14/98

1302

LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ PÄIVÄKODIN TAIDEKASVATUKSESTA

Mirkka Putkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen laitos

Syksy 1998

Hyväksytty 31.12.1998
magna cum laude approbatur

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnalle

Lausunto **Mirkka Putkisen** kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaksi tarkoittamasta työstä **Lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta** (syksy 1998; 62 s. + lähteet ja liitteet, yhteensä 72 s.)

Tutkimuksella pyritään tekemään näkyväksi päiväkodin taidekasvatusta tärkeänä varhaiskasvatuksen alueena. Tutkittua tietoa päiväkodin taidekasvatuksesta on varsin vähän; lastentarhanopettajien taidekasvatuskäsityksistä sitä ei ole löydettävissä juuri lainkaan - sen sijaan lastentarhanopettajien käsitykset muista kasvatuksen alueista ovat olleet monenkin opinnäytetyön kohteena.

Tutkimus sisältää seitsemän lukua: (1) johdantoluku, jossa selvitetään tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet sekä tekijän omat tutkimuskohdetta koskevat motiivit, (2) tutkimuksen fenomenografista otetta ja sen perustelua sekä raportin rakennetta käsittelevä luku, jonka jälkeen (3) esitetään tutkimuksen keskeiset käsitteet, (4) selvitellään taidekasvatuksen 'klassikoiden' käytännön taidekasvatusta koskevia teoreettisia käsityksiä, (5) kuvataan varhaiskasvatuksessa vallinneita ja vallitsevia taidekasvatusta koskevia käytänteitä Suomessa, taidekasvatuksen tavoitteita päivähoidossa sekä lastentarhanopettajien koulutuksessa tapahtuvaa taidekasvatusta koskevaa opetusta, (6) kuvataan yksityiskohtaisesti aineiston keruu ja analyysi sekä esitetään tulokset. Viimeisessä luvussa (7) pohditaan tutkimuksen luotettavuutta erityisesti metodin ja sisällöllisten tulkintojen näkökulmasta, tarkastellaan tutkimusta kokonaisuutena sekä esitetään viitteitä niin käytännön kasvatustyölle kuin jatkotutkimukselleki.

Tutkimuksen viitekehys on rakennettu asiantuntevasti ja johdonmukaisesti. Siinä käytetty kirjallisuus on tutkimuksen kannalta relevanttia, vaikkakin varsinaista empiirisesti todennettua tutkimustietoa voidaan aiempien tutkimusten vähyyden vuoksi esittää niukasti. Aineiston keruu ja fenomenografisella otteella toteutetun analyysin kivinen tie on esitetty mallikelpoisesti.

Ongelmaksi tuntuu nousevan - myös tutkijan omasta mielestä - tutkimuksen kysymyksenasettelu: Alkuperäiset tutkimusongelmat (mitä päiväkodin taidekasvatus on ja millainen on hyvä taidekasvatustilanne päiväkodissa?) muuntuivat aineistoa käsiteltäessä uusiksi (*mitä* päiväkodin taidekasvatus on, *miksi* päiväkodissa on taidekasvatusta, ja *miten* taidekasvatus on päiväkodissa?). Tutkimusote sallii kysymyksenasettelun muuntumisen, mutta tässä tapauksessa syntyi jotenkin tavanomainen 'hallinnollinen' kolmijako: sisällöt - tehtävät ja tavoitteet - menetelmät. Kolmijako, kuten myös sen sisältä löytyneet, tutkijan itsensä muodostamat kuvauskategoriat ovat sinänsä toimivia. Kuitenkin aineistoa eri tavalla organisoimalla olisi ehkä voitu saada tuoreempi, 'postmodernimpi' näkökulma ja sellaista uutta tietoa, jota tutkija itsekin ilmaisee tavoitelleensa. Yhtenä syynä siihen, että tutkimuksesta ei nouse esille erityisen mielenkiintoisia tuloksia on oletettavasti tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden suhteellisen pieni määrä - tämänkin tutkija tiedostaa - sillä jo esitutkimukseen osallistuneiden neljän henkilön lisäksi tutkimukseen pyydetyistä henkilöistä, joita oli 25, vastasi 14. Sitä, miten joukko mahtoi valikoitua, ei tutkimuksessa pohdita.

Tulosten esittäminen jää jossain määrin mekaaniseksi ja toteavaksi. Tutkija olisi voinut keskustella enemmän aineistonsa kanssa, käyttää tulkinnoissaan tehokkaammin hyväkseen teoreettista viitekehystä ja ottaa selkeämmin kantaa tuloksiin.

Yleisvaikutelma tutkimuksesta on kuitenkin se, että tutkimus on toteutettu ja raportoitu huolellisesti. Tutkimuksen rakenne on looginen ja fenomenografista tutkimusotetta on sovellettu onnistuneesti. Kielellisesti tutkimus oli miellyttävää luettavaa. Työ on ulkoasuaan myöten siististi tehty. Mirkka Putkinen on asettanut itsensä melko vaikean tehtävän eteen niin sisällöllisesti kuin metodisestikin, ja onnistunut kokonaisuudessaan hyvin.

Esitämme, että kasvatustieteiden tiedekunta hyväksyisi Mirkka Putkisen tutkimuksen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaksi arvolauseella **magna cum laude approbatur.**

Jyväskylässä 22. joulukuuta 1998

Maritta Hännikäinen
professori

Marjatta Saarnivaara
dosentti, erikoistutkija

Putkinen, M. Lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuksen laitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Syksy 1998. 69 sivua + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tässä työssä tutkittiin fenomenografisella tutkimusotteella lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta. Fenomenografia on tutkimussuuntaus, joka keskittyy etsimään erilaisia käsityksiä, joita tiettyyn ilmiöön liitetään. Tutkimus voi kohdistua tarkastelemaan jotain ilmiötä joko suoraan sellaisena, kuinka se todellisuudessa ilmenee (ensimmäisen asteen näkökulma) tai sellaisena, kuinka ihmiset sen käsittävät (toisen asteen näkökulma).

Fenomenografisessa tutkimuksessa teoriaa, johon tutkimustuloksi peilataan, ei ole ennalta, vaan se versoaa tutkimusprosessissa aineiston pohjalta. Tämän työn tulosten hyötynä voidaan pitää sitä, että varhaiskasvattajat ja heidän kouluttajansa voivat käyttää löytyneitä käsityksiä hyväkseen pohdittaessa päiväkodin taidekasvatusta ja sen käytännön linjauksia.

Tutkittavan joukon muodostivat yhteensä 18 henkilöä, joista 14 oli varhaiskasvatuksen opiskelijoita ja 4 päiväkodissa työskenteleviä lastentarhanopettajia. Tutkituilla oli takanaan lastentarhanopettajan koulutus ja työkokemusta 3 kuukaudesta 30 vuoteen. Käsityksiä tutkittiin lastentarhanopettajien kirjoitelmista, joilla he vastasivat avokysymyksiin "Mitä on mielestäsi päiväkodin taidekasvatus?" ja "Millainen on mielestäsi hyvä taidekasvatustilanne päiväkodissa?".

Käsitysten kuvausluokat muodostettiin tulkitsevan analyysin avulla. Jotta kirjoitelmien sisältöjä saatiin esitettyä alkuperäiskysymysten tuottamaa viitekehystä laajemmin, muotoiltiin kirjoitelmista uudet kysymykset: mitä päiväkodin taidekasvatus on, miksi päiväkodissa on taidekasvatusta ja miten taidekasvatus on päiväkodissa. Kysymysten nostamat pääteemat muodostivat tämän työn kuvauskehikon päiväkodin taidekasvatuksesta. Teemoiksi kohosivat taidekasvatuksen sisältöalueet, tavoitteet, työmuodot, suunnittelun ja toteutuksen rungot sekä aikuisen rooli taidekasvatustilanteessa. Näistä teemoista kuvattiin kuvausluokkien avulla lastentarhanopettajien erilaisia käsityksiä.

Sisältöalueita koskevien käsitysten kuvausluokat olivat: 1) taidekasvatus on ennen kaikkea kuvallista kasvatusta, 2) taidekasvatus on useita taiteen alueita erikseen ja integroiden sekä 3) taidekasvatusta on koko elämä. Tavoitteita koskevien käsitysten kuvausluokat olivat: 1) tavoitteena elämyksien ja kokemuksien saaminen, 2) tavoitteena esteettisen asenteen ja maun kasvatus, 3) tavoitteena lapsen kokonaiskasvu ja -kehitys. Taidekasvatuksen työmuotoja koskevien käsitysten kuvausluokat olivat: 1) työmuotona lapsen itse tekeminen, 2) työmuotoina lapsen itse tekeminen ja vastaanottaminen, 3) työmuotoina lapsen itse tekeminen ja keskusteleminen sekä 4) työmuotoina lapsen itse tekeminen, vastaanottaminen ja keskusteleminen. Suunnittelua ja toteutuksen runkoja koskevien käsitysten kuvausluokat olivat: 1) keskusaihe tai kokonaisteema runkona ja 2) tieteenalaperustaisen taidekasvatuksen malli runkona. Aikuisen taidekasvatustilanteen roolia koskevien käsitysten kuvausluokat olivat: 1) aikuinen sivusta seuraajana, 2) aikuinen tilanteen luojana ja 3) aikuinen eteenpäin tyrkkijänä.

Avainsanat: taidekasvatus, päiväkoti, lastentarhanopettaja, käsitys, fenomenografia

Taiteellinen työskentely kehittää kykyä välittää pienistä asioista,
kokemuksen sisäisistä arvoista, keltaisen lehden kirkkaasta kimmellyksestä,
varhaisen talviaamun viileästä harmaudesta,
vääntyneestä langanpätkästä vanhan muurin seinustalla.
Koetut elämykset rikastavat kokemustamme, kehittävät havaitsemistamme
ja auttavat näkemään merkityksiä ennestään merkityksettömissä asioissa.
Taide kehittää inhimillisyyteen liittyvää herkkyyttä,
auttaa ymmärtämään maailmaa.

Elliot Eisner 1989; Taiteellisen näkemyksen kehittäminen

SISÄLLYS

1 KOHTI TIEDOSTETUMPAA PÄIVÄKODIN TAIDEKASVATUSTA 6

2 FENOMENOGRAFINEN MATKA LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIIN 8

3 TAIDEKASVATUKSEN KÄSITTÄMISEN MONITAHOINEN MAAILMA 12
3.1 Taidekasvatus itsensä ja lähikäsitteiden pyörteissä 12
3.2 Käsitykset antavat käsitteille hahmon 14

4 "TAIDEKASVATTAJAKLASSIKOIDEN" KÄSITYKSIÄ LASTEN TAIDEKASVATUKSESTA 16
4.1 Taidekasvatuskäsityksiä Rousseausta Malaguzziin 16
4.2 Ovatko "taidekasvattajaklassikoiden" käsitykset historiaa vai tätä päivää? 23

5 MIKÄ IHMEEN PÄIVÄKODIN TAIDEKASVATUS? 26
5.1 Taidekasvatus lastentarhoissa ja päiväkodissa aikojen kuluessa 27
5.2 Koulutus käsityksiin ja käytänteisiin vaikuttajana 29

6 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ PÄIVÄKODIN TAIDEKASVATUKSESTA 32
6.1 Kirjoitelmat käsitysten tutkimisen aineistona 32
6.2 Taidekasvatuksen sisältöalueet 35
6.3 Taidekasvatuksen tavoitteet 40
6.4 Taidekasvatuksen työmuodot 45
6.5 Taidekasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen rungot 48

6.6 Aikuisen rooli taidekasvatustilanteessa 51
6.7 Muita huomioita lastentarhanopettajien päiväkodin taidekasvatusta koskevista kirjoitelmista 55

7 KUVA KÄSITYKSISTÄ ON RAJALLINEN 57
7.1 Tulkinta ja käsitysten totuudellisuus puntarissa 57
7.2 Lastentarhanopettajien erilaiset käsitykset voimavarana 61

LÄHTEET 63

LIITTEET 70

1 KOHTI TIEDOSTETUMPAA PÄIVÄKODIN TAIDEKASVATUSTA

Käytännön taidekasvatuksen merkitys on kohonnut viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana, ja nopeasti kasvava alue siinä nähdään olevan pienten lasten taidekasvatus (Puurula & Väyrynen 1992, 16, 20).Taidekasvatus on haastettu vastaamaan postmodernin yhteiskuntamme kysymyksiin, jotka koskettavat monikulttuurisuutta, taiteiden ja tieteiden keskinäissuhdetta, kulttuuriteollisuuden kasvua sekä taiteen merkitystä yksilön jokapäiväisessä elämässä luovuuden ja selviytymisen voimana (Grönholm 1998, 6). Varhaisen taidekasvatuksen on myös ajateltu olevan keino auttaa lapsia ajautumasta passiivisiksi viihteen kuluttajiksi. Taidekasvatuksen haasteisiin vastaamisen ja kehittämisen ongelmana on kuitenkin nähty se, että yleinen taidekasvatustietoisuus on varsin puutteellista. Päätöksentekijöillä ja kaikilla kasvattajillakaan ei ole selvää käsitystä siitä, mistä taidekasvatuksessa on kyse ja mihin sillä tähdätään (Calbraith 1991, 336; Tuomikoski 1987, 11).

Päiväkotien taidekasvatus on varhaisien vuosien taidekasvatuksessa merkittävällä sijalla, sillä se tavoittaa suuren osan lapsista ennen kouluikää. Perinteisesti taidekasvatus on nähty päiväkotiin luonnollisesti liittyvänä, sillä lapselle luontaisen keinon omaksua asioita on uskottu olevan esteettinen muoto (Tuomikoski 1983, 42). Vallalla näyttäisi yhä olevan käsitys myös lastentarhanopettajasta "leikittävänä ja laulattavana tätinä", mikä ohjannee ajattelua suuntaan, jossa taidekasvatus ymmärretään nykyäänkin lastentarhanopettajan asiantuntijuuden osana ja päiväkodin tärkeänä tehtävänä ja antina lapsille. Lastentarhanopettajat päiväkotien pedagogisina asiantuntijoina ja lapsiryhmistä vastaavina henkilöinä ovatkin mielestäni käsityksineen avainasemassa päiväkodissa siihen, miten taidekasvatukseen kohdistuneisiin vaateisiin vastataan ja millaiseksi päiväkodin taidekasvatus kussakin lapsiryhmässä lähtee muotoutumaan. Tarvitaan pohtimista ja keskustelua siitä, miten taidekasvatus käsitetään, sillä kasvattajien käsitykset taidekasvatuksesta suuntaavat viime kädessä sitä, millaista taidekasvatusta lapsille halutaan tarjota ja mikä on taidekasvatuksen paikka ja arvo päiväkodissa.

Tässä työssä tutkin lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta. Tutkittujen käsitysten avulla voidaan tehdä näkyväksi päiväkodin taidekasvatusta merkityksellisenä varhaiskasvatuksen alueena sekä luoda mahdollisuuksia tiedostetulle ja yhä laadukkaammalle toiminalle. Yhä tiedostetumpi taidekasvatus on tarpeen, sillä

aikaisempien tutkimusten mukaan esimerkiksi ala-asteen opettajiksi opiskelevien ja päiväkodissa työskentelevien kasvattajien on osoitettu omaavan rajoittuneita käsityksiä lasten taidekasvatuksesta. Myös oman taidekasvatustoiminnan ja siihen liittyvien valintojen perustelemisen on todettu olevan kasvattajille vaikeaa. (Baker 1994, 94; Calbraith 1991, 336.)

Taidekasvatustutkimuksia on tehty sekä Suomessa että ulkomailla vielä verrattain vähän. Huomio tuntuu kuitenkin viime aikoina kohdistuneen yhä enemmän taidekasvatuksen tutkimiseen ja myös taidekasvatustutkimusten metodologian kehittelyyn (ks. esim. Saarnivaara & Sava 1998). Varhaiskasvatuksen taidekasvatustutkimukset ovat taidekasvatustutkimusten joukossa kuriositeetti. Suomessa kyseisissä tutkimuksissa on viime aikoina selvitetty materiaalien määrää ja kuntoa sekä taidekasvatukseen liittyvää ajankäyttöä tai ne ovat olleet toiminnan kehittelyn vaikutustutkimuksia (ks. Kuosmanen 1981, 1986; Montonen 1996; Toivanen 1997; Tuominen 1989). Painotusalueina ovat olleet myös lasten tutkiminen ja varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen kapeampien alojen, kuten kuvataidekasvatukseen liittyvien asioiden tarkastelu (ks. Granö 1996; Ovaska-Airasmaa 1992). Kasvattajiin kohdistuneita taidekasvatustutkimuksia on tehty jonkin verran, lähinnä syventävien opintojen opinnäytteinä (mm. Aho-Kuusama 1997; Laitinen 1986; Law 1993; Männistö 1997; Väkevä 1996). Yleisesti ottaen taidekasvatusta ohjaavia aikuisten ajatuksia ollaan kuitenkin tutkittu hyvin vähän. Lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta ei tietääkseni ole aikaisemmin tutkittu. Näen Kuosmasen (1993, 28) lailla aukon tämänhetkisessä taidekasvatustutkimuksessa; on aika siirtyä tutkimaan myös kasvattajan ajatuksia, toimia ja tekemisen perusteluja. Aikuistutkimus lapsitutkimuksen rinnalla voi täydentää varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen kokonaisuuden ymmärtämistä.

