kuvien etsimistä lapsen kanssa antoisana tekemisenä.

Esimerkki 3

”...et se oli must ja hauska, kun ensin meillä oli tälläisiä hyvä paperisia, aikakauslehtiä, mut siellähän on vaan iloisia ihmisiä... et sitten niinkun et tää ei ookaan se repertuaari vaan et vaan tavallaan sanomalehdethän on se repertuaari, jossa on, ettei aina mee hyvin ja jossa on, et oli hauska selata niitä sanomalehtiä yhdessä....” (Äiti Anneli)

Tehtävistä kaikkein hauskimmaksi tekniikaksi vanhemmat mainitsivat lasten kokeneen vesivärit. Tämän mainitsi jokainen haastateltava. Vanhemmatkin innostuivat lapsensa ilosta tai jopa itse tekniikasta. Eräs äiti kuvasi vesivärien käyttöä työlääksi vanhemman näkökulmasta, koska siihen liittyy paljon vesiväriainepien puhdistamista, paikkojen suojaamista ja siistimistä tekemisen jälkeen, verbaalista pohdiskelua värien sekoittamisesta jne. Hän kuitenkin totesi samalla, että tämän ikäisten lasten keskittyminen on usein niin lyhytaikaista, että ei kokenut tehtävänsä raskaana. Hän myös näki lapsensa suuren innostuksen tekemiseen. Hän kuvasi lapsensa iloa ja omaa iloaan siitä seuraavasti:

Esimerkki 4

”...niin joo ja sit nää vesivärit... ni olihan ooh!... oli kauheen ihanat. Mä olen laittanut, että innostuu kun löytyy mullanväri ja ruohon väri. Et aahhaa! Että löyty se vihreä ja musta. Innostuu, että se oli musta kauhee mukavaa.” (Äiti Anneli)

Vesiväriin liittyvä innostus ja riemu syntyivät osaltaan siitä, että lapset löysivät vesivärien kautta värien sekoittamisen maailman. Vanhemmat pitivät tätä hyvänä asiana. He jakavatkin lapsensa kanssa yhteisen riemun siitä, kun väripaletilta löytyy sekoittamisen avulla tarvittavat värit. Edellisen esimerkin tavoin kasvaville sekä kasvattajille muodostui tässä tehtävässä pragmaattisia merkityksiä laatimieni taidekasvatuksellisten tehtävien avulla. Lisäksi äiti kokee tyytyväisyyttä siitä, että lapsi löytää väripaletin avulla kaikki tarvitsemansa värit.

Erään perheen lasten huomioita ja kysymyksiä kuvaa äiti seuraavasti:

Esimerkki 5

”... ´hei, tästä tuli ruskeeta´. He, miksi tää vesi muuttu violetiksi ja tämmösiä ne on kysynyt siinä...”(Äiti Arja)

Tavanomaisessa kotikasvatustilanteessa värioppia saattaa päästä myös kokemaan esim. kirjoista, mutta tällainen keskittynyt taiteellinen työskentely antaa paremmat mahdollisuudet värioppiin tutustumiselle. Samoin ilmetehtävän kuvien etsiminen auttoi huomaamaan aikakauslehtien ja sanomalehtien eroja. Aikakauslehdet eivät välttämättä kuvaakaan kaikkia elämänalueiden puolia, vaan vain sen helpoimman. Sanomalehdet kuvaavat laajemmin ihmiselämän kirjoja. Näin lapset ja vanhemmat jakavat yhteisen tilan tiedostamalla ympäristönsä tapahtumia.

Eräs äiti kuvasi kummankin innostuneen vesiväriytyöstä. Vesiväritöistä ei kotona ollut kokemuksia. Tehtävien ohjaus innosti maalaukseen ja kokeilemaan sivellintekniikkaa.

Esimerkki 6

”...me innostuttiin jo tos edellisestä ni, sekä mie, että Maunu, niin ni tuosta vesiväreillä maalaamisesta, kun siis eihän miullakaan ollut niinku sellasia, ett se pitää kastella se paperi ja varmaan sivellintekniikkakaan ei niinku ollu, ollu ehkä sinnepäin, mutta me innostuttiin siitä kumpakin.”(Äiti Maria)

Edellinen esimerkki kuvaa sitä miten myös äiti huomaa innostuvansa tehtävien vesiväreistä poikansa kanssa. Esimerkistä voi huomata miten yhdessä oppiminen tehtävien avulla avaa heidän välistä tilaa ja mahdollistaa kohtaamisen. Tässä tapauksessa oppiminen on käytännöllistä. Äiti seuraa tehtävien ohjeistusta vesivärien käytöstä ja yhdessä kokeilevat uutta tekniikkaa ja oppivat tekemisen avulla.

Edelliset esimerkit kuvaavat hyvin tehtävistä syntyneitä kohtaamista. Kohtaamisen tilassa kummankin avoin ja vastaanottava suhtautuminen auttaa ymmärtämään toista ja nauttimaan toisen vuorovaikutuksesta. Yhteinen tekeminen ja oppiminen voi auttaa vanhempaa ja lasta avaamaan hyvän tilan kohtaamiselle. Vanhempi voi oppia lapsen tekemisen kautta innostumista, nähdessään lapsensa kokevan iloa. Mendizza (2004) on kuvannut lapsen ja vanhemman tyydyttävää suhdetta kummankin kannalta sellaiseksi, että myös aikuinen tempautuu lapsensa tekemiseen ja innostumiseen mukaan intensiteetillä. He voivat saada sitä kautta kohdata toisensa syvemmin ja rikkaammin.