2 FENOMENOGRAFINEN MATKA LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIIN

Tässä työssä tutkin *fenomenografisella tutkimusotteella lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta.* Fenomenografia on tutkimussuuntaus, joka keskittyy etsimään erilaisia käsityksiä, joita tiettyyn ilmiöön liitetään. Työssä en pyri löytämään yhtä tieteellistä totuutta toteutuvasta päiväkodin taidekasvatuksesta, vaan pyrkimyksenä on kuvata millaisia erilaisia käsityksiä päiväkodin taidekasvatukseen liitetään. Käsitysten tutkimisessa on fenomenografiassa kysymys toisen asteen näkökulmasta. Tutkimus voi kohdistua tarkastelemaan jotain ilmiötä joko suoraan sellaisena, kuinka se todellisuudessa ilmenee (ensimmäisen asteen näkökulma) tai sellaisena kuinka ihmiset sen näkevät (toisen asteen näkökulma). (Häkkinen 1996, 30-33.) Toisen asteen näkökulman etuna pidetään sitä, että se antaa tietoa siitä, miten jokin ryhmä käsittää ilmiön, ja tällöin voidaan pyrkiä vaikuttamaan käsityksiin esimerkiksi koulutuksella (Ahonen 1995, 114). Itse näen fenomenografisen tutkimuksen tulosten hyödyn olevan myös siinä, että erilaisten käsitysten avulla on mahdollista haastaa lukija pohdiskelemaan omaa toimintaansa ja käsityksiään. Muista käsityksiä koskevista tutkimuksista fenomenografisen tutkimuksen erottaa sen kiinnostus käsitysten sisällöllisiin eroihin ja se, että käsityksiä ei aseteta yksioikoisesti paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden (Ahonen 1995, 115).

Syntyperältään ruotsalaista fenomenografista tutkimusotetta on tähän asti käytetty eniten pohjoismaisissa tutkimuksissa. Meillä Suomessa sen avulla on tehty tutkimuksia enimmäkseen vasta 1990- luvulla. Näissä tutkimuksissa ja opinnäytetöissä on tarkasteltu esimerkiksi opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta, itsearvioinnista sekä lasten käsityksiä sodasta, pahuudesta ja rukouksesta. Taidekasvatukseen liittyviä fenomenografisia tutkimuksia ei liene tehty useita. Englantilaisen kielialueen tietokantojen selailulla tavoitin vain yhden fenomenografisella menetelmällä tehdyn tadekasvatukseen liittyvän työn (McSorely 1996); siinä tarkastellaan taideopettajien käsityksiä taidekritiikin opettamisesta. Tämä tutkimus ei kohdistu erityisesti varhaiskasvatukseen. Suomalaisia fenomenografisia tutkimuksia etsiessäni löysin yhden varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen liittyvän pro gradu -tutkielman. Työssä selvitetään musiikkileikkikoulunopettajien käsityksiä pojista musiikkileikkikoulussa ja heidän viihtymistään tukevista tekijöistä (Aho-Kuusama 1997).

Lastentarhanopettajien kirjoitelmat käsitysten tutkimisen välineenä

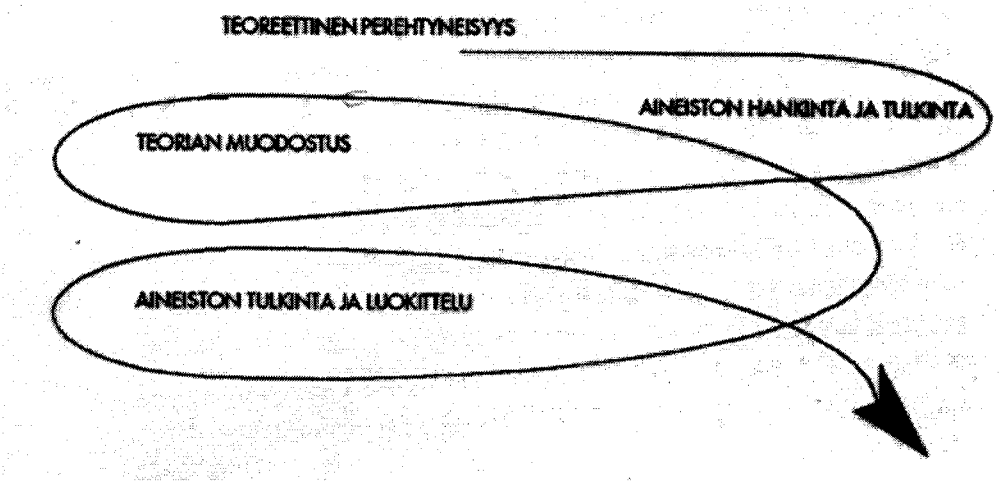
Lastentarhanopettajien käsitysten tutkimisen tässä työssä mahdollistivat 18 lastentarhanopettajaa, joista 14 oli Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen ylempää korkeakoulututkintoa suorittavia opiskelijoita ja neljä päiväkodissa työskenteleviä lastentarhanopettajia. Heillä kaikilla oli lastentarhanopettajankoulutus ja työkokemusta päiväkodista 3 kuukaudesta 30 vuoteen.

Pääosa tutkittavasta joukosta muodostui eräälle luennolle osallistuneista (n=25) varhaiskasvatuksen opiskelijakollegoistani. Joukon valinta perustui harkintaan, jota puolsi Grönforsin (1982, 80) toteamus siitä, että laadullisen tutkimuksen kohdalla on sitä suuremmat edellytykset tehdä oikeita johtopäätöksiä, mitä lähempänä tutkija on tutkittavia sosiaalisesti. Tutkimusjoukon muodostaminen varhaiskasvatuksen opiskelijoista oli luonteva valinta myös käytännön järjestelyjen ja taloudellisten resurssien vuoksi. Neljä kentällä työskentelevää lastentarhanopettajaa sain mukaan esitutkimuksen kautta. Nämä esitutkimuksen mahdollistaneet lastentarhanopettajat ovat tuttaviani. Yleensä fenomenogfrafisessa tutkimuksessa katsotaan riittäväksi muutaman kymmenen henkilön tutkiminen, sillä laadullisesta aineistosta saattaa löytyä ennalta rajaamaton määrä sisältöjä (Ahonen 1995, 152).

Tämän työn käsityksiä koskevat kuvaukset perustuvat lastentarhanopettajien kirjoitelmiin taidekasvatuksesta. Pyysin heitä vastaamaan esseetyyppisesti kahteen avokysymykseen "Mitä on mielestäsi päiväkodin taidekasvatus?" ja "Millainen on mielestäsi hyvä taidekasvatustilanne päiväkodissa?" (ks. liite 1). Tarkoituksena avoimissa kysymyksissä oli, että vastaajat pystyisivät vapaasti tuomaan esiin päiväkodin taidekasvatuksessa tärkeinä pitämiään asioita.

Matkani kulku

Tämä raportti on valmistunut prosessissa, jossa tutkimuksen vaiheet eivät ole seuranneet toisiaan "perinteisen tutkimuksen kaavan" mukaan. Työni on noudattanut fenomenografisen tutkimuksen spiraalimaisuutta, jossa sekä empiria että teoria kietoutuivat koko matkan tosiinsa. (KUVIO 1)



KUVIO 1 Fenomenografisen tutkimuksen kulku. (Ahonen 1995, 125.)

Fenomenografinen tutkimus alkaa siitä, että tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä (Ahonen 1995, 114). Tämä työni lähti liikkeelle intuitiivisesta ja kokemuspohjaisesta näkemyksestä, joka syntyi harjoittelu- ja sijaisuustyökokemuksistani eri päiväkodeissa. Päiväkodin taidekasvatus tuntui olevan kasvatuksessa alue, josta kasvattajat omasivat hyvinkin erilaisia käsityksiä. Käsitykset heijastuivat mielestäni heidän puheistaan ja käytännön toiminnastaan. Myös Sava (1981, 31) on todennut taidekasvatuksen kasvatuksen alueeksi, jossa erilaisten arvoristiriitojen olemassaolo on todennäköisempää kuin monilla muilla kasvatuksen osa-alueilla. Vaikka taidekasvatusta yleisesti pidetäänkin monipuolisen kehityksen kannalta merkityksellisenä, vaihtelevat näkemysten perustelut usein huomattavasti.

Seuraavana vaiheena fenomenografisessa tutkimuksessa on, että tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät lähtökohdat (Ahonen 1995, 115). Alustava perehtymiseni taidekasvatuskirjallisuuteen, taidekasvatuksen historiaan, päiväkodin taidekasvatuksen historiaan sekä varhaiskasvatuksen taidekasvatustutkimuksiin auttoivat muokkaamaan kysymykset, joiden avulla toivoin tutkittavien pystyvän ilmaisemaan käsityksiään taidekasvatuksesta.

Alustava teoriatietous oli tarpeen myös kirjoitetun aineiston analyysin aloituksessa, sillä se herkisti muodostamaan aineistosta kysymyksiä, joiden pohjalta aloitin käsitysten luokittelut. Teoriatietoutta ei kuitenkaan käytetä fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten luokitteluun ennalta, vaan taustavoimana, jonka avulla on mahdollista tarttua erilaisiin käsityksiin (Ahonen 1995,123-125).

Raportin rakenne

Aineiston analyysi suuntasi ja tarkensi teorian kokoamista tähän työhön. Taidekasvatus -käsitteen ja käsitysten yleisen esittelyn jälkeen (luku 3) selvitän "taidekasvattajaklassikoiden" käsityksiä käytännön taidekasvatuksesta (luku 4). Juuri

kyseiset klassikot ovat kohonneet aineiston analysoinnin ohjaamana teoreettiseen viitekehykseen. Näiden henkilöiden käsityksillä ei ole tarkoitus osoittaa tietynlaisesta ajallisesta kronologisuudesta huolimatta taidekasvatuksen kehittyneisyyttä huonommasta parempaan, vaan ennemminkin erilaisia käsitystapoja, joiden avulla voidaan peilata myös lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta. Uskon, että menneisyyteen katsomalla voidaan ymmärtää myös jotain nykyisyydestä. Eflandin, Freedmanin ja Stuhrin (1998, 35) mukaan kasvattajan on tärkeää tietää, mistä hänen käytänteensä ja ajatuksensa ovat peräisin ja millaisiin yhteyksiin niiden sisältämät ajatukset ovat aikanaan liittyneet. Myös Savan (1996, 155) mielestä meidän tulee peilata ja reflektoida tämän hetken taidekasvatuskäsityksiä nykyhetkeä laajempaan perspektiiviin.

Päiväkodin taidekasvatuksen käsittämisen monimuotoisuutta ymmärtääkseni olen tarkastellut lastentarhojen ja päiväkotien eri aikojen taidekasvatuksellisia käytänteitä, nykyisiä päivähoidon yleisien toimintasuunnitelmien tavoitteita taidekasvatukselle ja lastentarhanopettajien koulutuksen tarjoamaa taidekasvatuksellista opetusta (luku 5).

Lastentarhanopettajien käsityksiä taidekasvatuksesta esitän erilaisten kuvausluokkien avulla. Kuvausluokat on muodostettu lastentarhanopettajien kirjoitelmien pohjalta tulkitsevalla analyysillä. Pyrin aukaisemaan, tulkitsemaan sekä kommentoimaan löytyneiden käsitysten kuvausluokkia pääasiassa aikaisemmin esittämäni aineiston valossa (luku 6). Työni lopuksi selvitän, kuinka päädyn kyseisiin kuvauksiin sekä punnitsen tulosten luotettavuutta ja sovellusarvoa (luku 7).

3 TAIDEKASVATUKSEN KÄSITTÄMISEN MONITAHOINEN MAAILMA

Suomessa käsite taidekasvatus juontaa juurensa vuosisadan alkuun, jolloin kasvatuspedagogi Hollo (1918) käytti sitä teoksessaan Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Viralliseen käyttöön suomalaisessa koulutuksessa taidekasvatuskäsite otettiin Savan (1981, 93) mukaan kuitenkin vasta vuonna 1962 taideteollisen oppilaitoksen silloisen rehtorin ansioista. Sysäys viralliseen nimenkäyttöön tuli uusista taidekasvatusaatteista, jotka olivat levinneet erityisesti Englannista Ruotsin kautta Suomeen.

Taidekasvatus käsitteenä voidaan ymmärtää monin eri tavoin. Taidekasvatuksen käsitteen ja sen lähikäsitteiden määritteleminen onkin vaihdellut ja vaihtelee ajan, paikan ja määrittelijän mukaan. Usein myös eräitä lähikäsitteitä käytetään taidekasvatuksen rinnalla synonyymiasemassa. Käsitteet "taide" ja "kasvatus" ovat myös yksinään vaikeita käsitteitä määritellä, sillä kummankin käsitteen takana on useita koulukuntia, mielipiteitä ja näkemyksiä. Oman hämmennyksensä tilanteeseen tuovat näiden käsitteiden sisään rakennetut osakäsitteet. (Kuosmanen 1993, 17.)

3.1 Taidekasvatus itsensä ja lähikäsitteiden pyörteissä

Taidekasvatus voidaan Huuhtasen (1984, 11-12) mukaan määritellä sellaiseksi toiminnaksi, joka tavalla tai toisella on yhteydessä taiteeksi kutsuttuun ilmiöön. Kasvatuksen määrittely perustuu kasvatusfilosofiaan ja taiteen määrittely liittyy estetiikkaan. Taidekasvatuksessa onkin kysymys Huuhtasen mielestä ennen muuta siitä, miten taidetta ja kasvatusta koskevat tulkinnat liitetään toisiinsa. Tämän lisäksi taidekasvatuksen käsitteen moniulotteisuutta lisäävät vielä psykologia ja filosofia (Kuosmanen 1993, 17).

Kasvatustieteen käsitteistö (1983, 183) määrittelee taidekasvatus -käsitteen kaksitahoisesti: se on sekä taiteellisen kulttuurin välittämistä oppilaalle ja heidän ohjaamistaan tieteenalojen omakohtaiseen tuntemukseen että tieteenhaara, joka pyrkii integroimaan taiteen tutkimusta. Tämä ilmaisu jakaa taidekasvatuksen käytännön opetus- ja kasvatustyöksi sekä tutkimuskohteeksi. Routila (1995) näkee taidekasvatuksen

samansuuntaisesti. Hänen mielestään molemmilla taidekasvatuksen ilmenemispuolien yhteisenä tavoitteena on ihmisen kasvattaminen elämänmuotoon, jossa taiteella ja yleensäkin esteettisellä asennoitumisella on keskeinen, jopa elämää täyttävä sija (Routila 1995, 9). Huuhtanen (1984, 15-17) selventää, että edellä mainitut käytäntö ja tutkimus ovat taidekasvatuksen kaksi eri tasoa. Käytäntö on primaaritasoa, sillä siinä taiteella on välitön suhde kasvuun. Tutkimustyö ja kasvattajien koulutus ovat sekundaaritason kasvatusta, jolloin suhde kasvattamiseen on välillistä. Tutkimuksen katsotaan voivan tukea käytännön työhön liitettyjen käsitysten, aatteiden ja periaatteiden jäsentymistä. Toisaalta tutkimus välittää myös uusia käsityksiä kohti käytäntöä sekä etsii ja yhdistää käytännön ja tutkimuksen sovelluksia. Sederholm (1998b, 309) puolestaan kritisoi näin vahvaa taidekasvatuksen käytännön ja tutkimuksen omiksi linnakkeiksi jakamista.

Käytännön taidekasvatus voidaan käsittää laajuudeltaan ja sisällöltään monin tavoin. Sava (1981, 94) on koonnut tästä neljä jossain määrin toisistaan poikkeavaa linjaa, joita on havaittu taidekasvatuskäsitteen käytöstä: 1) taidekasvatuksella tarkoitetaan eri alueiden opetusta, 2) taidekasvatus on esteettistä kasvatusta, jota ei voida pitää varsinaisena taideopetuksena, 3) taidekasvatus on visuaalisen kasvatuksen osa-alue ja ensisijaisesti kuvataideopetusta tai 4) taidekasvatuksen piiriin kuuluvat edellä mainitut, mutta myös esimerkiksi harrastustoiminta ja joukkotiedotus. (Vrt. Huuhtanen 1984, 8-9.)

Taidekasvatus -käsite on hyvin moniulotteinen ja siitä varoitteli myös Hollo (1918, 141) aikanaan. Moniulotteisuus oli hänen mielestänsä ongelma, sillä käsitteen epämääräiset ja kiistanalaiset määritelmät haittaavat käytännön taidekasvatuspyrkimyksiä. Taidekasvatus -käsitteellä voidaan Hollon mukaan nähdä neljä merkitysulottuvuutta:

1) Taidekasvatus on kasvatusta taiteen avulla, jolloin taidetta käytetään apuvälineenä jonkin muun kasvatuksellisen päämäärän saavuttamiseksi. Tällainen päämäärä voisi olla esimerkiksi luovuuden kehittäminen. Koulujen ja muiden kasvatusinstituutioiden taidekasvatuksen on katsottu olevan enimmäkseen tätä.

2) Taidekasvatus on kasvatusta taidetta varten, jolloin se on ymmärrettävä taiteen vastaanottamiseen ja siitä nauttimiseen liittyväksi. Kasvatusajatus on liitetty tällöin yleensä suuren yleisön makukasvatuksen kehittämisen ja taiteen kuluttamisen kykyyn.

3) Taidekasvatus on kasvatusta taiteeseen, jolloin kasvatus nähdään enimmäkseen taiteen tuottamisena ja suoritusvalmiutena. Ajatuksena taidekasvatuksessa on antaa valmiuksia taiteilijana toimimiseen.