Useat vanhemmat huomasivat, että ilmeiden tunnistaminen olikin oletettua vaikeampaa, sekä heille itselleen, että lapsille. Laatumistani kysymyksistä oli tässä yhteydessä paljonkin apua. Eräs äiti kuvasi niiden konkreettista apua seuraavasti:

Esimerkki 7

”...koska joku ilmeenkin lypsäminen ois voinnut olla vähän vaikeempi, et siinä niinkun hahmottu se että millä tavalla mä pystyn sen lapsen kanssa käymään niitä läpi. Et ihan konkreettisesti kuvailemaan niitä vaik et suupielet on niikun ylös ja silmät sirrillään. Et mä en ois välttämättä tajunnut ite noin konkreettisesti käydä ite läpi.”(Äiti Arja)

Edellinen on esimerkki juuri siitä miten tehtäväsarjan ohjaus ja kysymykset auttavat vanhempaa toteuttamaan Deweyn kuvaamaa ohjaajan roolia kasvatuksen yhteydessä. Samalla he avaavat tilaa itsensä ja lapsensa välillä. Dewey arvioi, että kasvattajan ei tulisi jäädä passiiviseksi taustalla olijaksi kasvatustyössä vaan etsiä merkityksiä ja antaa aktiivisesti ohjausta kasvavalle. Mainitussa tehtävässä pyrin ohjaamaan vanhempaa mahdollisimman konkreettisesti ilmeen tunnistamisessa, jotta se kävisi sekä häneltä, että lapselta tehokkaammin. Vanhemman ohjaus avaa heidän välistään tilaa siten, että lapsi ei jää yksin miettimään mitä ilme on, vaan he yhdessä pohtivat miten ilme näkyy ihmisen kasvoille.

Lavastustehtävän kaikki osallistujat kokivat jollakin tapaa vaikeaksi. Seuraavassa esimerkissä perhe 5 äiti kuvaa kokemuksiaan tehtävästä.

Esimerkki 8

” Et ainoo mikä meni ihan päin mäntyä oli se nelostehtävä. Että sitä pojat ei suostuneet tehdä ... Ne oli siinä sen kuvan katsomisen ajan ja ne puhu siitä kuvasta, mut ne ei lähtenyt tekee sitä lavastusta.”(Äiti Arja)

Tehtävän tarkoitus, joka oli vauhdittaa leikkiä ja saada uusia näkökulmia siihen, ei kaikille lapsilla toteutunut. Syyt tähän voi johtua esimerkiksi siitä, lapselle leikki on usein sisäsyntyistä. Kalliala (1999, 124–128) kuvaa lapsen leikkiä tarpeellisena tulevan aikuisuuden vuoksi. Leikissä lapsi käsittelee niitä asioita, jotka ovat hänen kasvulleen tarpeellisia. Näin lapsi ei välttämättä innostu niistä aikuisen antamista aiheista, jotka eivät liity hänen sen hetkiseen kehitykseensä. Suurimmaksi osaksi tehtävän kuvan katsominen koettiin mukavaksi ja vanhemmat kokivat iloa. He kokivat iloa kun lapsi löysi kuvasta paljon asioita. Eräs äiti kertoi katsomiseen menneen paljon enemmän aikaa, kuin varsinaisen työn tekemiseen, mutta että hänestä se oli mukavaa. Siitäkin huolimatta, että tehtävissä olin huomionut lasten kehityskaarta, kuvien osalta en osannut arvioida tätä aspektia riittävän hyvin. Ne lapset, jotka innostuivat kuvista ja saivat niistä ideoita leikkeihinsä olivat lapsia, jotka olivat myös muuten leikkineet samantyyllisiä leikkejä. Esimerkkinä voidaan mainita perhe 4, jossa Mariella innostui kuvan kissasta ja kehitti leikin siitä. Hän oli leikkinyt eläinhahmoleikkejä jo aikaisemminkin ja perheessä oli kissa.

Huomioitavaa on myös se, että vaikka kaikki lapset eivät innostuneetkaan lavastuksen tekemisestä, monet halusivat piirtää taidemaalauksesta kuvan. Kuvat ovat myös voineet innostaa lapsia myöhemmin leikkiin, vaikka se ei kuvien lavastusten avulla lähtenyt käyntiin. En nähnyt niiden perheiden osuutta, jossa lapsi ei innostunut itse lavastuksen tekemisestä, epäonnistuneina.

Esimerkki 9

"...ett täs oli kiva se, että oli kiva katsoo sitä kuvaa tätä kuvaa ja jutella siitä ja löytää niinko sielt kaikkee. Et siin meill meni paljon enemmän aikaa ku sitte taas siin et ku Maunu teki sen oman." (Äiti Maria)

Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset innostuivat kuitenkin katsomaan taidekuvia. Vanhemmat huomasivatkin kuvien katsomisen yhteydessä lastensa pitävän tämän tyyppisestä yhteisestä tekemisestä. Eräs äiti kertoi, että poika oli jaksanut katsella kuvaa kauemmin kuin tehdä varsinaista tehtävää, joka hänen tapauksessa oli myös piirustus.

Kuvien katseleminen olikin onnistunut, koska lapsi ja vanhempi saivat kuvista yhdessä paljon irti. Taidekasvatuksellisten tehtävien ei tarvitse olla niin lopputulos keskeisiä, vaan tekemisen prosessi on myös tärkeää (Uusikylä 2001, 12). Lavastustehtävän parhaimpana antina näenkin yhteisen kuvien katselemisen ja niistä keskustelemisen. Se oli nimenomaisesti kohtaamisen kannalta merkittävä havainto.

6.2.3 Ohjauksen tiedostamisesta

Melkein jokaisessa haastattelussa kävi ilmi se, että vanhemmat tai lapset olivat tiedostaneet tehtävien erityislaadun. Vanhemmat kokivat lapsensa lähestymisen töiden avulla melko luontevaksi, mutta lapset useimmiten ihmettelivät vanhemman lähestymistä ja uudenlaista kiinnostusta heidän tekemisiinsä.

Esimerkki 10

"...että Aino oli niin kovin, et miks äiti nyt alkaa yhtäkkiä kertoo ja mikä on seuraava ohjelmanumero... vaistos että liittyy(tehtäviin)." (Äiti Tuija)

Lasten suhtautumista kuvattiin useissa tapauksissa innostuneeksi, joskin ihmetteleväksi, mutta muutamissa tapauksissa äiti huomasi seuraamisen olevan lapsen kannalta passivoivaa. Eräs äiti kuvaa lapsensa vierellä seuraamista seuraavasti:

Esimerkki 11

”Mutta tässä just huomasin, että olisin voinut olla seinän takana kirjaamassa näitä Liisan kommentteja, että oli tarve ehkä olla jossakin poissa ...Olisi ehkä tullut niitä sitten enemmän. Et hän odotti tavallaan niinkun hyväksyntää, että oliko hänen työnsä nyt hyvä...”(Äiti Anneli)

Esimerkeissä näkee hyvin sen, mikä on usein tyypillistä tämänikäisille lapsille. Kuten lapsen kehityksen esittelyssä totesinkin, tämänikäiset lapset haluavat ja tarvitsevatkin vanhemmiltaan tai joltakin aikuisista hyväksyntää tekemisilleen.

Poiketen kuitenkin oletuksestani, että jokainen lapsista nauttisi vanhempansa seurasta tekemisen yhteydessä, eräs lapsista piti äidin seuraamista outona. Tälle voi olla useampiakin syitä. Yksi syy voi olla persoonallisuuden piirteet. Osaltaan lapsen ikä voi vaikuttaa tähän. Kuusi -vuotias saattaa jo kokea tarvitsevänsä omaehtoista aikaa, jolloin hän voi toteuttaa omaa tekemistä itsenäisesti. Hän saattoi kokea äidin läsnäolon vaikeana juuri sen vuoksi, että oli tottunut tekemään tämänkaltaista työtä normaalisti yksin. Hänelle tehtävät, jotka vanhempi vain alustaa saattaisivat toimia hyvin.

Sama äiti myös toteutti nimenomaiset tehtävät hyvin säntillisesti. Hän kuvasi keskusteluissamme muutaman kerran, että hänellä oli itsellään vaikeuksia käyttää mielikuvitusta ja toivoi tästä syystä tarkkoja ohjeita kaikkeen. Tytär saattoi esimerkiksi kokea, että äiti oli aikaisemmin ohjeistanut tytärtään tarkasti ja odotti samanlaista ohjeistusta nytkin äidin ollessa vieressä. Huomioitavaa tässä kohdassa on se, että kokemukset koskivat nimenomaan lasten tekemistä. Yhteiset alustuskeskustelut koettiin kuitenkin helpoiksi.

Useimmiten vanhemman ja lapsen yhteinen tekeminen todettiin lapsen kannalta miellyttäväksi. Vanhemmat kuvasivat yhteistä tekemistä miellyttäväksi, koska näin

lapsi sai kaiken huomion ja selkeästi nautti siitä. Eräs vanhempi kuvasi sitä, miten tytär koki nimenomaisesti tehtävien esittelemisen muille perheenjäsenille miellyttävänä.

Esimerkki 12

”Ja Aino nautti suunnattomasti, et ne on niinku Ainolla sellasia... rakkaita aarteita, aarteita oli, mitä hän sitten esitteli ja, ja, se oli mahtava. Tosi hyvä, niiku loppu tälle.” (Äiti Tuula)

Äiti kuvaa tyttären olleen ylpeä tuotoksistaan, ja miten ne ovat merkinneet hänelle paljon. Tehtävään kuului, että teokset esitellään oikeiden taideteosten tapaan seinään ripustettuna. Tehtävänannossa huomioin myös sen, että kuvat voitaisiin esitellä esimerkiksi kodin yleisten tilojen seinillä. Ne perheet, jotka järjestivät näyttelyn, olivat toimineet juuri näin. Muut perheen jäsenet olivat päässeet ihaillemaan töitä ja lapset olivat itse esitelleet tekemisiään.

Toinen lapsi koki myös juuri tehtävien esittelyn mielekkääksi. Äiti kuvaa lapsen iloa ja tehtävien esittelyä seuraavassa yksityiskohtaisesti.

Esimerkki 13

”... loisti siitä kun häntä ihailtiin. Toki myös veljen töitä piti laittaa tänne. Et se oli tässä näin, et hän ite laitto tonne, et hän halus. Tota, myö esiteltiin sit iskälle ja veljelle ja oli toki pikkusiskokin siinä. Ja hän esitteli työt... Mie kysyinkin et muistat sie mikä täss oli. Hän kerto yksityiskohtaisesti, jopa niin tarkaan, että mie en muistanut kaikkee, mitä hän on kertonut niistä töistä.... muisti tarkemmin. Ja toki puhuttiinkin mitä hän oli silloin aikonut tehdä. Mutta hän hirmu tarkaan muisti ja osas niikun nimetä. Et tämä on pihlajapuu....” (Äiti Tuija)

Jo 4–6-vuotiaiden lapsen kehityksen osuudessa totesin, että tämänikäisille lapsille on tärkeää aikuisten osoittama hyväksyntä ja kannustus. Lapset pääsivät näyttelytehtävän kautta esittelemään tekemistään muille perheenjäsenilleen. He pääsivät muistelemaan ja

kertaamaan ääneen mitä olivat tehneet. Esimerkissä näki miten lapsi oli ylpeä tekemisestään. Vanhempien ja muiden perheenjäsenten ihailu sai lapset entistä onnellisimmiksi tekemistään töistä. Vanhemmat voivat pienillä arkipäiväisillä eleillä, kuten piirustusten ripustaminen yhteisten tilojen seinille tai antaen lapselle mahdollisuuden esitellä omia piirustuksiaan osoittaa lapsilleen arvostavansa heidän tekemisiään. Juuri tämänkaltaisilla pienillä eleillä vanhemmat voivat avata tilaa kohtaamiseen lapsensa kanssa.

Useimmat vanhemmat kuvasivat yhteistä tehtävien tekemistä siten, että he kokivat sen tekemiseksi, jossa he toimivat tasa-vertaisesti verrattuna heidän tavanomaiseen yhteiseloonsa. Juuri keskustelu koettiin alueeksi, jossa vanhempi oli lapsensa kanssa tasaveroisessa yhteydessä. Arkipuuhastelua vanhempi piti sellaisena, että hän oli siinä komentamassa lastaan.