4) Taidekasvatus on kasvatustaidetta, jolloin kasvatus ylipäänsä nähdään taiteena. Tällöin taidekasvatus on kasvatusoppia, jota suuntaa esteettisen taiteen ihailu. (Hollo 1918, 141; Huuhtanen 1984, 10.) Hollo (1918, 145) ehdottikin koko taidekasvatus -käsitteen hylkäämistä ja piti parempana esteettisen kasvatuksen käsitteen käyttämistä. Mutta olisiko pelkkä käsitteen muuttaminen kuitenkaan keino siihen, että kasvatuksessa saavutettaisiin hänen toivomansa kasvattajien yhdenmukainen vahva ja selkeä näkemys? Hollon määritelmät taidekasvatuksen merkitysulottuvuuksista eivät ole myöskään täysin johdonmukaisia, sillä alueet menevät osittain päällekkäin. Esimerkiksi kasvatus taiteen avulla voi olla myös kasvatusta taidetta varten. Yleensä käsityksissämme onkin useita ulottuvuuksia yhdistyneinä ja toisiinsa kietoutuneina, mutta painotus saattaa olla jossakin tietyssä näkökannassa.

Esteettinen kasvatus taidekasvatuksen lähikäsitteenä

Taidekasvatuksen luultavasti läheisin käsite on esteettinen kasvatus, jolla Hollo toivoi taidekasvatuskäsitteen korvattavan kokonaan. Joillekin taidekasvatus tarkoittaa samaa, kuin esteettinen kasvatus, mutta usein esteettinen kasvatus määritellään taidekasvatusta laajemmaksi kasvatuksen alueeksi. Savan (1984, 22) mukaan käsitteet esteettinen ja taide peittävät osaksi toisensa, mutta eivät ole kuitenkaan identtiset. Niiden yhteisenä alueena on taiteessa ilmenevä esteettisyys. Yleisesteettistä suhtautumista voi kuitenkin ilmetä periaatteessa millä elämänalueella tahansa: suhteessamme luontoon, kulttuuriin, toisiin ihmisiin ja työhön. Esteettinen on näin ymmärrettynä eräs todellisuussuhteen muoto. Muita todellisuussuhteen muotoja ovat esimerkiksi teoreettinen, uskonnollinen tai eettinen suhde.

Saarnivaaran (1979, 118) mukaan esteettiseen kasvatukseen voivat koulussa lukeutua taideaineiden lisäksi muun muassa luonnonsuojelu, tapakasvatus ja luovan ajattelun opettaminen. Kuvaamataidon didaktiikan mukaan puolestaan taideaineiden eheytettyä opetusta voidaan nimittää esteettiseksi kasvatukseksi (Kauppinen & Wilson 1981, 125).

Esteettinen kasvatus -käsitteen merkityksen erilaisia tulkintoja on koonnut Smith (1970, 13) seuraavasti: 1) esteettisellä kasvatuksella voidaan tarkoittaa kaikkea taidekasvatusta, 2) esteettinen kasvatus on tietty taideopetuksen lähestymiskulma, joka korostaa sekä esteettisen kokemuksen merkitystä, että esteettistä arvostelukykyä, asennetta, taipumusta ja tulkintaa, 3) esteettistä kasvatusta voidaan pitää myös yhdistettynä taide- ja humaniteettiohjelmana tai 4) esteettisellä kasvatuksella tarkoitetaan mitä tahansa esteettisten näkökohtien kehittämistä.

Muita taidekasvatuksen lähikäsitteitä ovat muun muassa luovuuskasvatus, luova toiminta, kuvaamataito, kuvataidekasvatus ja taideopetus, jotka omalta osaltaan ovat synnyttämässä lisää käsitystapoja myös taidekasvatukselle. Usein edellä mainituilla tarkoitetaan kuitenkin taidekasvatukseen sisältyviä spesifimpiä alueita.

Taidekasvatuksen ja sen lähikäsitteiden runsaus ja useat merkitysulottuvuudet kertovat taidekasvatuksen monitahoisuudesta, jota myös taidekasvatuksen käytäntöön liittyy. Ristiriitoja synnyttää omalla tavallaan se, ettei näitä erilaisia merkityksiä huomata ja pohdita (Huuhtanen 1984, 9).

3.2 Käsitykset antavat käsitteille hahmon

Käsite "taidekasvatus" sanoo sellaisenaan hyvin vähän. Vasta käsityksemme antavat taidekasvatukselle hahmon ja merkityksen. Edellä mainitut määritelmät taidekasvatus -käsitteestä ovat siis tässä mielessä myös käsityksiä taidekasvatuksesta. Käsitys on konstruktio, jonka henkilö on tietyistä perusteista rakentanut itselleen kuvaamaan jotain ilmiötä tai asiaa (Ahonen 1995, 117).

Taidekasvatukseen liitetyt käsitykset ovat maailmankuvamme osia. Erilaiset käsitykset ovat monimutkaisessa vuorovaikutuksessa keskenään, ja esimerkiksi taidekasvatuskäsitysten sanotaan olevan kiinteässä yhteydessä muun muassa

ihmiskäsitykseen, oppimiskäsitykseen ja taidekäsitykseen. (Hirsjärvi 1980, 3; Sava 1993, 15.)

Käsitykset ovat muuttuvia ja täydentyviä

Käsityksiä voidaan Häkkisen (1996, 24) mukaan kuvailla tulkintaskeemoina, jotka muodostavat suhteen yksilön ja ympäröivän maailman välille. Hirsjärvi (1982, 31) puolestaan kuvaa käsityksiä fenomenologisin termein: käsitykset ovat henkisiä muodosteita, tajunnassa olevia eri asteisia merkityssuhteita. Ne voivat olla tajunnassa aistillisena tietoisuutena, jolloin ei pystytä sanomaan juuri mitään kohteena olevasta asiasta, kuvitteellisena tietoisuutena, jolloin asiaa pystytään määrittelemään yleisellä tasolla tai reflektoivana tietoisuutena, jolloin asiaa pystytään punnitsemaan ja siitä ymmärretään olennainen. Käsitykset voivat olla luonteeltaan tiedollisia ja arvostavia. Tiedollisiin käsityksiin kuuluu uskomuksia ja varsinaisia kohteen tietoa kuvaavia käsityksiä. Arvostavat käsitykset jakautuvat ilmauksiin siitä, mihin on pyrittävä ja miten on pyrittävä. (Hirsjärvi 1980, 44-52.)

Käsitykset ovat suurelta osin opittuja ja ne muuttuvat ja täydentyvät jatkuvasti. Erityisesti sellaiset olosuhteisiin liittyvät tekijät, joissa ihminen joutuu suhteisiin, ovat merkityksellisiä käsitysten rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset ihmissuhteet, suhteet yhteisöihin ja kulttuuriin.(Hirsjärvi 1980, 31, 60.) Käsitykset muodostuvat näissä erilaisissa kulttuurisissa-, ihmis- ja yhteisösuhteissa saatujen elämysten ja kokemusten pohjalta, joissa vaikuttavana tekijänä on elämyksen luonne. Kokemukset liittyvät tajunnassa olemassa oleviin käsityksiin ja käsitejärjestelmiin. Käsitykset eivät tosin sanoen muodostu yksinomaan fyysisistä ja psyykkisistä ominaisuuksistamme käsin, vaan hyvin pitkälti niiden olosuhteiden varassa, jossa ihminen elää. Olosuhteet käsittävät sekä konkreettisen että idealistisen (esimerkiksi arvot) todellisuuden. (Hirsjärvi 1980, 37-38.)

Käytännön kasvatuksen, myös taidekasvatuksen, voidaan usein sanoa tapahtuvan ajattelematta, tottumuksen tai perinteen ohjaamana. Hirsjärven (1980,15) mukaan on kuitenkin vaikea kuvitella, että kaikesta kasvatuksesta voidaan selvitä tottumuksia ja perinteitä seuraamalla. Jonkinlaista ajattelua tarvitaan aina. Käsitykset ohjaavat toimintaa ja käsitysten ja käytännön toiminnan välillä onkin erottamaton yhteys. Tämä tulee esiin esimerkiksi silloin, kun käsitykset ja käytäntö ovat ristiriidassa keskenään. Käytännöllä ja käsityksillä on taipumus tällöin muuttua toisiaan vastaaviksi. (Hirsjärvi 1980, 61.) Käsitykset taidekasvatuksesta toimivat käyttöteorian lailla käytännön taidekasvatusta toteutettaessa. Routila (1995, 38) uskoo kaiken toimintamme olevan tällä tavoin teoriaperusteista ja muutos opettajan teoreettisissa pohdinnoissa voi saada aikaan muutoksen myös käytännön taidekasvatustoiminnassa.

4 "TAIDEKASVATTAJAKLASSIKOIDEN" KÄSITYKSIÄ LASTEN TAIDEKASVATUKSESTA

Se, mitä taidekasvatuksen on ymmärretty aikojen kuluessa yleisesti olevan, on muokannut käsityksiä siitä, mitä lasten ja nuorten käytännön taidekasvatuksessa on pidetty tärkeänä. Kuvaan seuraavaksi näitä käytännön taidekasvatukseen eri aikoina kohdistuneita käsityksiä muutamien taidekasvatusta pohtineiden henkilöiden ajatuksilla. On kuitenkin muistettava, että tiettynä aikana esiintyy tuskin koskaan yhdenlaista tapaa suhtautua taidekasvatukseen vaikka historian kulusta onkin havaittavissa toisiaan seuranneita ajattelun valtavirtauksia taidekasvatuksen käsittämisestä. (Eisner 1989, 10).

4.1 Taidekasvatuskäsityksiä Rousseausta Malaguzziin

Lapsiin ja lasten kasvattamiseen liittyvä ajattelu muuttui ratkaisevasti 1800 -luvun alussa, jolloin Rousseaun mullistavat ajatukset lapsesta ja lapsuusajasta omana erityisenä alueenaan saivat jalansijaa. Rousseau näki jokaisessa ihmisessä synnynnäistä hyvyyttä, onnellisuutta ja viattomuutta. Lapsessa ovat syntymästä asti olemassa kaikki tarvittavat ominaisuudet, joita kasvatuksella tuli pyrkiä vaalimaan. Lapsi tuli säilyttää hänen mielestään mahdollisimman pitkään erossa yhteiskunnan turmelevalta vaikutukselta. Rousseau esitti ajatuksen yksilön kyvykkyydestä valita itse kehitystään edistäviä kokemuksia; hän nosti luonnon kasvattajista parhaimmaksi. (Efland 1990, 77.) Vaikka Rousseauta ei pidetä varsinaisena taidekasvattajana, sanotaan juuri hänen vaikutuksestaan alkaneen taidekasvatuksessa lapsikeskeinen taidekasvatussuuntaus, jossa lapsi alettiin nähdä ainutkertaisena, luovana ja vastuullisena olentona. Rousseauta pidetään nimenomaan reformistisen taidekasvatuksen romanttisen edustuksen suunnannäyttäjänä. (Baker 1982, 56-57.)

Pestalozzi havainnon korostajana taidekasvatuksessa

Monet tutkijat ja kasvattajat omaksuivat Rousseaun ajatukset lapsesta ja kasvatuksesta. Pestalozzi (1746-1827) oli heistä eräs, joka otti kasvatusnäkemyksillään kantaa myös taidekasvatuksellisiin kysymyksiin. Havaintokasvatus oli hänen mielestään kasvatuksen perusta. Pestalozzilla oli taustalla rousseualainen ajatus siitä, että luonto on lapsen paras kasvattaja. Kuitenkin Euroopan silloiset vallankumoukset ja sodat saivat hänet epäilemään, että luonnon itsensä tarjoaman kasvatus ei sellaisenaan pystyisi kasvattamaan kauniisti ja hyvin. Luonto tarvitsi hänen mielestään kasvuun ja kasvatukseen apua nimenomaan taiteesta, jolla hän tarkoitti opetuksen taidetta. Pestalozzin opetuksen taide oli ääniin (musiikki) sekä muotoihin ja numeroihin (piirustus, geometria)perustuvaa havaintokasvatusta. (Efland 1990, 77.) Taideopetus ei Pestalozzin mukaan ollut kauneusajattelun väline, vaan ennen kaikkea väline lapsen mielen kognitiiviseen kehitykseen. Vasta kehittyneen havaintotaidon avulla ihminen voi kyetä Pestalozzin mielestä käyttämään ympäristöstä saamiaan havaintovaikutelmia ajattelunsa perustana. Täydelliseen havaintoon Pestalozzin mielestä voitiin päästä vain mittaamisen avulla. Opetuksen lähtökohtana tulikin olla se, että lapsi oppii havaitsemaan ympäristönsä erilaiset viivat ja niiden mahdollisuudet muodostaa muotoja. Lapsille suunnatut havaintokykyä kasvattavat harjoitukset noudattelivat periaatetta "yksityisestä yleiseen, helpomasta vaikeampaan". Pestalozzi kehitti monenlaisia harjoituksia lapsille, ja hän esitti myös näkemyksen siitä, että kaikki voivat oppia taidetta; taide ei ole vain erityislahjakkaiden asia.(Efland 1990, 78, 80, 113-114.)

Eflandin (1990, 114) mukaan Pestalozzin ajattelu taidekasvatuksesta on tieteellisen rationalismin ajankuvausta, jolloin taidekasvatus valjastettiin paljolti teollisuuden nousun tarpeita palvelevaksi. Tästä huolimatta juuri Pestalozzin katsotaan tuoneen ensimmäistä kertaa taidekasvatukseen mukaan romantiikan ajatusta taiteen helpottavasta vaikutuksesta.

Fröbel mielikuvituksen ja toiminnan tuojana taidekasvatukseen

Pestalozzin ajatuksia edelleen jalostanut Fröbel (1782-1827) lisäsi havaintokasvatuksen yhteyteen sen ajatuksen, että ihminen oppii omakohtaisten kokemuksen ja toiminnan kautta. Se taidekasvatuksellinen toiminta, joka Pestalozzilla perustui erillisiin aistiharjoituksiin ja geometrisiin viivapiirroksiin, muuttui Fröbelillä yhtenäisiksi aktiviteeteiksi, toiminnoiksi. Fröbel esitti näkemyksen maailmasta orgaanisena ykseytenä erillisten osien sijaan. Hän uskoi kaiken vaikuttavan kaikkeen, joten opetuksen piti tapahtua hyvin luonnollisesti kokonaisuuksien äärellä. (Efland 1990, 121-122.)

Fröbel loi lapsille kasvun tueksi leikkivälineitä, "lahjoja", jotka mahdollistivat kokonaisvaltaisen toiminnan. Ne poikkesivat aikaisemmista aikuisten tavaroiden miniatyyreistä, eivätkä ne sinällään esittäneet mitään, vaan koostuivat erilaisista muodoista ja materiaaleista. Lahjat edustivat käsitteitä, muotoa, viivaa, pistettä sekä pisteiden, viivojen ja muotojen yhdistelmiä. Ne muodostivat myös matemaattisen avoimen kokonaisuuden jonka tarkoituksena oli ilmentää maailman ykseyttä ja auttaa lasta ymmärtämään universumin harmoniaa yllä pitäviä periaatteita. Tavoitteena oli ohjata lasta lahjojen avulla havainnoimaan ympäristöään ja ilmentämään sitä esineellisesti, kehittää aisteja, järjestelykykyä, virittää tiedonhalua ja kokeilumieltä, sekä kehittää ajattelu- ja

päättelykykyä ja kielellistä ilmaisua. Tärkeää oli myös mielikuvituksen voimistaminen, kauneuden tajun kehittäminen ja leikkimisen ilo. Fröbelin ajattelun mukaan tämän kaltaisen mielen kasvattaminen oli tärkeää, sillä mieli oli hänen mielestään voima, jolla voidaan muuttaa maailmaa. Mielen avulla voidaan luoda taiteellista kauneutta ja kauneusajattelulla oli Fröbelin mukaan vaikutusta ennen kaikkea moraalintajun kehittymiseen. (Efland 1990, 122; Hänninen & Valli 1986, 28-32.)

Lastentarha-aatteen isänä pidetyn Fröbelin ajatukset "lastenpuutarhasta" antoivat pohjan myös sille, miten aikuisen tuli kasvatusta toteuttaa. Lapset olivat hänen mukaansa kuin kasvin siemeniä, jotka puhkeavat täyteen kukoistukseen hyvissä kasvuolosuhteissa. Lapsessa on olemassa kaikki tarvittava luonnostaan ja aikuisen tehtävä on olla kuten puutarhuri, joka järjestää lapselle suotuisat kasvuolosuhteet. Tällaiset suotuisat kasvuolosuhteet voitiin luoda esimerkiksi mahdollistamalla lahjojen, materiaalien ja tilojen avulla lapsen leikki. Leikki loi Fröbelin mukaan lapsille luontaisen oppimisympäristön. (Efland 1990, 122.)

Efland (1990, 147) katsoo Fröbelin kääntäneen taidekasvatuksen suuntaa steriileistä aistiharjoituksista monipuolisiin toimintoihin, joissa korostuivat lapsen itse tekeminen ja mielikuvitus. Fröbelin mielikuvituksen kehittämisen metodia on kuitenkin myös kritisoitu. Esimerkiksi Adelman (1987, 18) on epäillyt fröbeliläisen kasvatuksen jopa laiminlyöneen lapsen mielikuvitusta ja taiteellista työskentelyä, koska kasvatusmallissa ajatellaan hänen tulkintansa mukaan lapsen sisäisten impulssien vapautuvan ennalta määrättyjen ulkoisten askareiden avulla.

Cizek ja lasten kuvallisen ilmaisun kehittyminen luovalla itseilmaisulla

Lapsuusajan löytymisen myötä alettiin uudella tavalla kiinnittää huomiota myös lasten tekemään kuvalliseen taiteeseen. Lasten taiteen löytämisen isänä pidetään itävaltalaista Cizekiä (1865-1946), joka sovelsi yleistä kasvatusajattelua taidekasvatuksellisiin näkemyksiin. Hänelle lasten taidekasvatus merkitsi ennen kaikkea kuvallista taidekasvatusta, etenkin piirtämistä.