Esimerkki 14

”...varmaan, että oli sitä aikaa ja kun kyseli niin toinen oli innokas kertomaan ja itekin asettu ihan niinkun samalle viivalle. Ei ollut syytä niinkun olla jossakin ns. sillä tavalla komentuuraamassa tai muuten. Että oltiin yhdessä tekijöinä, vaikka enhän mie siinä tehnyt, muutakuin mahdollistin sen tilanteen.” (Äiti Tuija)

Huomioitavaa tässä esimerkissä on se miten Dewey (Väkevä 2004) painotti juuri kasvatusta osana demokraattisia käytäntöjä. Hänelle demokraattinen käytäntö avautuu sosiaalisen kanssakäymisen ja kommunikaation turvin, johon kasvatusta tulisi painottaa. Keskustelu avaa sekä lapselle että vanhemmalle miten demokraattisuus käytännössä tapahtuu arkipäivässä. Kohtaamisen kannalta on myös tasa-arvoisuus tarpeellista. Jos vanhempi on kokoajan valtasuhteessa lapseensa, tämän oma ääni jää kuulematta. Vanhempi ei yltä lapsensa kanssa tilaan, jossa hän voisi yltää Värin kuvaamaan Minä-Sinä käsittepariin. Asiat tehdään vanhempien ehdoilla ottamatta lapsen tarpeita huomioon.

6.2.4 Vanhemman tunteista

Tehtävät herättivät vanhemmissa kahdenlaisia tunteita. Oli joko syvä tyydyttymisen tunne yhteisestä tekemisestä ja ilo lapsen ilosta. Toisaalta osa vanhemmat kokivat tehtävien yhteydessä turhautumista.

Useimmiten turhautuminen syntyi neljännessä tehtävästä, jonka tekemisen kaikki tutkimukseen osallistuvat kokivat jollakin tavalla vaikeaksi. Eräs äiti kuvasi turhautumistaan seuraavanlaisesti.

Esimerkki 15

”Et tää tehtävä tää lavastus.. ni oli että se on kauheen vaikee...että vaikee löytää sellasta posititiivistä... että tuli niinku että äiti, tsättsät tsät (elehti voimakkaasti osoittaen turhautumista) Sit niinku että, et sä tajuu. Että höh!”(Äiti Anneli)

Oletan tämän johtuneet pitkälti siitä, että tehtävässä oli paljon sellaisia elementtejä, jotka eivät ole selkeästi tavanomaista visuaalista ilmaisua, kuten maalaus tai piirtäminen. Tehtävän avaus oli myös liian vajavainen sellaiselle aikuiselle, joka ei ole kovinkaan mielikuvitusrikas. Suurin osa vanhemmista ymmärsi tehtävän, mutta lapsi ei lähtenyt rakentamaan kuvasta leikkiä vaan innostui piirtämisestä. Edellisen esimerkin vanhempi sai tehtävän alustettua ja lapset innostuivat tehtävästä alkuvaikeuksien jälkeen. Osa vanhemmista koki myös suoranaista epäonnistumista, koska he eivät olleet saaneet otettua konkreettista kuvaa lapsensa työstä. Uskon tämän johtuneen siitä, että taiteeseen liitetään aina mielikuvia valmiista teoksesta. Yhä suurelle osalle ihmisiä taide jonakin muuna kuin konkreettisena maalauksena tai artefaktina on käsittämätön. Jotakin konkreettista haluttaisiin saada tehtyä. Toisaalta tutkimuksen luonne saattoi asettaa vanhemmille paineita siitä, että heillä piti olla jotakin konkreettista näyttää myöhemmin kotiin tulevalle tutkijalle. Tämä siitäkkin huolimatta, että olin jokaiselle haastateltavalleni ilmoittanut jo heti värväämisen yhteydessä, että en tule tutkimaan heidän lastensa töitä vaan haastattelen vanhempi.

Pidänkin huomionarvoisena seikkana sitä, että lapsen ja vanhemman taidekasvatuksellisessa tekemisessä olisi otettava huomioon vanhemman lähtötaso. Tehtävien tulisi olla aluksi hyvin yksinkertaisia, koska jos tehtävänanto ei avaudu vanhemmalle, se turhauttaa häntä. Näin mahdollisuus myös kohtaamiseen jää käyttämättä.

Positiiviset tunteet liittyivät lasten iloon. Lapset kokivat tehtävien yhteydessä eittämättä iloa ja onnistumisen tunteita. Vanhemmat seurasivat lapsensa reaktioita ja ilostuivat itsekin yhteisestä tekemisestä. Eräs äiti kuvaa omia tunteitaan käyttämällä sanaa herkistyä, vaikkakaan hän ei osannut selkeästi eritellä sitä millaisia muita tunteita tähän herkistymiseen sisältyy. Herkistymisellä hän saattaa tarkoittaa tunteiden hetkellistä nousemista pintaan.

Esimerkki 16

*”...tietenkin herkistää, mut ei, mut ei mitään... ihmeellisempää... et herkistää.
Et herkisti tosi kovin, et oli hieno tilanne, et, tästä näyttelystä.” (Äiti Tuula)*

Dewey kuvasi taiteen sisältävän tunteisiin vetoavia elementtejä, joiden avulla ihmisen on helpompi saada tunnekokemuksia. Tässä yhteydessä vanhemman ja lapsen taiteellinen yhteinen vuorovaikutuksellinen tilanne herkisti vanhempaa. Hänen huomattuaan miten lapsi nauttii yhteisestä tekemisestä, myös hän koki tilanteen herkkänä. Lapsen reaktio vaikutti näin voimakkaasti. Esimerkki on hyvä kuvaus kohtaamisesta, jossa taidekasvatuksellisen tekemisen avulla voidaan avata tila, jossa kumpikin osapuoli herkistyy.

6.2.5 Oivallukset lapsista

Vanhemmat tekivät uusia oivalluksia tehtävien kautta lapsistaan. Tehtävät avasivat vanhemmille reitin oppia lapsistaan jotakin uutta. Tehtävät toimivat siis vanhemmille uusina ”kasvattavina kokemuksina”. Suurimmaksi osaksi oivallukset liittyivät kuvien katseluun. Eräs äiti oli kovin yllätynyt tyttärensä erinomaisen hyvästä taidosta löytää taidekuvasta asioita. Tämä oli vastoin hänen ennakko oletustaan.

Esimerkki 17

”...taidetta, aattelin itekkin et tota, et aina pitänyy vaan et lapsetkin on vaan niin pieniä, että mielenkiintookin Ainolta löyty sitten näitä kohtaan, kun hän katteli näitä kuvia. Et mie ajattelin, et se ei oo totta, et ne on niin pieniä... liian pieniä, et kiinnostusta kyllä löyty. Et se oli miulle niinkun yllättävää. Et niinkun kun nää kuvat tuli niin mie aattelin et jaaha, et kyll se Aino näistä varmaan jotain löytää, mut oli hää niistä sit kuitenkin tosi kiinnostunut... näistä että tota ... et, et se ei välttämättä piakkään paikaansa et, et vois ollakin et johonkin taidenäyttelyyn voi ihan kivasti viijä, jossain vaiheessa. Et voi olla et siellä näkee, et ihan eri tavalla avautuu...” (Äiti Tuula)

Ainon äiti oli yllätynyt siitä miten hänen tyttärensä oli niin kiinnostunut taidekuvista ja siitä, että hän löysi kuvista paljon asioita. Hänellä oli ollut käsitys, etteivät lapset ymmärrä taidetta. Toisaalta äiti oli myös yllätynyt miten sujuvasti Aino oli kuvista kertonut, vaikka tekemisestäkin oli ollut jo vähän aikaa. Äidille selvisi tehtävistä se, että pienikin lapsi osaa katsoa kuvia ja että hän ymmärtää paljon näkemistään kuvista.

Esimerkki 18

” ...oli niin hauskaa kun hää katto niin lapsen, lapsen silmin, että hänellä on oma tyyli miten hää kerto. Se niinkun kerto pitkillä lauseilla, et pitkiä lauseita kerto, et tosiaan, et oli monta asiaa mielessä. Et se niinkun yllätti. Et kerto niin tarkkaa et olis...(kuin) kirjasta lukennu. En täs näin kaikki, et näillä on sen takia hihat kääritty, et hihat on aina ylipitkät ja ettei ne ole tiellä tässä ja ...”(Äiti Tuula)

Lapsen kuvien katsomisen tutkimus on usein painottunut siihen, että lasta tarkkaillaan passiivisena osapuolena kuvien tulkinassa (Kalliala 1999). Edelliset esimerkit kuvaavat kuitenkin päinvastaista. Vasta 4-vuotias lapsi tulkitsee itse aktiivisesti Gallen-Kallelan Sammon taontaa. Hän kertoo lapsen omalla tavalla monta asiaa kuvasta. Lapsen äitikin on yllätynyt. Häntä ihmetyttää se miten tarkasti tytär kuvan tapahtumia tulkitsee. Taidemaalaus toimii tässä kasvatuksen tavalla, jolla lapsi kurkistaa ikään kuin toiseen maailmaan ja etsii sieltä merkityksiä ja tapahtumia. Tämä esimerkki kuvaa

mielestäni erinomaisesti Deweyn (Väkevä 2004, 5) kuvausta taiteen toimivan yhtenä merkityksen tuoton alueena. Taidekuvan katsominen osana kasvatustyötä voi ollakin hyvin antoisa tapa luoda kokemuksia tavanomaisen arkielämän ulkopuolisista tapahtumista, jotka eivät ole sidottu sen hetkiseen aikaan tai tapahtumiin.

Esimerkki havainnollistaa myös sitä miten vanhempi voi tällaisessa kohtaamisessa oppia jotakin uutta lapsestaan ja samalla saada yleisemmän käsityksen myös siitä miten yksilöt ylipäättensä kehittyvät. Arvioidessaan lapsensa kykyä tulkita kuvaa, hän oli saattanut jo unohtaa oman lapsuutensa tai hän vertasi lastaan liikaa omaan lapsuuteen, jolloin hän teki harhaanjohtavan johtopäätöksen lapsensa kyvyistä tulkita kuvia.

Tehtävistä nousi paljon kokemuksia lasten persoonallisista tavoista. Olen seuraavien esimerkkien avulla pyrkinyt kuvaamaan näitä huomioita. Vaikka ne ovat pieniä huomioita lapsista, näen niiden olevan kohtaamisen kannalta merkittäviä asioita lasten vanhemmille. Seuraavat esimerkit kuvaavat miten vanhempi on havainnoinut lapsen persoonallisuuteen liittyviä asioita, havainnoimalla häntä lapsen taiteellisen tekemisen yhteydessä. Näin hän on saanut ”kasvatuksellisia kokemuksia” tehtävistä. Esimerkissä 19, äiti toteaa lapsensa olevan päättäväinen siinä miten toteuttaa visuaalisia ajatuksiaan.

Esimerkki 19

”Hänellä on selkeitä visioita, hyvinkin vahvoja visioita siitä mitä hän haluaa. Että miten toteuttaa asioita.” (Äiti Tuija)

Esimerkissä 19 äiti teki tyttärestään huomioita, jotka jo vahvistivat hänen käsitystään lapsensa tietyistä luonteenpiirteistä. Hän kuvaa lapsensa tapaa tehdä vesiväriä seuraavasti:

Esimerkki 20

”Meillä oli sitten bonapurkeissa vettä ja useassa purkissa ja hää ite sano että nyt vettä vaihtaa, nyt vettä vaihtaa, että vesi meni likaseski. Että on tarkkaa...” (Äiti Tuula)

Edellisten esimerkkien kohtaamiset avasivat tilaa näin vahvistamalla vanhempien aikaisempia havaintoja lapsistaan. Toisaalta esimerkin 18 äiti oli yllätynyt lapsensa päättäväisyyden määrästä. Taidekasvatuksellinen tekeminen voi näin siis avata tilaa, jossa tällaiset arkipäiväisetkin huomioidut lapset persoonallisuudesta tulevat esille.