Cizekin opetuksen metodi oli luova itseilmaisu. Päämääränä oli luovien voimien kehittäminen, joiden hän uskoi rousseaulaisittain kehittyvän luonnon lakien tavoin. Cizek otaksui, että taiteen avulla opittu vaikutti koko lapsen persoonallisuuteen ja siihen, miten luova hän oli myös muilla elämänalueilla. (Kauppinen & Wilson 1981, 26.)

Opetukselle ei Cizekin mukaan tullut määritellä tiukkoja tavoitteita, materiaaleja tai aiheita, vaan kaiken tuli olla lasten oman valinnan varassa. (Efland 1990, 198). Cizekin mielestä opettajalla oli oikeus puuttua lasten tekemiseen vasta silloin, jos heidän tekemänsä taide alkaa liiaksi muistuttaa aikuisten taidetta, jolloin lapset on ohjattava takaisin omaan maailmaansa. Muutoin ohjausta tai muitakaan virikkeitä ei ollut hänen mielestään hyväksi suosia taiteellisessa toiminnassa. Esimerkiksi valmiiden kuvien näyttäminen ja museokäynnit olivat taidekasvatuksessa kiellettyjä, sillä hän uskoi ulkopuolisten vaikuttimien turmelevan lapsen oman ilmaisun. (Efland 1990, 197; 199.)

Cizek arvosti esteettisyyttä lasten tuotteissa, mutta korosti, ettei lapsista ollut tarkoitus tehdä taiteilijoita. Hän esitti myös näkemyksen, että lapsille paras taiteen välittäjä oli mieluusti taiteilija, jolla olisi tunnesuhtautuminen taiteeseen erilainen kuin opettajalla. (Efland 1990, 199.) Ihmetystä ovat myöhemmin herättäneet lapsen luovan itseilmaisun

korostamisesta huolimatta Cizekin opissa olleiden lasten työt, jotka olivat hyvin taidokkaita materiaalin hallinnaltaan ja toteutukseltaan ja myös samankaltaisia keskenään (Pääjoki 1996). Pääjoen (1996) mukaan Cizek ohjaili lasten tekemisiä hyvinkin voimakkaasti käyttäytymisellään, omalla maullaan ja valinnoillaan tiedostamatta sitä kuitenkaan itse.

Dewey omakohtaisten merkitystellisten kokemusten korostajana taidekasvatuksessa

Dewey (1859-1952) jatkoi Fröbelin ajatusta lapsen oman toiminnan ja kokemisen tärkeydestä kasvatuksessa. Tekemällä oppimisella (learning by doing) Dewey ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että käytäntö voitaisiin asettaa teoreettisen tiedon edelle tai että kokeminen sinällään riittää kasvattamaan. Asioiden läpikäynnillä oli hänen mielestään merkitystä kasvatuksellisesti vasta sitten, kun koettua pyritään ymmärtämään. Lapselle luontaiset kokemisen muodot työ ja leikki voivat Deweyn näkemyksen mukaan tehdä teoreettista tietoa sisältävistä sosiaalista, kognitiivisista ja tiedollisista näkökulmista riittävän konkreettisia käsitellä. (Hytönen 1997, 24, 202.)

Taiteellinen toiminta tuli Deweyn mielestä perustua lapsen aktiiviseen tutkimiseen ja tekemisen prosessiluontoisuuteen, jossa tavoitteena on oppiminen. Oppiminen tapahtuu parhaiten vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja keskeisiä käsitteitä vuorovaikutuksessa ovat yhteinen päätöksenteko ja jakaminen. (Efland 1990, 171, 205.) Teoksessaan Art as experience (Dewey 1934) Dewey esitti esteettisen filosofiansa, joka pääasiassa keskittyy selvittelemään, mikä määrittää taideteoksen. Teoksella on Bakerin (1982, 264) mukaan ollut paradoksaalisesti suuri vaikutus kuitenkin taidekasvatuksen käytäntöön.

Dewey näki, että taiteen avulla voidaan saada aikaan monenlaista yksilöllistä ja sosiaalista kehitystä. Hänelle taide oli arkista ja luonnollista: taidetta taiteen vuoksi -näkemyksen hän tuomitsi tyhjänä ja sentimentaalisena ja taidetta itseilmaisun muotona hän piti itsekorostuksena (Baker 1982, 253-254). Deweyn mielestä taide täytyi sitoa muuhun kasvatukseen ja opetukseen (Efland 1990, 171).

Deweyn sanotaan vaikuttaneen näkemyksillään käsitykseen, jossa taidekasvatuksen keskeiseksi pyrkimykseksi tuli luovuus, jota kasvattajan tuli kirvoittaa. Cizekiltä omaksumiensa ajatusten pohjalta hän uskoi, että kun luovuus oli löydetty lapsesta taidekasvatuksellisin keinoin, sitä voitiin käyttää hyväksi myös muilla kasvun ja oppimisen alueilla. (Efland 1990, 206.)

Lowenfeld ja lapsen kokonaiskehittyminen luovalla itseilmaisulla

Lowenfeld (syntynyt 1903) oli Cizekin oppilas ja hän keskitti opettajansa tavoin taidekasvatuksessa huomionsa lasten kuvalliseen taidekasvatukseen ja luovan itseilmaisun ajatukseen. Lowenfeld kritisoi kuitenkin opettajansa näkemystä taiteen ja esteettisten arvojen korostamista taidekasvatuksessa. Hänen mielestään lapsi itse on tärkeämpi, kuin esteettinen tuotos tai esteettisen kokemuksen aikaan saaminen. Periaatteena Lowenfeldillä oli korostaa taidekasvatuksessa luovaa prosessia vastakohtana lopulliselle tuotteelle. (Efland 1990, 235.) Taidekasvatus on välineellisarvoista ja tärkeintä siinä on kokonaisvaltainen oppimisprosessi. Luovalla itseilmaisulla voidaan tukea lapsen

emotionaalista, intellektuaalista ja fyysistä kehitystä sekä sosiaalisia taitoja, esteettistä tajua ja luovuutta. (Kauppinen & Wilson 1981, 31.)

Lowenfeld uskoi, että opettajan ohjauksen on oltava erittäin hienovaraista. Tärkeää on huomata, että hän ei kieltänyt kuitenkaan ohjauksen merkitystä, vaan kritisoi aikuisen autoritääristä asennetta. (London 1998, 58; Pääjoki 1996) Lowenfeldin teoria on tässä kohden useasti ymmärretty väärin, sillä hänen ajatellaan kieltäneen kokonaan ohjauksen taidekasvatustilanteessa (ks. esim. Kauppinen & Wilson 1981, 32). Lowenfeld valoi uskoa "tavallisiin" opettajiin ja heidän kykyynsä toimia taidekasvattajina. Cizekin taiteilija-opettaja -vaatimusten jälkeen Lowenfeldin esittikin näkemyksen siitä, että hyvin vähäiset opettajan tiedot taiteesta voivat riittää lasten luovan itseilmaisun motivoimiseen. Luovan itseilmaisun mahdollistaminen oli taidekasvatuksessa opettajan tärkein tehtävä. (Efland 1990, 235.)

Lowenfeldin sanotaan muovanneen käsityksillään paljon taidemaailmaa ja taidekasvatusta, sillä hänen pääteoksestaan Greative and mental growth (1947) löytyy sen ristiriitaisuuksien vuoksi jokaiselle jotakin. Ristiriitaisuuden Lowenfeldin ajatteluun tuovat piagetilaisuus ja freudilaisuus, jotka edustavat keskenään erilaisia näkemyksiä kasvusta ja kehityksestä. Ihmisellä on Lowenfeldin mukaan sisällään kehitysimpulsseja, universaaleja kehitystekijöitä, jotka kehittyvät itsestään erilaisten vaiheiden kautta (piagetilainen ajattelu).Tähän liittyen hän kehitteli nykyisinkin kasvattajien yleisesti tiedossa olevat lapsen kuvallisen ilmaisun tasot (ks. esim. Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 28-29). Luovan itseilmaisun korostaminen ja sen toimiminen myös terapeuttisena ilmaisukanavana kuvastaa Lowenfeldin Freudin näkemyksiin perustuvaa ajattelua. Lowenfeldin teoriaa lapsen kuvallisen ilmaisun kehittymisestä onkin myöhemmin kritisoitu siitä, että sen opetukseen soveltaminen on itse asiassa vastoin hänen muuta vapautta korostavaa teoriaansa. (Efland 1990, 234-235; Pääjoki 1996.)

Read taiteille pohjautuvan kasvatuksen korostajana

Lowenfeldin kanssa samoihin aikoihin kehitteli näkemystä taiteesta ja kasvatuksesta myös englantilainen Read (1893-1968). Hänen sanotaan vaikuttaneen paljon taidekasvatusajatteluun teoksensa Education through art välityksellä. Siinä Read esittää näkemyksensä, että taiteen tulisi olla koko kasvatuksen perusta. Teos olisi Mantereen (1985, 49-50) mukaan voinut olla hyvinkin vallankumouksellinen koko taidekasvatusta ajatellen, mutta se on vaikuttanut kuitenkin näkyvästi vain kuvataidekasvatukseen.

Read oli esteetikko ja filosofi, joka tarkasteli taidekasvatusta useista aikalaisistaan poiketen siten, että sisällytti siihen taiteen eri sisältöalueet. Näitä taidekasvatuksen sisältöalueita olivat hänen mukaansa visuaalinen ja plastinen taide, musiikki ja tanssi, runous ja draama sekä käsityö (Read 1958, 9). Read halusi edistää ohjelmallaan kasvatusta, joka säilyttäisi yksilön tietoisuuden eheänä. Tähän päästiin hänen mukaansa kasvatuksessa ja opetuksessa hylkäämällä ainejako, mikä etenkin pienten lasten kohdalla tapahtui leikin avulla. (Mantere 1985, 53, 64.)

Taiteet kehittävät sielullisia perustoimintoja seuraavasti: visuaalinen ja plastinen taide aistimusta, musiikki ja tanssi intuitiota, runous ja draama tunnetta ja käsityö ajatusta (Read 1958, 9).Taidekasvatuksen tehtävänä ei ollut Readin mielestä valmistaa taiteilijoita vaan rohkaista lasta kehittämään luonnollisia ilmaisukeinojaan. Äänteet, sanat, värit,

muodot ja viivat ovat raaka-aineita, joista lapsi kehittelee keinoja kommunikoidakseen. Tavoitteena Readilla oli kasvatusajattelussaan myös kokonaisvaltainen kuvamaailman kehittäminen ja fantasiaelämän pitkittäminen. (Mantere 1985, 53.)

Opettajan tehtäväksi taidekasvatuksessa Read näki lapsen leikin seuraamisen ja pyrkimyksen yhdistää sitä muuhun elämään sekä suunnata leikissä sitä, mikä voi muuttaa leikin taiteeksi. Hänen mukaansa taidekasvatuksessa erityistä opetusmenetelmää ei tarvita, sillä opettajan antamat lapsen tunne-elämyksiin vetoavat virikkeet ja vihjeet riittävät hyvään kasvatukseen. Kuitenkaan Read ei ollut sen kannalla, että opettaja voisi jättää lapsen tuuliajolle. Aikuisen tulee suunnata lapsen tekemisiä ja olla tietynlaisena vastuksena lapselle, pelkkä vapaus ei riitä. Read esittikin metodin, jossa lapsen annetaan toimia ensin itsenäisesti ja vasta sitten opettajan ohjauksessa. Opettajan ja lapsen välillä tapahtuu tällöin yhteentörmäys, joka aiheutuu opettajan velvollisuudesta kertoa, mikä on lapsen tekemisessä hyvää ja mikä huonoa. Lapselle tätä arviointia täytyy kertoa "vivaihteekkaasti ja epäakateemisesti". Vain tämän yhteentörmäyksen vaikutuksesta lapsi voi päästä eteenpäin oppimisessaan. (Mantere 1985, 67.)

Eisner taiteellisen tiedon tuojana kasvatukseen

Eisnerin ajatuksiin taidekasvatuksesta on vaikuttanut kenties eniten hänen edeltäjistään Dewey, joka korosti tekemisen ongelmanratkaisullista luonnetta ja sitä, että tekemisen merkitys täytyy olla oppijalle henkilökohtaista. Eisner korostaakin, että taiteen parissa toimiminen ei saa olla vain puuhastelua, vaan sen on oltava merkityksellistä toimintaa myös tekijälle itselleen (Pääjoki 1994, 19).

Eisner edustaa tässä yhteydessä tieteenalaperustaista taidekasvatusnäkemystä, jossa taide nostetaan kasvatuksessa itseisarvoon. Taide ei ole hänen mielestään vain väline muihin kasvatuksen päämääriin pyrittäessä eikä pelkästään tunteiden aluetta, vaan eräs älykkyyden laji (Pääjoki 1994, 20). DBAE (discipline based art education / tieteenalaperustainen taidekasvatus) on oppirakennelma, jota ovat kehitelleet useat henkilöt. Siinä taidekasvatus perustuu neljään tieteenalaan, disipliiniin, joita ovat taiteen tekeminen, taidehistoria, estetikka ja taidekritiikki. Kuvataiteen nähdään olevan taidekasvatuksessa keskiössä. (Efland 1990, 240-253.)

Eisner korostaa taiteellisen työskentelyn tavoitteellisuutta, sillä pelkkä prosessi sinällään ilman tavoitteita ei kehitä (Pääjoki 1994, 22). Tärkeää on myös se, että taidekasvatukselle laaditaan disipliineihin perustuva opetussuunnitelma, jossa on tarkasti pohdittu mitä ja miten opetetaan. Taidekasvatuksessa oma opetussuunnitelma antaa Eisnerin mielestä mahdollisuuden tavoitteelliseen oppimiseen, jossa säilyy jatkuvuus ja jota voidaan myös arvioida. (Efland 1990, 236; Pääjoki 1994, 15.)

Eisner määrittelee DBAE:n mukaisen opetuksen tavoitteiksi seuraavia asioita: oppilas voi tehdä taidetta, havainnoida taiteellisia laatuja ja reagoida niihin, ymmärtää taiteen historialliset ja kulttuuriset yhteydet sekä kykenee muodostamaan mielipiteitä taiteesta. Tämän lisäksi pidetään tärkeänä, että opitaan perustelemaan mielipiteitä ja ymmärretään tausta, jolle oma arvottamistoiminta perustuu. (Pääjoki 1994, 10.) Koska Eisner näkee taiteen itseisarvoisuuden, hän vastustaa eri oppiaineiden integrointia keskenään. Hänen mukaansa taiteen oma arvo ja erityisluonne unohtuvat helposti, jos ne yhdistetään kasvatuksessa johonkin muuhun. (Pääjoki 1996.)

Taide voi Eisnerin mukaan edistää koko havaintotodellisuutemme visuaalista lukutaitoa ja mahdollistaa älykkyyden monipuolisen kehityksen. DBAE:n tavoitteena ei ole Eisnerin mielestä taiteen lähtökohtaisuudesta huolimatta kouluttaa lapsista eri taiteen alojen eksperttejä, vaan antaa taiteeseen liittyvät perusvalmiudet. (Pääjoki 1994, 14) Eisner ei olekaan Pääjoen (1994, 19) mukaan täysin johdonmukainen taiteen itseisarvon korostamisessa, sillä hän näkee tärkeäksi muutamista muista DBAE:n edustajista poiketen myös taidekasvatuksen merkityksen yksilön kokonaisvaltaiselle kehitykselle.

Eisnerin näkemyksen mukaan yksilö ei kehity taiteen parissa vain sisäisten impulssien vaikutuksesta, vaan myös ulkoa tulevilla virikkeillä ja opettajan ohjauksella on hyvin tärkeä merkitys. Esimerkiksi tapaamme käyttää aistejamme ja ajatteluamme on seurausta siitä, miten ympäristö ohjaa suuntautumistamme. Tämä asettaa opettajan taidekasvatukselliselle ammattitaidolle suuren vastuun. (Efland 1990, 241; Pääjoki 1994, 17.)

Malaguzzi ja kuvallinen taidekasvatus tienä lapsen satoihin kieliin

Tämän hetken lasten taidekasvatuksesta on esittänyt voimallisia ajatuksia italialainen Reggio Emilia -pedagogiikan isänä pidetty Malaguzzi. Hänen pedagogiikkansa on visuaaliseen taiteeseen pohjautuvaa kasvatusta. Pedagogiikassa on keskeisenä ajatus, että lapsella on syntymästään asti olemassa kommunikointiin satoja kieliä, joista kuvallinen symbolikieli on yksi. Malaguzzi (1998, 92-93) uskoo, että kuvallinen kommunikointimuoto on lapsille helpompaa ja luonteenomaisempaa, kuin esimerkiksi sanojen avulla kommunikoiminen. Mitä paremmin lapsi ymmärtää jotain ilmaisun keiltä, sitä helpompi hänen on omaksua muitakin kieliä. Kuvataidetta ei kuitenkaan pidetä pedagogiikassa lapsen muita ilmaisumuotoja parempana, vaan sen avulla pyritään saamaan muutkin lapsen ilmaisumahdollisuudet aktiiviseen käyttöön. Kuvataiteen uskotaan integroituna kaikkeen muuhun tekemisen ja tuntemisen alueisiin antavan parhaat mahdollisuudet lapselle uusien asioiden kokemiseen ja itsen ilmaisemiseen. (Liimola & Voutilainen 1996, 49.)