6.2.6 Tekemisen jatkuminen ja aktivointi

Tehtävistä muutamia vanhemmat huomasivat merkkejä siitä, että lapset sekä vanhemmat olisivat aktiivisemmin alkaneet joko käyttämään jotakin tekniikkaa tehtävien jälkeen tai tekemään tiiviimmin havaintoja käsitellyistä aiheista. Eri perheissä nousivat eri kiinnostuksen kohteet. Eräässä perheessä vanhemmalla oli oltu vaikeuksia sekä omien muistojen löytämisessä, että muistojen selvittämisessä lapselle. Saatuaan avattua lapselleen mitkä ovat muistoja, niitä oli alkanut tehtävän jälkeen tulla yhä useammin tyttären mieleen. Äiti koki iloa lapsen ymmärrettyä mistä muistoissa oli oikein kyse, sekä siitä että tehtävien jälkeen näitä muistoja oli alkanut tulla enemmänkin ja niitä myös jaettiin vanhempien kanssa.

Esimerkki 21

”...sen jälkeen tuli sitten, tosi kivasti, sellasia välähdyksiä et `äiti, mä muistan` että on ihan aktivoitunut ja musta nää on ollut ihan sellasia yksittäisiä juttuja, ihan muistoja.”(Äiti Anneli)

Tässä tehtävässä lapsi sai taiteellisen tekemisen kautta kokemuksen siitä mitä muisto merkitsee. Jatkossa tämä uusi merkitys sai aktiivisia merkityksiä, kun lapsi muisteli muitakin tapahtumia, jotka eivät liittyneet kyseiseen tehtävään vaan muihin elämänalueisiin. Äiti koki lapsen onnistumisen erityisen tyydyttävänä juuri sen vuoksi, että hänestä oli ollut vaikea saada lapsi ymmärtämään sitä, mikä muisto on. Lapselle tehtävät avasivat yhden esimerkin kautta pääsyn laajempaan merkitysten verkkoon. Tyttäreille muisto avautui aluksi vain yhteen tarinaan liittyvänä käsitteenä, mutta hänen tehtyään tehtävän hän ymmärsi muiston laajemman merkityksen. Muisto- käsitteen selvittäessä lapselle, hän lähestyi vanhempiaan jakaen uusimpia muistoja heidän kanssaan. Näin yhteinen Taiko-tehtävien tekeminen avasi lapsen ja vanhemman tilaa ja kohtaaminen ei tapahtunut pelkästään tehtävien yhteydessä vaan myös myöhemmin.

Useat perheet huomasivat tehtävien jälkiantina mm. kuvista havainnointia ja ilmeiden tarkastelua. Eräs äiti kertoi tyttärensä innostuneen ilmeiden havainnoinnista niin kovin, että hän mielellään katseli lehtiä etsien eri ilmeitä vielä tehtävän loputtuakin.

Esimerkki 22

”...joo ehkä niitä lehtiä kun selaisi, niin huuteli että äiti tuu kattoo tääll on tai kun etittiin kuvia niin sitten että nyt löyty tosi hyvä kuva. Ja sitten niitten tehtävien jälkeenkin, mutta sitten sanoin että kun se tehtävä on nyt tehty niin ei tarvi leikata. Et se oli mielenkiintonen.”(Äiti Tuula)

Äiti piti tätä uutta aktiivista tarkastelutapaa mielenkiintoisena. Tyttäreille kuvien katselusta lehdistä tuli tapa ja hän tarkkaili kuvien ihmisten ilmeitä. Näin Taiko-tehtävien tekeminen avasi lapselle portin uuteen maailmaan: lehtikuvien tarkasteluun ja tässä tapauksessa ilmeiden etsimiseen ja tulkintaan. Näen tässä yhtymäkohdan ”kasvatukselliseen kokemukseen”. Lapsi on saanut miellyttävän kokemuksen, jota hän jatkossa laajentaa hakemalla uusia kokemuksia samoista lähteistä, joihin on vanhempansa kanssa tehtävien yhteydessä tutustunut. Esimerkissä lapsi haki vanhempansa yhä uudelleen katsomaan lehtien kuvia yhdessä.

Eräs äiti kertoi kysyttäessä oliko hän kenties huomannut lastensa katselevan kuvia eri tavalla, että oli huomannut lapsen katselevan enemmän kuvia. Toisaalta hän huomautti että hän kiinnitti nyt asiaan itse enemmän huomiota.

Esimerkki 23

”Mä en tiedä kattoo ko ne niitä nyt enemmän kuin aikaisemmin, mut mä kiinnitän niiden kommentteihin enemmän huomiota tän tehtävän jälkeen. Et voi olla että ne sanoo ihan samalla tavalla kuin aikasemmin et toi on vihanen. Mutta mä olen huomannut että mä kiinnitän enemmän huomiota.”(Äiti Arja)

Vanhempi tiedosti itse, kiinnostavansa lasten kommentteihin ilmeistä huomiota enemmän ilmetehtävien jälkeen. Hän ei ollut varma siitä, olivatko lapset kiinnittäneet ilmeisiin jo aikaisemmin yhtä paljon huomiota, mutta että hän nyt ainakin tiedosti tehtävien jälkeen lastensa katselevan kuvia ja tarkastelen ihmisten ilmeitä kuvista.

Aineistosta nousi kuvien katselu yhtenä tärkeänä kohtaamisen tapana. Melkein kaikki perheet mainitsivat juuri tämän miellyttävänä yhteisenä ajanvietteenä. Osa koki kuvien katselun sellaisena tekemisenä, jota he voisivat tehdä lastensa kanssa jatkossa. Seuraavan esimerkin yhteydessä äiti mietti miten paljon hänen poikansa oli pitänyt yhteisestä kuvien katselemisesta ja miten antoisaa se oli äidin mielestä ollut.