Kasvatuksen tavoitteena Malaguzzilla on, että lapset voivat monin keinoin kasvaa sosiaalisen todellisuuden jäseniksi olemalla itse myös tämän todellisuuden rakentajia. Lapsia rohkaistaan erilaisin toimintamuodoin ilmaisemaan itseään kommunikatiivisesti ja kognitiivisesti eri symbolikielillä. Tavoitteena on symbolisen representaation avulla syvä asioiden oivallus. (Katz 1998, 34.)

Malaguzzi uskoo oppimiseen, joka on kokonaisvaltainen integroitu, spiraalimainen prosessi. Työskentelylle ei tehdä etukäteen tarkkaa opetussuunnitelmaa, vaan toimintaa suuntaavat avoimet projektit, jotka ovat lähtöisin lapsista ja aikuisista (opettajat, pedagogit, ateljeristat, vanhemmat) yhteisesti. Opettaja voi luoda projektille tiettyjä hypoteettisia tavoitteita, mutta tavoitteet saavat ja voivat muuttua matkan aikana lasten saavutusten ja uusien kysymysten myötä. Projekti on tavoitteellinen matka, "jossa käytetään kompassia sen sijaan, että mentäisiin valmiita junanraiteita pitkin". (Malaguzzi 1998, 88-89; Rinaldi 1998, 114-119.) Kompassina toimii dokumentointi, jota tehdään koko projektin ajan. Keskustelut, havainnoinnit, valokuvaus, videointi sekä lasten työt ovat dokumentoinnin menetelmiä. Näitä analysoimalla opettajat saavat tietoa lasten kiinnostuksen kohteista ja oppimisesta. Kasvattajat suuntaavat toimintaa kohti uusia tavoitteita sen mukaan, mitä tietoa dokumentointi lapsista, heidän kiinnostuksen kohteistaan ja oppimisestaan tuottaa.

Näin ollen projekti ohjaa itse itseään. Kasvattajien tehtävänä on tarkkailla, kuunnella ja havainnoida lapsia yksilöinä sekä erilaisin kysymyksin ja virikkein suunata ja innostaa lapsen toimintaa. Aikuisen tehtävä on myös toimia lapsille pitkissä projekteissa kokoavana muistina. Lapset tarvitsevat koko projektin ajan tekemisistään myös palautetta, jonka tulee olla sekä tukevaa että kriittistä. (Liimola & Voutilainen 1996, 39-43.)

Oppimisympäristöllä on Malaguzzin mukaan suuri merkitys kehitykselle. Se tulisi luoda visuaalisesti sellaiseksi, että se tukee ongelmanratkaisua sekä erilaisia oppimistyylejä. Tämä voi näkyä tilallisissa ratkaisuissa ja ympäristön materiaaleissa. Tärkeänä pidetään myös sitä, että oppimisympäristö on avoin ja että ulkopuolisilla on mahdollista seurata projektin etenemistä ja lopputuloksia esimerkiksi lasten esille laitetuista töistä. Huomion toivotaan kiinnittyvän nimenomaan oppimisprosessiin, ei sen tuloksena syntyneisiin "taideteoksiin". (Liimola & Voutilainen 1996, 59.) Näin ollen taide on pedagogiikassa oppimisen väline..

Taidekasvatuksen ohjaus on Malaguzzin mukaan kaikkien opettajien tehtävä, mutta reggiolaisessa päiväkodissa on taidekasvatukseen suuntautunut kasvattaja, ateljerista, jonka vastuulla on lasten johdattaminen kuvataiteen maailmaan sekä samalla muiden kasvattajien rohkaiseminen käyttämään kuvataidetta myös muussa kasvatuksessa. Malaguzzin mukaan lapsen satojen kielien tukeminen ei voi tapahtua vain yhden opettajan turvin, vaan sen on toteuduttava opettajien, pedagogien, ateljeristan ja vanhempien vuorovaikutuksessa, joilla kaikilla on oma erityinen antinsa kasvatukseen. Kuitenkaan kenenkään kasvattajan erityisosaamisen alue ei sulje pois muita kasvatuksen alueita. (Liimola &Voutilainen 1996, 50-51.)

4.2 Ovatko "taidekasvattajaklassikoiden" käsitykset historiaa vai tätä päivää?

Edellä esittämäni eri henkilöiden käsitykset taidekasvatuksesta liittyvät tiettyihin aikakausiin ja niiden olosuhteisiin. Kuitenkaan käsitykset eivät kuvasta pelkästään oman aikaansa käsitystä taidekasvatuksesta, sillä niistä on kulkeutunut aineksia myös tämän päivän taidekasvatuksen toteuttamiseen.

Käytännön taidekasvatusta seuranneet ajanjaksot ja taiteen puolestapuhujien ajatukset voidaan jakaa Pääjoen (1996) mukaan karkeasti lapsikeskeiseen ja sisältökeskeiseen taidekasvatukseen. Nämä käytännöt edustavat Eflandin ym. (1998, 5) mukaan modernistista näkemystä taidekasvatuksesta. Nykyiseen taidekasvatuskeskusteluun ja -tutkimuksiin (esim. Davilla & Koening 1998; Goldsmith-Conley & Davis 1994; Lansing 1986; Sava 1994; Schiller 1995b; Tarr 1989) viitaten taidekasvatus on mielestäni jo hyvin paljon lapsikeskeisyyden ja sisältökeskeisyyden useiden ajatusten yhdistämistä. Näkemystä voisi nimittää postmoderniksi, sillä postmodernin ajattelun tunnusomaisena piirteenä voidaan Eflandin ym. (1998, 35) mukaan pitää juuri sitä, että menneisyyden palasia voidaan asetella kollaasin tapaan yhteen ja menneiden katsotaan jatkavan olemassaoloaan nykyisyydessä. (Ks. myös Sava 1996, 155.)

Lapsikeskeiseen taidekasvatukseen liitetään yleensä ajatus taiteen välinearvoisuudesta, jossa korostetaan lapsen kokonaiskehitystä taidekasvatuksen avulla.

Tämän taidekasvatussuuntauksen sanotaan kehittyneen Rousseausta lähtien vähitellen eri henkilöiden näkemyksistä, joten lapsikeskeisyys ei ole yhtenäinen oppirakennelma. Yleisiä lapsikeskeiseen taidekasvatukseen liitettyjä piirteitä ovat lapsen näkeminen taidekasvatuksessa keksipisteenä, lapsen oman kokemisen ja tekemisen tärkeyden korostaminen, työskentelyn prosessinomaisuus sekä itseohjautuvuus. Tavoitteena on ollut (ja on) useimmiten lapsen monipuolisen luovuuden kehittyminen.

Lapsikeskeistä taidekasvatusta on kritisoitu monista syistä, ja eräs kritiikin kohteista sanotaan olleen juuri luovuuden vaatimus, mutta itse luovuutta ei kuitenkaan olla määritelty. Ihmetystä on herättänyt myös se, että luovuutta on usein ajateltu voitavan edistää välttämällä ohjausta. Esimerkiksi luovan itseilmaisun ajatuksen uskottiin jälkeen päin olleen muun muassa Cizekillä kaikkea muuta kuin lapsen omaa spontaania ilmaisua tukevaa. Lapsikeskeisen taidekasvatuksen uskotaan jossain määrin mitätöineen myös kasvatusajatusta, sikäli jos kasvatukseen katsotaan kuuluvaksi ulkoapäin tulevan ohjauksen. Myös itse taiteen on nähty tulleen suuntauksessa liian arkipäiväiseksi asiaksi. Taiteelle onkin Eisnerin mielestä annettu lapsikeskeisessä taidekasvatuksessa ihan oma merkityksensä, ja sillä on pyhitetty päämäärätön puuhailu ja opetus. (Pääjoki 1996.)

Lapsikeskeisen taidekasvatussuuntauksen pääperiaatteiden on sanottu vaikuttaneen myös käsitykseen siitä, että taide ymmärretään useissa tapauksissa vain terapiaksi ja helpotukseksi, vailla tiedollisia päämääriä. Tämän uskotaan olleen osittain syynä siihen, miksi yleisen opetuksen ja kasvatuksen piirissä taidekasvatusta on määrällisesti vähennetty jatkuvasti. Lapsikeskeisen taidekasvatussuuntauksen etuna voidaan mielestäni kuitenkin pitää sitä, että juuri se on osaltaan ollut romuttamassa taiteen elitististä luonnetta. Taide on tullut ylhäisestä linnakkeestaan lähelle entistä useampia ihmisiä, lähelle elämää ja kasvatusta.

Lapsikeskeiset taidekasvatusajatukset ja niiden osakseen saama kritiikki kasvattivat vastareaktion taidekasvatukselle. *Sisältökeskeisen taidekasvatuksen* ajatus kohosi jo 1960 -luvulla DBAE -oppirakennelman myötä Yhdysvalloissa, mutta aate koki uuden tulemisen 1980 -luvulla. Taidekasvatuksen maine koulussa pelkkänä helpottajana haluttiin poistaa ja tilalle pyrittiin tuomaan ajatusta, jossa taide itsessään oli vakavasti otettava oppiaine. Sisältökeskeisessä taidekasvatuksessa huomio kohdistetaan lapsen sijasta taiteeseen ja sen oppimiseen. (Efland 1990, 252-253; Pääjoki 1996.) Myöskään DBAE ei ole yhtenäinen oppirakennelma, sillä siitä ovat esittäneet useat henkilöt jossain määrin tosistaan poikkeavia näkemyksiä. Eisner on näistä henkilöistä eräs.

Lapsikeskeisen taidekasvatussuuntauksen lailla myös sisältökeskeinen DBAE -oppirakennelma on saanut osakseen kritiikkiä, joka on kohdistunut lähinnä sen tietoa painottavaan näkemykseen. Tieteenalaperustaisen opetuksen on uskottu olevan lapsille kuivaa ja kaiken luovuuden tappavaa. Valmiin strukturoidun suunnitelman myötä taidekasvatuksesta on epäilty hävinneen taidetoimintaan yleisesti liitetyn yllätysmomentin. Eisnerin mukaan taiteellisessa työskentelyssä ei kuitenkaan voida mennä mallin mukaiseen kaavamaisuuteen; DBAE on runko, jota voidaan soveltaa kasvatukseen. Ajattelun apuvälineet ovat Eisnerin mukaan taidekasvatuksessa tärkeitä, sillä opettajalla urautumisen vaara on suurempi, jos taidekasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita ei tietoisesti määritellä. (Pääjoki 1994, 24.)

DBAE ei ole saanut esimerkiksi meillä Suomessa kovinkaan suurta jalansijaa, ellei sisältökeskeisyyden ja taiteen perusopetuksen välillä haluta nähdä jotain yhtäläisyyttä (ks. Pääjoki 1994, 25). DBAE:n suurena merkityksenä koko taidekasvatukselle voidaan

kuitenkin pitää sitä, että sen myötä ollaan otettu Pääjoen (1994, 29) mielestä askel kohti "tietoisempaa" taidekasvatusta.

Ylivalta jossain ajattelussa tuottaa vastareaktion. Sisältökeskeisyyden vastahyökkäys lapsikeskeistä taidekasvatussuuntausta kohtaan lienee antanut aineksia taidekasvatuksen nykyiselle käsittämiselle ja muodoille, jossa molempien suuntausten puolet on todettu ja alettu rakentaa muun muassa niiden yhdistämisellä uusia käsityksiä taidekasvatuksen toteuttamisesta. Tämän päivän taidekasvatusta ei pidä kuitenkaan olettaa muiden aikojen taidekasvatusta kehittyneemmäksi, vaan näkökulmaksi, jossa yhdistyvät mennyt ja tämä päivä. Eflandin ym (1998, 167) ajattelevat, että jos postmodernia näkökulmaa onnistutaan soveltamaan menestyksellisesti taidekasvatukseen, voidaan luoda kiinteät yhteydet taiteiden ja muiden oppiaineiden välille, voidaan hävittää rajat korkeakulttuurin ja populaarikulttuurin väliltä sekä pystytään tuomitsemaan taiteen elitismi. Postmodernissa maailmassa hyväksytään myös se, että on olemassa monia määritelmiä taiteelle, kasvatukselle ja taidekasvatukselle (Efland ym 1998, 49).

5 MIKÄ IHMEEN PÄIVÄKODIN TAIDEKASVATUS?

Käytännön taidekasvatus on toteutunut aikojen kuluessa erilaisin muodoin ja erilaisten käsityksien varassa - niin myös päiväkodeissa. Kuten kasvatuksen yleiset suuntaviivat myös taidekasvatuksen uudet tuulet ja eri henkilöiden ajatukset ovat kantautuneet meille Suomeen ja lienevät antaneet vaikutteita myös lastentarhojemme ja päiväkotiemme taidekasvatuksen toteuttamiseen (ks. esim. Hänninen & Valli 1986).

Vaikka käytännössä ollaan toteutettu taidekasvatusta, käsitteenä "päiväkodin taidekasvatus" on kuitenkin ollut kasvattajille itselleen viime vuosikymmeninä jokseenkin vieras ilmaisu. Yleisimpiä käsitteitä päiväkodin taiteellisesta toiminnasta ovat ilmeisesti olleet esteettinen kasvatus, luova toiminta ja käden taidot (ks. Kuosmanen 1986b, 17).

> "Niin siis mitä se on. Voipa olla että sitä ei edes ole."

Näin totesi myös eräs tässä työssä mukana ollut lastentarhanopettaja aloittaessaan vastauksensa kysymykseen "Mitä on mielestäsi päiväkodin taidekasvatus?". Kommentti ei ollut mitenkään epätavallinen. Käsitteen käytön epäröinti ja toiminnan muotojen ihmettely voisi johtua myös siitä, että varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen on sanottu olevan niin luontainen tapa itse kasvutapahtumaa, ettei sitä edes erityisemmin osata huomioida (Tuomikoski 1983, 42). Tästä ajatuksesta kertonevat toisen lastentarhanopettajan aloituslauseet:

> "En tiedä olenko edes koskaan pysähtynyt miettimään, mitä päiväkodin taidekasvatus on. Kenties siksi, että miellän sen läheisesti kaikkeen toimintaan."

Toisaalta saatetaan myös tiedostaa taidekasvatuksellisen toiminnan puutteita tai toteutuvan toiminnan ei uskota täyttävän taidekasvatuskäsitteen mieleen tuomia vaatimuksia, kuten seuraava lausahdus osoittaa:

> "Tuntuu, ettei päiväkodissa tapahtuvaa tekemistä voi kutsua oikein taidekasvatukseksi. Enemmänkin se on puuhastelua, jonka lähtökohtana on ollut varsinaisesti aivan muut lähtökohdat. Taidekasvatus on lisuke, joka tukee muiden aiheiden sisäistämistä (esim. teemojen) Esimerkiksi kaikki askartelevat samanlaiset ketut."

Viimeaikainen varhaiskasvatuksen taidekasvatuskirjoittelu näyttää kuitenkin tuoneen aikaisemmin käytetyn taidekasvatus -termin (ks. esim. Kasurinen 1966, "lastentarhan taidekasvatus") ja nykyisten kasvattajien epäröimän taidekasvatus -termin uudelleen käyttöön. Tästä on mielestäni esimerkkinä muun muassa Jyväskylän yliopiston nykyisen lastentarhanopettajien koulutuksen opetussuunnitelman käyttämät ilmaukset päiväkodin kasvatuksellisesta taidetoiminnasta (Varhaiskasvatuksen yksikön tarkistettu opetussuunnitelma lukuvuodelle 1998-1999). Myös viimeaikaiset tutkimukset (mm. Ovaska-Airasmaa 1992; Tuominen 1989) ovat tarkastelleet "päiväkodin taidekasvatusta". Niissä käsitteen käyttöä on perusteltu sillä, että päivähoidon esteettisen kasvatuksen tavoitteiden on ajateltu pitävän sisällään myös taidekasvatukselliset tavoitteet.

5.1 Taidekasvatus lastentarhoissa ja päiväkodeissa aikojen kuluessa

Ensimmäinen varsinainen lastentarha perustettiin maahamme vuonna 1888 Hanna Rothmanin toimesta. Hän oli saanut oppinsa Pestalozzi-Fröbel -Hausissa Berliinissä, joten hänen muovaamiin lastentarhan kasvatustavoitteisiin vaikuttivat voimakkaasti Pestalozzin ja Fröbelin kasvatusfilosofiat ja niihin liittyvät menetelmät. (Hänninen & Valli 1988, 62, 86.) Lasten esteettisyyden kehittämistä pidettiin tuon ajan lastentarhatoiminnassa erittäin tärkeänä. Esteettisen kasvatuksen tavoitteena oli avata "lapsen silmät näkemään kauneutta kaikessa olevaisessa, havaitsemaan muodot ja värit sekä itse luomaan kauneutta ja viihtyisyyttä ja vaalimaan sitä ympäristössä." (Hänninen & Valli 1988, 88.) Vahvoina esteettiseen kasvatukseen tähtääviä askareita olivat fröbeliläiset käsityöt, kuten paperin pistely rei'ille, paperille ompelu, paperin taittelu ja -pujottelu, muovailu, piirustus, rakentelu ja helmien pujottelu. Fröbelin luomia "lahjoja" käytettiin hyvin paljon opetuksessa ja kasvatuksessa. Askartelu olikin tärkeä osa kasvatusta ja siihen liitettiin myös yksityiskohtaista opetusta, kuten esinepiirustusta, ornamenttipiirustusta, piirustusta mallin mukaan, muisti- ja mielikuvapiirustusta sekä vapaata piirustusta. Taitteluissa ja rakentelussa harjoiteltiin ja keksittiin esinemuotoja ja kauneusmuotoja. Myös musiikkikasvatuksella oli hyvin merkittävä osa lastentarhan päivittäisessä ohjelmassa. (Hänninen & Valli 1988, 66-67, 102-104.)