Esimerkki 24

”... vois vähän miettiä toisella tavalla tota kirjojen lukemista ja kuvien kattelemista.”(Äiti Maria)

Edellisestä esimerkissä äiti alkoi miettiä sitä miten voisi jatkossa samalla tavalla hyödyntää satukirjan kuvia kuvien tarkastelussa ja yhteisessä tekemisessä. Hän oli saanut tehtävien yhteydessä ajatuksen siitä, että voisi arkipäiväisessä toiminnassa hyödyntää oppimiaan kuvankatselemisen taitoja yhteisissä hetkissä lapsensa kanssa. Deweyn kasvatustieteen tavoite oli juuri auttaa yksilöitä saavuttamaan laajempi taiteellinen kokemus arkielämässään. Tutkittava huomasi miten hän voisi tehtävän kautta harjoittaa joka päivä kuvan katselemisen taitoja lapsensa kanssa.

7 YHTEENVETO

Pro gradu -tutkielmassani selvitin millaisia kohtauksia lapset ja heidän vanhempansa laatimistani taidekasvatuksellisista tehtävistä saivat. Lähestyin tutkimustani selvittäen aluksi Deweyn ajatuksia ”kasvattavien kokemusten” tarpeellisuudesta kasvaville. Taidekasvatuksen hän näki olevan erityisen tärkeässä roolissa luoda taiteen avulla näitä kokemuksia kasvavalle. Koska tehtävieni kohteena oli lasten lisäksi heidän vanhempansa, kuvasin kappaleessa kolme miten vanhemman ja lapsen kohtaaminen muodostuu. Lisäksi selvitin miten vanhempi voi lapsilähtöisellä kasvatustieteen mallilla tukea heidän yhteistä kohtaamisen tilan avaamista.

Tutkielmani toinen osa muodostui Taiko-tehtävistä. Olin työstänyt ne huomioiden lapsen kehityksen pääkohdat 4–6-vuotiailla lapsille. Teetätin työt kotona hoidettaville 4–6-vuotiailla lapsille. He tekivät työt äitiensä ohjaamina keväällä 2009. Haastattelin heidät tehtävien tekemisen jälkeen ja analysoin aineiston, josta nousi selkeitä toistuvia

teemoja. Nämä teemat olivat *ajankäytön tiedostaminen, tehtävistä tehdyt huomiot, ohjauksen tiedostaminen, vanhempien tunteet, oivallukset tehtävistä, taiteellisen tekemisen sekä tekemisen jatkumisesta ja tehtävien aktivoinnista.*

Taiko-tehtävien yhteydessä heidän yhteiset kohtaamisensa nivoutuivat tehtävien yhteydessä tehtyihin arkipäiväisiin tapahtumiin ja niistä tehtyihin huomioihin avulla perheet tekivät monenlaisia huomioita itsestään ja ympäristöstään. Vanhemmat havainnoivat joitakin uusia piirteitä lapsistaan tai saivat vahvistusta omille käsityksilleen.

Perheet huomioivat ajankäyttöään. Tehtävät saivat heidät huomaamaan, että tällaisia yhteisiä kohtaamisia, joissa vanhemmat ovat aidosti läsnä lapsilleen, oli vähän. Useimmat vanhemmat totesivatkin, että he haluavat muuttaa tilannetta. Vanhemmat kokivat tehtävät yhteisenä keskittyneenä aikana, jonka aikana lapsia kuunneltiin.

Vanhemmat kokivat olevansa tehtävien tekemisen yhteydessä hieman normaalia tasarvoisemmassa yhteydessä lapsiinsa. He eivät kokeneet olevansa niin voimakkaasti johtamassa tilannetta. Lapsille tehtävät olivat yhteistä puuhastelua ja keskustelua äidin kanssa, josta lapset useimmiten nauttivat. Vanhemmat kuvasivat lastensa kokeneen innostusta ja ylpeyttä tehtäviin liittyen.

Vanhemmat kokivat myös lastensa kanssa muutaman kerran aitoa innostusta yhteisestä tekemisestä, mm. vesivärimalauksen yhteydessä. Vanhemmat huomasivat tehtävien aktivoivan joitakin kuvien katseluun ja taiteelliseen tekemiseen liittyviä asioita. Vanhemmat totesivat, että esimerkiksi kuvien katselu lisääntyi tai ainakin he tiedostivat lastensa kuvien katselua entistä enemmän. Vanhemmat osoittivat muutamissa yhteyksissä myös, että kynnys taiteelliseen jatko tekemiseen oli laskenut. Lähinnä he pohtivat sitä miten esimerkiksi kuvien katselun voisi ottaa mukaan satukirjojen lukemiseen.

Tutkimuksen toteuttaminen onnistui kohtuullisen hyvin. Teemahaastattelutekniikka oli aineiston kokoamisen kannalta hyvä malli, mutta haastattelutekniikka avautui pikkuhiljaa omia nauhoja kuuntelemalla. Esihaastattelut olisivat olleet erinomaisen

hyviä ennen varsinaisia haastatteluja, jotta tekniikka olisi päässyt hioutumaan jo ennen haastattelujen alkua.

Tutkimuskysymyksiin saatiin vastauksia. Tutkimustulokset osoittavat siis, että vanhempien ja lasten yhteisellä taidekasvatuksellisella toiminnalla voidaan luoda lapsille ja vanhemmille kokemuksia, jotka avaavat heidän välistään tilaa ja syventävät kohtaamista heidän välillään. Yhteinen kohtaamisen tila avautuu mm. havainnoista, joita vanhemmat tekivät lapsistaan. Suurin osa havainnoista oli pieniä, mutta niiden avulla vanhemmat saivat uutta tietoa lapsestaan sekä itsestään. Toisaalta huomiot esimerkiksi ajankäytön ongelmallisuudesta auttoivat vanhempia tiedostamaan tämän seikan ja tekemään tarvittavat muutokset korjataksean epäkohdan. Näin sillä voi olla vaikutusta heidän yhteiseen ajankäyttöön jatkossa ja näin mahdollistaa yhteiset kohtaamisen hetket useammin kuin kenties ennen tehtäviä.