Lastentarhankasvatuksella oli aluksi vahvat yhteydet Saksaan, mutta 1920 -luvulta lähtien vilkas pohjoismainen yhteistyö ja varhaiskasvatuksen seuraaminen myös muissa maissa saivat aikaan uusien vaikutteiden leviämisen lastentarhoihimme (Hänninen & Valli 1988, 59). 1940 -luvulla uusi lapsi- ja kehityspsykologisen tutkimuksen anti kohosi yhä vahvemmin lastentarhakasvatuksessa fröbeliläisen perinteen rinnalle. Suomen lastentarhatyön historian (Hänninen &Valli 1986) kuvausten perustella voisi olettaa, että näihin aikoihin myös muiden maiden taidekasvattajien aatteet alkoivat pikkuhiljaa levitä maamme lastentarhoihin. Lastentarhanopettajat alkoivat muun muassa kritisoida aikaisempia aikuisjohtoisia käytänteitä ja toiminnan mahdollista rasittavuutta lapsille. Lapsille pyrittiin antamaan nyt entistä enemmän valinnanvapautta toiminnassa. (Hänninen & Valli 1986, 104.) Tämä näkyi myös taidekasvatuksellisessa toiminnassa, jossa korostettiin lapsen omaa luovaa ilmaisua. Kuten Hänninen ja Valli (1986, 170-171) asian

ilmaisevat: "askartelut eriytyivät pienryhmätyöskentelyiksi. Lapset saivat toteuttaa omia impulssejaan ja itsenäistä suunnitteluaan."

1960 -luvun loppupuolella lastentarhanopettajaliiton valitsema toimikunta laati selvityksen lastentarhojen kasvatus- ja opetustoiminnasta. Kasvatustyö jaoteltiin tällöin luovaan toimintaan, eettis-sosiaaliseen kasvatukseen ja uskontoon, kielelliseen kehittämiseen sekä intellektuaaliseen kasvatukseen. Luovuuden kehittämisen tärkeys nousi tuolloin kasvatustavoitteissa korostuneesti esille. Lastentarhojen taidekasvatuksellista toimintaa nimitettiinkin luovaksi toiminnaksi, jonka työskentelymuodoiksi katsottiin leikki, askartelu, liikunta, musiikki, dramatisointi ja nukketeatteri. Tavoitteeksi näille luovan toiminnan osa-alueille asetettiin luovan lahjakkuuden ja yksilöllisten kykyjen, omatoimisuuden, mielikuvituksen, esteettisyyden, tunne-elämän ja sosiaalisuuden kehittäminen sekä itseluottamuksen vahvistaminen. Tavoitteisiin sisältyivät myös hieno- ja karkeamotoriikan, muototajun ja värisilmän kehittäminen sekä tutustuttaminen eri materiaaleihin ja työtapoihin. (Hänninen & Valli 1986, 172-173.)

1970-luvulla astui voimaan laki lasten päivähoidosta, jolloin tuli ajankohtaiseksi myös eri päivähoitomuotoja yhdistävien kasvatustavoitteiden aikaansaaminen. Päivähoidon kasvatustavoitekomiteamietintö valmistui vuonna 1980 ja se on edelleen asiakirja, johon päivähoitokasvatuksessa, myös päiväkodeissa, yleisimmin nojataan. Mietintö käsittelee varhaiskasvatustyötä osa-alueiden tavoitteissa, jotka on jaettu fyysisen, sosiaalisen, emotionaalisen, esteettisen, älyllisen, eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tavoitteisiin.(Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980.) Mietinnössä esteettisen kasvatuksen tavoitteet on asetettu kolmesta eri näkökulmasta:

1) Hoito- ja kasvuympäristön suhteen painotetaan lähiympäristöä päivähoitotiloineen, luontoineen sekä esteettisiä elämyksiä tarjoavine kulttuuripalveluineen.

2) Hoidolle ja kasvatukselle asetetut tavoitteet korostavat mielikuvien ja virittävän aineiston tärkeyttä sekä tarkkaavaisuuden suuntaamista kauneusnäkökohtiin.

3) Lapsen toiminnalle ja kasvamiselle asetetut tavoitteet pitävät lapsen omaa toimintaa ja sen kautta saatuja kokemuksia keskeisinä. Lasten katsotaan oppivan ilmaisevan itseään eri taiteen lajeille ominaisin keinoin ja heidän yksilöllisyytensä lisääntyvän, kun ohjausta sisältävä toiminta on monipuolista. (Päivähoidon kasvatustavoitekomiteanmietintö 1980, 128-131.)

Muita nykyiselle päivähoidon kasvatukselle tavoitteita asettavia yleisiä toimintasuunnitelmia ovat Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma (1986) ja 3-5-vuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma (1988) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (1994) ja Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia (1996). Esteettisen kasvatuksen tavoitteet ovat kahdessa ensiksi mainitussa toimintasuunnitelmassa samansuuntaisia kuin Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980). Uusimmissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja Esiopetuksen suunnittelun lähtökohdissa sitä vastoin ei tavoitteita esteettiselle kasvatukselle aseteta; esteettisyyteen ja taidekasvatukselliseen toimintaan miellettävät asiat ilmaistaan ympäripyöreästi kasvatuksen yleisten tavoitteenasettelujen kautta.

Päiväkotien toimintaa ohjaavien suunnitelmien määritelmät ja arvosidonnaiset kasvatustavoitteet on tehty yleisluontoisiksi ja väljiksi. Tämä mahdollistaa kasvattajien omat painotukset myös esteetisen kasvatuksen alueella. Jos muita päiväkotikohtaisia suunnitelmia kasvatukselle ei ole, voivat nämä toimintasuunnitelmat olla tavoitteineen ainoita suunnannäyttäjiä myös päiväkodin taidekasvatuksen toteuttamiselle.

Päiväkodin taidekasvatuksen nykymuotoja

Päiväkodin taidekasvatus on käytännön taidekasvatusta. Käytännön taidekasvatus voidaan Suomessa pääpiirteissään jakaa taiteen perusopetukseen, josta on säädetty laissa ja yleissivistävään taidekasvatukseen. Yleissivistävää taidekasvatusta toteuttavat päiväkodit, peruskoulut ja ammatilliset oppilaitokset. (Puurula & Väyrynen 1992, 11.) Taiteen perusopetusta puolestaan järjestetään vapaaehtoisena opiskeluna lähinnä harrastusmahdollisuutena. Päiväkodin tarjoama taidekasvatus ymmärretään useimmiten yleissivistävään taideopetukseen orientoivana kasvatuksena. Taidekasvatus voi päiväkodissa olla myös tehostettua taidekasvatusta, jolloin se voi kuulua taideharrastuksen ohjauksen piiriin. Taidekasvatus voi tällöin olla perusopetukseen johdattelevaa olematta kuitenkaan vielä varsinaista taiteen perusopetusta. Päiväkotiin on mahdollista perustaa kiinteä opetusryhmä jollekin taiteenalalle osana taiteen perusopetuksen valmentavia opintoja, jolloin sen on oltava kunnassa vahvistetun asianomaisen tieteenalan opetussuunnitelman piirissä. (Porna 1994, 18.) Nykyisin päiväkodit myös voivat olla taidekasvatukseen erikoistuneita tai sitä painottavia päiväkoteja ilman, että kysymys on taideharrastuksen ohjauksesta tai taiteen perusopetuksesta.

Varhaiskasvatuksen taidekasvatustutkimuksissa on moitittu päiväkotien taidekasvatusta sattumanvaraisuudesta ja askartelupainotteisuudesta (Kuosmanen 1981, 50-144; Ovaska-Airasmaa 1992, 22). Kuosmanen (1986, 37) kirjoittaa Mannerheimin Lastensuojeluliiton taidekasvatusprojektin yhteenvedossa esimerkiksi päiväkodin kuvallisen taidekasvatuksen olevan keskusaiheiden elävöittämistä, eikä niinkään tietoista, suunniteltua ja pitkäjänteistä taiteellista toimintaa. Lamponen (1998) esittää päiväkodin musiikkikasvatuksesta samansuuntaisia väitteitä. Päiväkotien musiikkikasvatus on hänen mielestään laulusalikeskeistä, suunnittelematonta ja laulut valitaan yleensä "mutu-periaattella" aiheeseen sopivaksi miettimättä musiikillisia tavoitteita tai sisältöjä (Lamponen 1998, 48). Myös suomalaisen ja yhdysvaltalaisen päivähoidon kasvatustavoitteita koskevan Sauvalan ja Robinsonin tutkimuksen (1985, 92) mukaan sekä lasten vanhemmat, että lastentarhanopettajat pitivät päiväkodin esteettistä kasvatusta heikosti toteutuneena kummassakin maassa. Lisäksi Baker (1994, 94) on todennut varhaiskasvattajiin kohdistuneessa tutkimuksessaan päiväkodit paikoiksi, joissa kasvattajien vaihtoehdot taidetoiminnassa ovat kapeita ja kriittisyys toimintaa kohtaan vähäistä.

5.2 Koulutus käsityksiin ja käytänteisiin vaikuttajana

Kuten aikaisemmin on todettu, käsitykset jostain ilmiöstä tai asiasta rakentuvat yksilölle kokemuksien kautta. Lastentarhanopettajat päiväkotien pedagogisina asiantuntijoina ovat päiväkotien tärkeimpiä taidekasvattajia, joten heidän käsityksensä taidekasvatuksesta ovat avainasemassa taidekasvatuksen toteutumiselle. Taidekasvatuksen käsittämiseen ja toteuttamiseen vaikuttavia kokemuksia lastentarhanopettajat saavat muun muassa opinnoista ja työkokemuksista eri päiväkotiryhmissä (Ovaska- Airasmaa 1992, 23-27; Niiranen 1987, 27). Myös lastentarhanopettajien oma harrastuneisuus ja muut elämän

viitetaustat vaikuttavat käsitysten rakentumisen. Näitä käsitysten syntymiseen vaikuttaneita syitä ei fenomenografisessa tutkimuksessa tutkita, mutta niiden tiedostaminen käsitysten rakentumiseen vaikuttavina tekijöinä on mielestäni tärkeä muistaa, sillä käsitykset tulevat ymmärrettävämmiksi, kun tiedetään millaisia vaikuttimia niiden takana mahdollisesti on voinut olla. Tässä yhteydessä pohditaan mahdollisista käsityksiin vaikuttavista tekijöistä vain lastentarhanopettajien koulutusta. Tässä tutkimuksessa mukana olleet lastentarhanopettajat ovat saaneet koulutuksensa kaksi- tai kolmivuotisissa lastentarhanopettajien koulutuksissa vuosina 1960-1997 eri puolilla Suomea, joten kuvaan seuraavassa lastentarhanopettajien koulutuksien taidekasvatuksellista annista vain sen, miten eri aikoina koulutuksissa ollaan painotettu taidekasvatusta määrällisesti ja sisällöllisesti eri tavoin.

Taidekasvatuksen määrä lastentarhanopettajien koulutuksessa on pääsääntöisesti vähentynyt vuosikymmenten kuluessa. Taidekasvatuksellisen toiminnan ohjaamiseen tarkoitetut aineet painottuivat vielä 1900 -luvun alun yksivuotisessa lastentarhanopettajakoulutuksessa opetuksen sisällöistä eniten. Aineita kutsuttiin harjoitusaineiksi, joita olivat askartelu, piirustus, muovailu, laulu, voimistelu, käsityöt ja veisto. Näiden aineiden hallintaa pidettiin tärkeänä, sillä lastentarhanopettajan katsottiin tarvitsevan niitä päivittäin. Koulutuksen taitoaineet suunniteltiin palvelemaan lastentarhan toimintaohjelmia, lasten osaamista, virikkeiden antamista sekä lasten omien taitojen ja luovuuden kehittämistä. Koulutuksen tuli antaa lastentarhanopettajille näillä aineilla myös valmiudet valmistaa leluja, pelejä, soittimia ynnä muita pedagogisia välineitä. (Hänninen & Valli 1986, 210.)

Vielä 1970 -luvun kaksivuotiset lastentarhanopettajakoulutukset tarjosivat oppia taito- ja taideaineissa (puhekasvatus, askartelu, kuvaamataito, käsityö ja veisto, laulu, rytmiikka, soitto, liikuntakasvatus) edelleenkin suhteellisen runsaasti. Opetusohjelmassa niille oli annettu sijaa noin kolmasosa. (Hänninen & Valli 1986, 222-223.)

1980 -luvun kaksi- ja kolmivuotisissa lastentarhanopettajakoulutuksissa esimerkiksi Jyväskylän lastentarhanopettajaopistossa itseilmaisu ja kommunikaatio -alueen aineet (puhekasvatus, kirjallinen esittäminen, joukkoviestintä, lastenkirjallisuus, musiikki, liikunta, tekninen- ja tekstiilityö, kuvaamataito ja askartelu) käsittivät enää vain noin kuudesosan tutkintoon tähtäävistä opinnoista. Myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen lastentarhanopettajakoulutuksessa esteettisen kasvatuksen opinnot (musiikkikasvatus, äidinkieli ja kuvaamataito) oli mitoitettu samoin. (Jyväskylän lastentarhanopettajaopiston opinto-ohjelmat 1980-83; Jyväskylän lastentarhanopettajaopiston opintosuunnitelmat 1983-89; Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen lastentarhanopettajien koulutuslinjan opintosuunnitelmat 1980-1989.)

Nyt 1990 -luvulla taidekasvatus näyttää joutuneen taistelemaan olemassaolostaan ja perustelemaan asemaansa erityisesti siitä lähtien, kun vuonna 1995 lastentarhanopettajien koulutus siirtyi kokonaan yliopistoon. Erilaiset integrointihankkeet ja sivuainekokonaisuuksien luominen lienevät kuitenkin lisänneet lastentarhanopettajien koulutuksen taidekasvatuksen mahdollisuuksia pysyä hengissä ja tarjota halukkaille jopa entistä enemmän mahdollisuuksia pätevöityä taidekasvatuksessa (ks. Karvonen, Lahti & Närhi-Sundgren 1998, 167). Taito- ja taideaineiden osuus koko tutkinnosta ilman ylimääräisiä taideopintoja on tällä hetkellä edelleen noin kuudesosa. (ks. esim. Puurula 1998; Varhaiskasvatuksen yksikön tarkistettu opetussuunnitelma lukuvuodelle 1998-1999).

Haatajan ja Jukkalan vuonna 1985 neljää lastentarhanopettajakoulutusta vertailleen tutkielman mukaan lastentarhanopettajat ovat pitäneet saamansa koulutuksen puutteena taito- ja taideaineiden vähäisyyttä. Lastentarhanopettajat, kuten myös luokanopettajat, ovat ilmentäneet eräissä tutkimuksissa epävarmuutta omista taidekasvattajan taidoistaan; huoli taidetietämyksen puutteellisuudesta ja pelko nykyisten tietojen vanhanaikaisuudesta ovat yleisimpiä epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä. (Granö 1996, 32 ; Holt 1995, 251; Sava 1981, 18; Tiihonen 1987, 78-79). Colbert (1984) onkin esittänyt ihmetyksensä siitä, että pienten lasten opettajat, jotka viettävät enemmän aikaa lasten ja taidekasvatuksen parissa, saavat taidekasvatuksessa vähemmän koulutusta, kuin ne, jotka työskentelevät vanhempien lasten kanssa vain muutaman viikkotunnin. Hänen mielestään varhaiskasvattajien koulutukseen tulisi sisältyä nykyistä enemmän teoriaa lapsen taiteellisesta kehityksestä, toimintatavoista ja taidekasvatuksen opetussuunnitelmien laadinnasta. Myös Puurulan (1998, 10) mukaan lastentarhanopettajien taidekasvatuksen aineenhallinnalliset taidot ovat usein jääneet liian vähien opintoviikkojen ja harrastuneisuuden varaan.

Näihin vielä nykyisinkin esiin tulleisiin huoliin pyrittiin vastaamaan vuonna 1990, jolloin suunniteltiin lastentarhanopettajille ja sosiaalikasvattajille taiteeseen erikoistavaa koulutusta, mutta ehdotusta siitä ei kuitenkaan saatu valtakunnallisella tasolla läpi (Lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien taiteeseen erikoistavaa koulutusta pohtineen työryhmän muistio 1990). Nykyiset integrointihankkeet eri lastentarhanopettajien koulutuksissa kertonevat siitä, että taidekasvatuksellisen tietämyksen tarpeeseen halutaan vastata nyt jo varsinaisen lastentarhanopettajakoulutuksen sisällä.

Erilaiset taiteen asiantuntijat (taidekasvattajat, taiteilijat, aineenopettajat) ovat olleet nykyisin tervetullut lisä tietoineen ja taitoineen päiväkodin taidekasvatuksen toteuttajiksi. Päiväkodin kokonaisvaltaisen kasvatuksen luonteen mukaan ei liene kuitenkaan tarkoituksenmukaista, jos "vierailevat tähdet" toteuttaisivat taidekasvatuksen kokonaan. Holtin (1995, 251) mukaan on liian yksinkertaista ajattelua, jos ajatellaan taide-ekspertin automaattisesti pystyvän kohottamaan taidekasvatuksen laatua. Tutkimusten ja yleisen taidekasvatuskeskustelun mukaan yleisopettajan uskotaan useissa tapauksissa olevan pienten lasten taidekasvattajaksi taiteilijaa tai puhdasta aineenhallitsijaa parempi vaihtoehto, sillä yleisopettajalla on usein lapsen kasvusta ja kehityksestä kokonaisvaltainen tietämys. (Holt 1995, 2; Lansing 1986, 15.) Taiteilijaopettajalla tai aineenopettajalla on yleensä hyvin vähäinen mahdollisuus seurata lapsen kasvua ja kehitystä tunnista, päivästä ja vuodesta toiseen, vaikka hänellä yleistä kasvatustietoisuutta olisikin. Bakerin (1994, 101-102) mukaan lapset tarvitsevat taidekasvatuksessa kokemuksia, jotka ovat integroituja heidän kehitykseensä. Aineenopettaja saattaisi rajoittaa lasten tekemisiä suuntautumaan liian kapeille metodeille, tiettyjen taitojen harjoittamiselle ja erityisvälineiden käyttöön.