Tutkimuksesta heräsi ajatuksia uusille tutkimuskohteille liittyen tähän vanhemman ja lapsen tilan avaamiseen taidekasvatuksellisin keinoin. Mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi miten tällaiset taidekasvatukselliset tehtävät auttaisivat murrosikäisiä lapsia ja heidän vanhempiaansa tilan avaamisessa kohtaamiselle. Tämä tutkimus osoitti myös, että perheet kokivat yhteisen taidekuvien katsomisen mielekkäänä arkipäiväisenä taidekasvatuksellisenä tekemisenä. Tutkimus joka keskittyisi pelkästään yhteiseen taidekuvien katsomiseen tilan avaajana voisi myös olla hyödyllinen tutkimuksen kohde.

Lähteet:

Alastalo, M. (2005) Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä. Teoksessa Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.). Tampere: Vastapaino

Arnheim, R. (1997) A look at a Century of Growth. Teoksessa Kindler, A. (toim.) Child Development In Art. Reston: NAEA

Buber, M. (1999) Minä ja Sinä. Juva: Wsoy

Collins, P.M. (1980) Philosophy and “Alternative humanistic Education”: Buber and Neill in Contrast. Journal of Thought. Vol 15, Summer 1980. University of Oklahoma. 47-62

Dewey, J. (1963) Experience and Education. New York Company

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Heegaard, M. E. (2003) Drawing Together to Learn about Feelings. To be illustrated by children to help families communicate and learn together. Minnesota, USA: Fairview Press.

Hellström, M. Kasvatus.

<http://pedagogiikanaakkoset.blogspot.com/2007/07/kasvatusote.html> 23.9.2009

Hirsjärvi, S. (1988) Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistonpaino

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

Hytönen, J. (1997) Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: WSOY:n graafiset laitokset

Hytönen, J. (2008) Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Innanen, M. (2001) Isyys ja äitiys nuorten kertomana lukiolaisten tyttöjen ja poikien kirjoituksia. Väitöskirja. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

Jackson, P.W. (1998) John Dewey and the Lessons of Art. New Haven: Yale University Press.

Jarasto, P & Sinervo, N. (1997) Alle kouluikäisen maailma. Jyväskylä:Gummerus

Jarasto, N., Lehtinen, T. & Nepponen, K. (1999) Hiljaa hyvä tulee. Jyväskylä: Gummeruksen-kirjapaino

Kaipiainen, M. (2007) Varhaisiän musiikkikasvatuksen potentiaalit äidin ja vauvan varhaisessa vuorovaikutussuhteessa. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto

Kalliala, M. (1999) Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Tampere: Tammer-Paino Oy

Keltinkangas-Järvinen, L. (1985) Aggressiivinen lapsi. Juva: WSOY

Kennedy, D. (2001) Changing conceptions of the child from the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood.

Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lommi, H. (2009) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Lappeenrannan varhaiskasvatussuunnitelma–taidekasvatuksellinen näkökulma. Kandidaatin työ: Jyväskylän yliopisto

Lyytinen, P. (1995) Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa Lyytinen, P. Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY:n graafiset laitokset

Mannerheiminlastensuojeluliiton www-sivut:

http://vanhemmat.mll.fi/hoivaan_ja_kasvatan/kasvatuksen_tapoja_ja_tavoitteita.php?dir=/hoivaan_ja_kasvatan 12.4.2009

Mendizza, M. & Pearce, J. (2004) *Magical Parent Magical Child: The Art of Joyful Parenting*. Berkeley: North Atlantic Books

Pikkarainen, E. (2000) *Kokemus ja kasvu: John Deweyn kasvatustilastoira sivistysteoriaa*. Teoksessa: Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus.

Proulx, L. (2002) *Strengthening Emotional Ties through Parent-Child-Dyad Therapy*. London Jessica Kingsley Publishers

Pulkkinen, L. (1984) *Nuoret ja kotikasvatus*. Keuruu: Otava.

Pulkkinen, L. (2003) Lapsuusiän kasvatusilmapiiri ja aikuisiän sosiaalinen toimintakyky. *Duodecim* 2003; 119; 1801-3

Pääjoki, T. (2005) *Kohtaamisia taiteessa*. Teoksessa *Dialogi: taiteilija opettajana oppilaana*. Velhonoja (toim.) 2005. Julkaisija: Satakunnan ammattikorkeakoulu

Pääjoki, T. (2006) //arted.uiah.fi/synnyt/pdf/4_2006/tarja.pdf 14.3.2009

Rantala, T. (2007) *Kokemuksen etnografia-avain koulun arjen tunteisiin*. Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Teoksessa *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopiston painos Oy

Rastas, A. (2005) *Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa*. Teoksessa *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Ruusuvuori, J. & Tiittula L. Tampere: Vastapaino

Rusanen, S. & Torkki, K. (2000) Minusta jää jälki. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Tampere: Finn Lectura

Tahkokallio, L. (2000) Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden monet tulkinnat. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Tampere: Finn Lectura

Tamminen, T. (2004) Olipa kerran lapsuus. Helsinki: WSOY

Tanner, LN (1997) Dewey's Laboratory School: Lessons for Today. Teachers College, New York.

Takala, A. & Takala, M. (1980) Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Helsinki- Porvoo: WSOY

Tiusanen, E. (2000) Lapset kaipaavat aikaa, mutta saavat viihdeteollisuutta. Vol 3. 56–57. Lastentarha.

Uusikylä, K. (2001) Lapsen luovuus elää vapaudessa. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Tampere: Tammer-Paino Oy

Varhaiskasvatustyöryhmän muistio

<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais1/osa2.htm> 12.9.2009

Väkevä, L. (2001) Naturalizing Philosophy of Music education. Finnish Journal of Music Education

Väkevä, L. (2004) Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa.

Värri, V-M., (1997) Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Tampere: University Press.

Westerlund, H. & Väkevä, L. (2009). Dewey ja kasvatuksen taide. Synteesi 3/2009