Kaiken kaikkiaan päiväkotien henkilökunta on tutkimuksin osoittanut arvostavan taidekasvatusta sekä ilmaisut kiinnostuksensa kehittyä taidekasvatuksellisissa tiedoissa ja taidoissa. (Baker 1994, 93; Männistö 1997, 78; Tuominen 1989, 15.) Lastentarhanopettajien lapsitietämyksen ja päiväkodin taidekasvatusta koskevien käsitysten yhdistäminen taiteen asiantuntijoiden tietämykseen ja käsityksiin voisi olla eräs hyvä muoto toteuttaa päiväkodin taidekasvatusta. Koulun puolelta "yleisopettajan" ja taideopettajan yhteistyöstä on raportoitu hyviä kokemuksia (Goldsmith-Conley & Bales 1994) ja myös reggiolaisen päiväkotikasvatuksen "ateljerista-malli" antaa uskoa siihen, että taidekasvattajien ja lastentarhanopettajien voimien yhdistämisellä voidaan saada hyvää taidekasvatusta päiväkoteihin..

6 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ PÄIVÄKODIN TAIDEKASVATUKSESTA

> Jotta taidekasvatus lastentarhassa toteutuu ja lapset saavat tukea taiteelliselle kasvulleen, tarvitaan monipuolisia, lahjakkaita opettajia ohjaamaan tätä tehtävää, sillä viime kädessä on ratkaisevinta se, miten opettaja antaa virikkeitä, miten innostaa ja mikä on hänen henkilökohtainen näkemyksensä lasten taidekasvatuksesta (Kasurinen 1966, 119).

Kasvattajien, erityisesti lastentarhanopettajien, henkilökohtaiset näkemykset ja käsitykset ovat Kasurisen ajatuksen lailla myös minun mielestäni suurin vaikutin siihen, millaiseksi käytännön taidekasvatus päiväkotiryhmässä muotoutuu.

Lastentarhanopettajien käsitykset päiväkodin taidekasvatuksesta voivat ilmetä monin tavoin, esimerkiksi puheesta ja toiminnasta. Erilaisia käsityksiä voidaan tutkia ihmisten kielellisesti ilmaisemina tai ihmisten toimintoja havainnoimalla (Hirsjärvi 1982, 7). Kielen ja ajattelun välillä on läheinen suhde ja tämän vuoksi myös fenomenografisessa tutkimuksessa ajatellaan, että henkilöltä on luontevampaa kysyä, kuin tehdä usein vaikeasti tulkittavia ulkoisia havaintoja hänen käytöksestään. Ihminen ajatellaan fenomenografiassa tietoiseksi olennoksi, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista käsityksensä. (Ahonen 1995, 120-121.)

6.1 Kirjoitelmat käsitysten tutkimisen aineistona

Tässä työssä tutkin lastentarhanopettajien käsityksiä heidän kirjoitelmistaan. Lastentarhanopettajat laativat kirjoitelmat kahteen avokysymykseen: "Mitä on mielestäsi päiväkodin taidekasvatus?" ja "Millainen on mielestäsi hyvä taidekasvatustilanne päiväkodissa?" Kirjoitusaikaa avokysymyksiin oli kaksi viikkoa, jonka jälkeen kirjoitelmat lähettiin minulle. Tutkittaville annettiin mahdollisuus osallistua tutkimukseen myös haastattelun muodossa. Kukaan ei kuitenkaan ilmaissut tähän halukkuuttaan. Laajuudeltaan kirjoitelmat olivat kysymystä kohti keskimäärin yhden liuskan mittaisia ja vaihtelivat

kirjoitustyyleiltään ranskalaisista viivoista ajatuksen virtaan tai jokseenkin selkeästi jäsennettyihin kokonaisuuksiin. Tekstit voitaneen rinnastaa Routilan (1995, 42) käyttämään ilmaisuun "taidepuhe". Taidepuhe ei ole yleensäkään johdonmukaista ja siinä erilaiset käsitykset taiteesta ovat kietoutuneet toisiinsa. Tästä huolimatta puheesta voi tunnistaa tiettyjä vakioasetelmia. Tämän kaltaisia vakioasetelmia pyrin löytämään lastentarhanopettajien päiväkodin taidekasvatusta käsittelevistä kirjoitelmista. Käsityksiä etsiessä aikaisempi oletukseni ja havaintoni lastentarhanopettajien hyvin erilaisista käsityksistä tuntui välillä kuvitelmalta. Tyyppiesimerkin esittäminen päiväkodin taidekasvatuksen käsittämisestä alkoi näyttää helpommalta ja turvallisemmalta tavalta esittää tuloksia. Se ei olisi ollut kuitenkaan fenomenografista tutkimusta eikä noudattanut myöskään käsitystäni tiedon luonteesta. Lastentarhanopettajien erilaisia käsityksiä kuvaavat luokat muodostin fenomenografisen analyysin avulla.

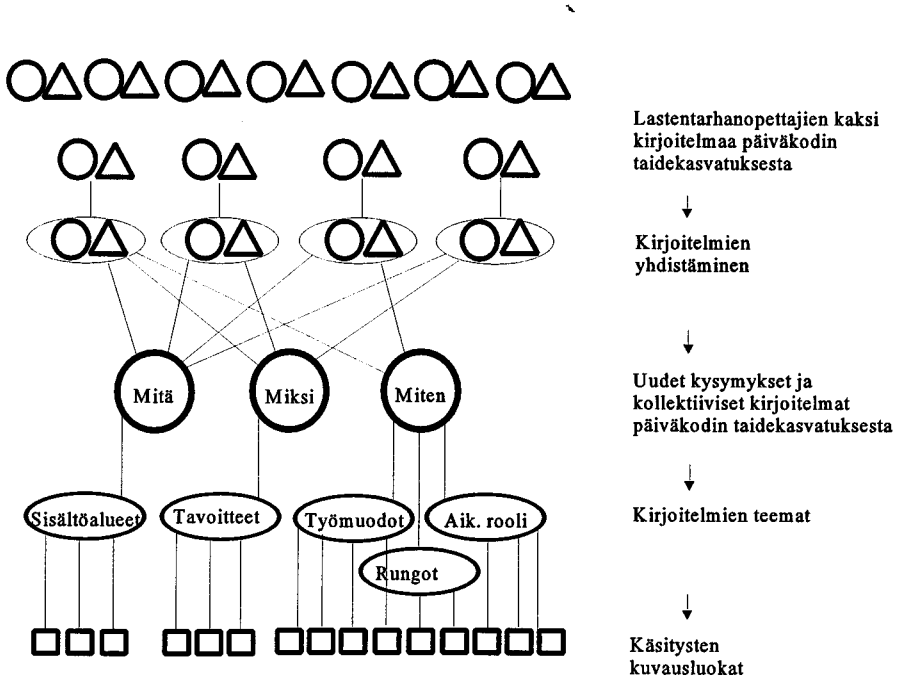
Kirjoitelmien analyysi

Tämän työn analyysitavassa on piirteitä Ahosen (1995) ja Häkkisen (1996) esittelemistä fenomenografisen tutkimuksen analyysitavoista sekä vaikutteita joidenkin aikaisempien fenomenografisesti tehtyjen tutkimusten analyysitavoista. Olen kuitenkin soveltanut tietoja ja fenomenografista termistöä saadakseni tähän työhön sopivan analyysitavan. Työni analyysiä voisi kuvata tulkitsevaksi analyysiksi, sillä siinä korostui nimenomaan tulkinnan eläytyvä luonne. Ahosen (1995, 124-125) mukaan tulkinta fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että "tutkija ikään kuin elää uudelleen tutkimushenkilön tilanteen ja näin tavoittaa hänen intentionsa ja sitä kautta hänen ilmaisunsa merkityksen." Eisner on rinnastanut tieteellisen ja taiteellisen tulkinnan, ja on painottanut tulkinnan kokonaisvaltaista luonnetta ja subjektiivista voimaa. Hänen mukaansa tutkijalta edellytetään sisäistettyä asiantuntemusta, josta hän käyttää nimitystä connoisseurship, "tuntijuus". Pelkkä teoreettinen perehtyneisyys ei riitä, vaan tutkijan on taiteen tai viinituntijan lailla oltava harjaantunut erottamaan ilmaisujen vivahteita. (Kiviniemi 1993, 3.) Tähän tuntijuuteen pyrin kaiken matkaa. Sitä en kuitenkaan uskalla väittää, että olisin kokeneen viinituntijan lailla aistinut kaikki ilmaisujen vivahteet aina oikein.

Fenomenografinen analyysi on jatkuva tulosten lukemisen, kuvausluokkien muodostamisen ja reflektoinnin kehä. Tarkoituksenani oli nostaa aineistosta esiin sellaisia rakenteellisia eroja, jotka voivat selventää lukijan suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Alkuperäisenä aikomuksenani oli tarkastella lastentarhanopettajille osoittamieni kahden eri kysymyksen (käsitteen käsittäminen ja käytännön käsittäminen) vastauksia toisistaan erillään. Huomasin tämän kuitenkin vastausten yhä uudelleen ja uudelleen lukemisen kautta ajatukseksi, joka ei tekisi oikeutusta koko aineistolle. Taidekasvatuksen käsitettä määriteltiin hyvin usein käytännön käsittämisen kautta, mikä on hyvin luonnollista, sillä päiväkodin taidekasvatuksessahan on kysymys käytännön toiminnasta. Vastaukset olivat hyviä ja kysymyksiin vastaavia, vain kysymykseni osoittautuivat osittain päällekkäisiksi. Kuten eräs vastaaja kirjoittaa:

> "Vastasinkohan nyt noihin kysymyksiin? Taitavat ainakin olla vastaukset sikin sokin."

Ratkaisuksi koin pitkän prosessin jälkeen analyysissä ja tulkintavaiheessa alkuperäiskysymyksien hylkäämisen. Seuraavassa kuviossa (KUVIO 2) on esitettynä kirjoitelmien analyysin kulku.



KUVIO 2 Tutkimusaineiston analyysin kulku

Tarkastelin alkuperäiskysymysten hylkäämisen jälkeen kunkin lastentarhanopettajan kahta erillistä tekstiä yhtenä kokonaisuutena ja pyrin hahmottamaan niistä itselleni uusia kysymyksiä. Päädyin Hirsjärven (1980, 51) tiedollisten ja arvottavien käsitysten erottelun pohjalta sekä aineiston sisällön ohjaamana kysymään kirjoitelmilta kolme uutta kysymystä: *mitä* päiväkodin taidekasvatus on, *miksi* päiväkodissa on taidekasvatusta ja *miten* taidekasvatus on päiväkodissa. Kaikkien lastentarhanopettajien kirjoitelmista ei aina löytynyt aineksia kaikkiin kolmeen teemaan. Joskus lastentarhanopettajan teksti saattoi kokonaisuudessaan käsitellä vain yhteenkin teemaan liittyviä asioita.

Näiden kysymysten ohjaamana sain kaikkien lastentarhanopettajien teksteistä kolme "kollektiivista kirjoitelmaa". Kokonaisuuden muodostaminen aineistosta puolsi se, että tutkittavia ei käsitellä tutkimuksessa yksittäistapauksina. Tästä huolimatta kollektiivisissa vastauksissa kulki ilmaisujen mukana yksittäisille lastentarhanopettajille antamani koodit (esim. KK4, LTO2, KK15), jotta pystyin analyysin jokaisessa vaiheessa peilaamaan yksittäisiä ilmaisuja lastentarhanopettajan tekstien kokonaisuuteen. Toisaalta koodit voivat olla helpottamassa myös mahdollista analyysin toistettavuutta ja lisätä lukijan mahdollisuutta muodostaa lastentarhanopettajien erillisistä käsityksistä kokonaisuuksia.

Tämä jälkeen hahmotin jokaisen kysymyksen alle liitetyistä kollektiivisista kirjoitelmista pääteemoja. Teemoiksi kohosivat *taidekasvatuksen sisältöalueet, tavoitteet, työmuodot, suunnittelun ja toteutuksen rungot ja aikuisen rooli* taidekasvatustilanteessa. Nämä teemat muodostavat tässä työssä eräänlaisen kuvauskehikon päiväkodin taidekasvatuksesta. Teemoista esitän kuvausluokkien avulla niitä erilaisia käsityksiä, joita lastentarhanopettajien teksteistä tulkitsin löytyneiksi. Löytyneet käsitykset edustavat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin käsitysten kuvaukset olisivat yksilötasolla (Häkkinen 1996, 33).

Käsitysten kuvausluokkia muodostaessani pyrin pitämään tärkeänä, että yksittäisen lastentarhanopettajan teksteissä ajatukselliset yhteydet liitettäisiin toisiinsa eikä niitä katkaistaisi. Käsityksiä kuvatessani olen pyrkinyt pitäytymään arkikielessä käyttäen apuna suoria lainauksia lastentarhanopettajien kirjoitelmista, jotta myös lukijalla olisi mahdollisuus punnita tulkintaani. Löytyneitä käsitysten kuvausluokkia ei fenomenografisessa tutkimuksessa liitetä tutkittaviin itseensä, vaan niillä pyritään kuvaamaan yleisemmin erilaisia tapoja hahmottaa taidekasvatusta. Käsitysten kuvausluokkien jälkeen pohdin niitä aikaisempien tietojeni valossa.

6.2 Taidekasvatuksen sisältöalueet

Analyysivaiheen kysymys "*mitä* päiväkodin taidekasvatus on" tuotti teemaksi päiväkodin taidekasvatuksen sisältöalueet. Taidekasvatuskäsitteen mieltäminen siihen kuuluvien sisältöalueiden kautta oli mielestäni hyvin luonnollinen, selkeä ja yleinenkin lähtökohta päiväkodin taidekasvatuksen selvittämiseen. Esimerkiksi Kuosmasen (1981) ja Tuomisen (1989) päiväkotien taidekasvatusta kartoittaneet tutkimukset tarkastelivat päiväkodin taidekasvatusta nimenomaan sisältöalueiden kautta.

Sisältöalueiden teemasta kohosi kolme erilaista käsityksiä kuvaavaa luokkaa. Kuvausluokat ovat: 1) taidekasvatus on ennen kaikkea kuvallista kasvatusta, 2) taidekasvatus on useita taiteen alueita erikseen ja integroiden sekä 3) taidekasvatusta on koko elämä.

Taidekasvatus on ennen kaikkea kuvallista kasvatusta

Kuvausluokka ilmentää niiden lastentarhanopettajien käsityksiä, joissa taidekasvatuksen ensisijaiseksi lähtökohdaksi tai pääasialliseksi sisällöksi käsitetään kuvallinen taidekasvatus. Kuvalliseksi taidekasvatukseksi ymmärrän tässä yhteydessä perinteisen maalaus- ja piirustustaiteen lisäksi myös visuaalisen kolmiulotteisen taiteen, kuten muovailun, veiston ja rakentelun.

> *Minusta taidekasvatusta voi kutsua taidekasvatukseksi vasta, kun taide, kuvataide on itsessään tärkeä lähtökohta.* Halutaanpa sitten nauttia väreillä leikkimisestä tai

> taidetuotoksista.(...) Taidekasvukseen kuuluu minusta niin maalaaminen, piirtäminen kuin muovailu tai uusiopaperin tekeminen. KK2

> Työskentelin oman paikkakuntani päiväkodissa ja toimintaviikkoon kuului monenlaisia taidekasvatuksen osa-alueita; *piirtämistä, maalausta, rakentelua, luovaa materiaalien käyttöä (esim. talojen rakennus puusta, kankaista jne.) Askartelua, muovailua, saven käyttöä jne. Tutustuimme paikalliseen taidenäyttelyyn.* KK14

Useiden lastentarhanopettajien kirjoitelmista on ikään kuin rivien välistä ja epäsuorasti tekstistäkin luettavissa ajatusten kiinnittyvän enimmäkseen juuri kuvataidekasvatukseen. Harva kirjoittaja seuraavien esimerkkien lailla havaitsi ajatuksiaan johdattelevan nimenomaan kuvataidekasvatuksen:

> Taidekasvatus on mielestäni laaja alue (...) *Ensin ajattelin, että sehän on maalausta ja savitöitä*...Mutta kuuluuhan siihen, musiikki, draama, kädentaidot, muotoilu (...) Sisältöjä on vaikea tarkasti rajata, esim. onko käsityö taidetta. KK9

> *Vuodatukseni paljastaa hyvin sen tosiseikan, että on itsekin vaikea ajatella taidekasvatusta laajemmin kuin kuvallisena ilmaisuna. Ajatukset ryöstäytyvät koko ajan siihen suuntaan.* Tarvitaan siis todella ajattelun uudistamista, että ei unohda taiteen kokonaisvaltaista ja monipuolista maailmaa. KK18

Taidekasvatus on useita taiteen alueita erikseen ja integroiden

Kuvausluokka on ilmentymä niistä lastentarhanopettajien käsityksistä, joissa ei mainita taidekasvatuksen ensisijaiseksi lähtökohdaksi mitään tiettyä taiteen aluetta, vaan sisältöalueita ilmaistaan olevan useita. Yleisimmin mainittuja sisältöjä ovat musiikki, kuvallinen ilmaisu, käden taidot, draama, tanssi ja liikunta.

> Päiväkodin taidekasvatus *pitää sisällään kuvaamataidon, musiikin, tanssin, draaman*, se nähdään myös kulttuuriperinnön siirtämisenä, eli se on paljon muutakin kuin nimenomaan kuvataidekasvatusta. KK3

> Kaikki sellainen toiminta, jossa lapsi saa esteettisiä kokemuksia. Ei rajoitu pelkästään maalaamiseen ja piirtämiseen. Minä itse käsitän taiteen ja taidekasvatuksen sisältävän *kuvallisen ilmaisun lisäksi myös musiikillisia, tanssillisia, draamallisia ja käden taitoihin liittyviä elementtejä.* KK13

> *Taidekasvatus pitää sisällään kaikki ns. taideaineet draamaa, musiikkia, kädentaitoja, liikuntaa, kuvaamataitoa* ts. kaikkea mahdollista, missä lapsi voi ilmaista itseään luovasti ja vapaasti. KK15

Harvinaisempi jaottelu on eräällä lastentarhanopettajalla, jolle taiteen perusopetuksen muodot ovat päiväkodin taidekasvatuksen sisältöjä rakentamassa.

> Taidekasvatus päiväkodissa tulisi mielestäni *kuvataiteiden lisäksi* (työskennellä lasten kanssa erilaisia materiaaleja ja tekniikoita hyväksi käyttäen) sisältää *myös muita taiteen*

perusopintojen muotoja (käsityö, teatteri-ilmaisu, tanssi, sirkustaide, sanataide, musiikki, elokuva- ja videotaide arkkitehtuuri). KK18

Useissa kirjoitelmissa alueet mainitaan erillisinä ja niiden integroinnista ei ole mainintaa. Toisissa kirjoitelmissa sen sijaan integrointi tuodaan hyvin selkeästi esiin. Sisältöjen integroinnista esitetään kahtalaisia näkemyksiä: toisaalta taideaineet nähdään keskenään integroitaviksi ja toisaalta nähdään niiden integrointimahdollisuus myös kasvatuksen muihin alueisiin.

> Taidekasvatuksessa lapsille merkittävää on myös monipuolisuus: kädentaidot, kuvallinen ilmaisu eri muodoissaan, draamaleikit, ilmaisukasvatus, musiikki kaikkineen ja *edelliset keskenään integroituina.* LTO16

> Taidekasvatuksen keskeisiä sisältöalueita ovat mielestäni kuvaamataito, käsityö, musiikki, draama ja viestintäkasvatus, *jotka menevät sekä toisensa että muiden sisältöalueiden kanssa osittain päällekkäin. LTO4*

Taidekasvatusta on koko elämä

Kuvausluokka pitää sisällään niiden lastentarhanopettajien käsityksiä, joissa taidekasvatuksen "alueeksi" halutaan ymmärtää koko elämän. "Perinteisiä" alueita saatetaan pitää ohjatun toiminnan suunnannäyttäjinä, siitäkin huolimatta, että taidekasvatus halutaan nähdä näitä alueita ja jopa koko päiväkotikasvatuksen sisältöalueita laajempana kokonaisuutena.

> Päiväkodin taidekasvatus on ilmaisu, joka *kätkee sisälleen laajan joukon asioita.* Helposti ajatellaan, että taidekasvatus on vain kuvallisen ilmaisun opettamista. Itse kuitenkin ajattelen, että *taidekasvatus pitää kuvallisen ilmaisun lisäksi sisällään myös kaikki muut ilmaisun muodot: musiikin, liikunnan, draaman jne. Em. Asiat ovat ns. ohjattujen toimintojen suunnannäyttäjiä. Vielä laajemmin ajateltaessa koko meitä ympäröivä maailma on taidetta tulvillaan* ja emme voi välttyä saamasta vaikutteita siitä (...) Muutoin taidekasvatuksen tulisi mielestäni olla *luonnollinen osa päiväkodin arkea,* sen tulisi kulkea kaikessa toiminnassa mukana esimerkiksi vaikka ulkona liikuttaessa voidaan havaita luonnossa monenlaisia asioita; värejä, muotoja, kauneutta, rumuutta jne. Ympärillämme on myös paljon esim. erilaisia ääniä, liikettä, tunnetiloja jne., joista me koko ajan saamme jonkinlaisia ärsykkeitä. KK18

Toisessa tapauksessa perinteisiä alueita ei haluta edes käyttää suunnannäyttäjinä:

> *En halua luetella taidekasvatuksen "lajeja". Mielestäni kaikki on mahdollista, mikä nähdään havainnoivin silmin ja avoimena. LTO10*

Perinteiset taiteen alueet haastetaan arkipäivän askareista nousevilla uusilla "alueilla":

> Päiväkodin taidekasvatus on laaja käsite. Mielestäni *kaikki toiminta/elämä päiväkodissa voidaan lukea taidekasvatuskäsitteen alle.* Ja se tulisikin nähdä laajana, *koko elämänkirjon kattavana asiana (syömisestä saa ruokataidetta, vaipanvaihdosta sanataidetta*

> *loruttelemalla jne. jne.*) Jos vain aikuiset ovat sisäistäneet taiteeksi kaiken sen, *elämisen taiteeksi nimitetyn.* KK1

Taidekasvatus halutaan tässä käsityksessä nähdä enemmänkin elämäntapana ja kaiken kasvun perustana. Taidekasvatus on luonnollista arkipäivää, jota ei edes osata tai haluta erottaa omaksi erityiseksi alueekseen.

> Sen pitäisi olla monipuolista arkipäivässä, *eri tilanteisiin uppoavaa huomaamatontakin toimintaa.* Taidekasvatuksen pitäisi olla mielikuvituksen käyttämistä ja tukemista, eri aistien stimuloimista ja herkistämistä. Ei pelkästään näköaistin käyttämistä ja askartelua (...) *Näen taiteen ja taidekasvatuksen kaiken pohjana.* (...) *Ei eroteta taidekasvatusta pelkästään yhdeksi osa-alueeksi, vaan eletään sitä koko ajan, siis ehkä jonkinlainen asennoitumistapa.* LTO6

> Taidekasvatus on mielestäni lähes kaikkea. Se on *elämän asenne ja elämäntapa.* LTO1

Kuvausluokka *päiväkodin taidekasvatus on ensisijaisesti kuvallista kasvatusta* pitää sisällään lastentarhanopettajien käsitykset, joka lienee hyvin tyypillinen käsittämistapa nimenomaan päiväkotien taidekasvatuksesta puhuttaessa. Kuvataiteet ja kuvallinen ilmaisu piirustuksen ja maalaamisen muodossa ovat tutkimusten (Ovaska-Airasmaa 1992, Tuominen 1989) mukaan vahvasti esillä päiväkodeissa.

Kuvallisen taidekasvatuksen näkemistä päiväkodin taidekasvatukseksi tukevat mielestäni kasvattajille suunnatut taidekasvatuskirjat, jotka ovat painottuneet useimmiten vain kuvalliseen ilmaisun käsittelemiseen. Esimerkiksi pienten lasten taidekasvatusta käsittelevä teos Lasten taidekasvatus (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991) nimestään huolimatta käsittelee pelkästään kuvataidekasvatusta. Myös pienten lasten taidekasvatukseen kohdistuneet tutkimukset ovat tällä hetkellä suuntautuneet useimmiten sekä englantilaisen kielialueen piirissä että Suomessa kuvalliseen taidekasvatukseen, kun taas esimerkiksi kahdeksankymmentäluvun alkupuolella musiikkiin liittyvät varhaiskasvatuksen taidekasvatustutkimukset muodostivat Kuosmasen (1993, 25) kartoituksen mukaan vielä valtaosan varhaisen taidekasvatuksen tutkimuksesta.

Taidekasvatuksellisilla suuntauksilla ja taidekasvatusta pohtineiden henkiöiden ajatuksilla saattaa olla oma merkittävä osuutensa sekä tutkimustraditioon ja kirjallisuuteen sekä lastentarhanopettajien käsitysten rakentumiseen. Esimerkiksi päiväkotimaailmaan tunnetusti vaikuttaneet Fröbel ja Malaguzzi ovat käsitellet paljon visuaalisen tekemisen tärkeyttä kasvatuksessa, ja esimerkiksi Malaguzzi näkee kuvataiteen olevan (taide)kasvatuksen lähtökohta. Kuvallisen taidekasvatuksen näkeminen päiväkodin taidekasvatuksen ensisijaisena alueena onkin varmaankin hyvä väylä avata tietä myös muihin ilmaisun kieliin.

Toisenlaista käsitystä kuvaa luokka *taidekasvatus on useita taiteen alueita erikseen ja integroiden.* Siinä mitään taiteenlajia tai -aluetta ei ilmaista ensisijaiseksi. Viimeisen sadan vuoden aikana taidekasvatus on lähtenyt pääosin siitä oletuksesta, että eri taiteenaloja tarkastellaan erillisinä. Viimeisimpänä esimerkkinä tästä on maassamme toteutunut laki taiteen perusopetuksesta, joka sanelee jo opetuksen ja kasvatuksen rakenteellisesti lähtökohdaksi sen, että eri taiteenaloja opiskellaan ja ohjataan erikseen. Tradition taustalla

on Pääjoen (1997, 22) mukaan yleisesti vallinnut modernistinen taidekäsitys. Etuna taiteen alueiden erillään näkemisessä ja toteuttamisessa kasvatuksessa voitaneen pitää selkeyttä. Eri alueille pystytään määrittelemään omia tavoitteita myös taiteen omia sisältöjä silmällä pitäen. Eisnerin näkemyksen mukaan eri kasvatuksen ja opetuksen alueiden sekoittaminen häivyttäisi taiteen oman luonteen pois. Ehkä eri taiteenalojenkin toisiinsa yhdisteleminen voisi kuvitella vievän jotain omaleimaista itse kustakin pois, mene ja tiedä?

Elämme tällä hetkellä postmodernia aikakautta, jossa sekä taide että taidekasvatus rikkovat perinteisiä rajojaan. Tästä ovat esimerkkeinä uudenlaiset taiteen tekemisen muodot ja eri alueiden integroiminen keskenään. Postmodernin ajattelun mukaan eri ilmaisumuotojen välillä olevat rajat ovat keinotekoisia ja siksi niitä onkin tietoisesti pyrittävä kaatamaan. (Pääjoki 1997, 26.) Geahigan (1991) on sanonut juuri lapsikeskeisyyden tuoneen mukanaan myös taidekasvatukseen kokonaisilmaisullisen ajattelun ja eri taideaineiden samanaikaisen käytön (Sava 1994, 68). Lapsikeskeisen taidekasvatuksen edustajista luultavasti Fröbel lastentarhakasvatuksen isänä lienee vaikuttanut ajatuksillaan päiväkodin kasvatustapahtuman kokonaisuutena näkemiseen voimakkaimmin.

Taideaineiden integroiminen toisiinsa tai taideaineiden integroiminen koko kasvatukseen ovat hieman eri vivahteisia integroinnin muotoja. Toisen katsotaan olevan taideaineiden keskinäistä integrointia, toisen niin sanottua eheytettyä opetusta tai kasvatusta. Etuna taideaineiden keskinäisessä integroinnissa lienee se, että taiteen omaleimaisuus tunnustetaan: taide on omanlaisensa tapa tietää ja ajatella. Haittana lienee kuitenkin se, että taide erotetaan tällöin muusta elämästä omaksi autonomiseksi ja ehkä elitistiseksikin kokonaisuudekseen. Elitistisyyden voisi olettaa poistuvan, jos taidekasvatusta integroidaan koko kasvatukseen. Tämä voi kuitenkin helposti johtaa käytäntöön, jota Bresler (1995) nimittää alistuvaksi integroinnin lähestymistavaksi. Taiteet nähdään tällöin mausteina ja muiden asioiden eteenpäin viejinä, jolloin esteettiset ja taidekasvatukselliset tavoitteet jäävät toisarvoisiksi.

Se, että *taidekasvatuksen alueeksi nähdään koko elämä* on mielestäni lähellä Hollon (1918, 141) mainitsemaa taidekasvatuksen käsitystapaa, jossa kasvatus sinällään nähdään taiteena. Toisaalta käsitys on myös lähellä Readin (1958) ajatusta, jossa koko kasvatuksen tulisikin perustua taiteeseen. Käsitys saattaa kertoa myös haluttomuudesta tai kyvyttömyydestä nähdä taide omaleimaisena alueena, joka ehkä vaatisi myös asiantuntemusta. Yleisesti taiteen täysin arkipäiväiseksi tekeminen on saanut aikaan kritiikkiä taidekasvatuksen sisältökeskeisyyttä korostavan suuntauksen piirissä, sillä arkipäiväisyyden uskotaan alentavan taiteen merkitystä: kun kaikki on taidetta, ei mikään ole taidetta. Mutta pitäisikö taiteen pysyä Taiteena modernistisessa mielessä? Eikö taide voisi olla luonnollinen osa elämää, jossa taiteelle luonteenomaiset kommunikoinnin keinot voisvat tuoda lisäulotteisuutta elämäämme? Voisiko taide ja taidekasvatus olla omanlaista olematta kuitenkaan autonomista? Näen tässä käsitystavassa mahdollisuuden taidekasvatukseen, jossa myös taide voidaan käsittää hyvin laajasti. Taidekasvatuksen sisältöalueen, pelitilan mieltäminen koko elämäksi, on mielestäni taidekasvatuksen integrointia laajimmillaan. Kuten Puurula (1998, 10) asian ilmaiseen: "Ei ole kysymys vain musiikin tai kuvaamataidon, vain käsityön tai teknisen työn, vain draama,- tanssi- tai kirjallisuuskasvatuksen kysymyksistä, vaan jostakin filosofisesti paljon laajemmasta kokonaisuudesta." Kysymys on mielestäni rikkaaseen, kokonaiseen ja humaaniin elämäntapaan kasvattamisesta, jossa esteettisellä asennoitumisella on elämää täyttävä sija.

Jotta tällainen esteettinen asennoituminen mahdollistuu, tarvitaan myös tietoja ja taitoja, jotka voivat mahdollistaa monipuolisempia kokemuksia.

Kaikenlainen integrointi kasvatuksessa voi olla antoisa keino tarjota lapselle kasvun paikkoja inhimillisenä, kokonaisvaltaisena ihmisenä. Hyvä on kuitenkin muistaa, ettei integrointia tehtäisi vain asioiden integroinnin tai muodin vuoksi. On nähtävä syyt integrointiin. Integrointi voi johtaa taidekasvatuksen tavoitteiden puuttumiseen ja taidekasvatus muodostuukin vain erilaisten asioiden "yhdistelykikkailuksi", jossa monipuolisuus ja syvällisyys eivät enää kohtaa. Eisnerin (1989, 3) mielestä opettaja voi helposti kätkeä oman tietämättömyytensä materiaalien ja työtapojen monimuotoisuuteen.

6.3 Taidekasvatuksen tavoitteet

Kysymys "*miksi* päiväkodissa on taidekasvatusta" nosti lastentarhanopettajien kirjoitelmista pääteemaksi taidekasvatuksen tavoitteellisuuden. Tavoitteita koskevia käsityksiä kohosivat ilmentämään seuraavat kuvausluokat: 1) tavoitteena elämyksien ja kokemuksien saaminen, 2) tavoitteena esteettisen asenteen ja maun kasvatus sekä 3) tavoitteena lapsen kokonaiskasvu ja -kehitys.

Tavoitteena elämyksien ja kokemuksien saaminen

Tämä kuvausluokka ilmentää niiden lastentarhanopettajien käsityksiä, jotka ilmaisevat päiväkodin taidekasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena olevan lapsen siitä saamat kokemukset, elämykset sekä tekemisen riemun.

> ...tavoitteena on, että lapsi saa esteettisiä *kokemuksia (...) itse tehden, kokeillen, tutkien<--- tekeminen oppimista tärkeämpi* KK13

> Taidekasvatus= *elämysten kokemista (--> mahdollisia "tuotoksia") LTO5*

Sitä, että kokemukset tuovat lapselle nimenomaan myönteisiä elämyksiä pidetään tärkeänä:

. Päiväkodin taidekasvatus on mahdollisuuksien antamista ja *rohkaisemista kokeilemaan, tutustumaan ja toimimaan erilaisten materiaalien ja välineiden kanssa.*(...)*Tärkeintä on kokemuksellisuus ja tunnelmat sekä itse tekeminen -se mitä siitä sitten syntyy on kaikki sitä mielihyvää lisäävää "palkkiota" mielekkäästä toiminnasta.* LTO6

Tavoitteena esteettisen asenteen ja maun kasvatus

Lapsen esteettisen asenteen, elämän yksittäisten asioiden ja kohteiden kauneuden ja rumuuden oivaltaminen sekä asioiden arvottaminen ovat taidekasvatuksen tavoitteista

merkittävimpiä tämän kuvausluokan lastentarhanopettajien käsitysten mukaan. Esteettisellä asenteella tarkoitan tässä yhteydessä kauneuteen ja rumuuteen liittyvää oivaltamisen tajua taiteessa sekä yleisesteettistä suhtautumista elämään.

> *Fyysiseen ympäristöön tulisi kiinnittää huomiota. Sitä tulisi tarkastella lasten kanssa hyvinkin arvostellen.* Usein päiväkodeissa roikkuu kammottavat verhot niiden kammottavien punaisten Jysky -tuolien seassa.(...) *Pyrin opettamaan lapset näkemään elämän kauneutta tai sitten ylläpitämään tämän ominaisuuden.* LTO1

Elämän esteettisyyden oivaltaminen voi olla pohjana omakohtaiselle, maailmaa ja toisia ihmisiä ymmärtävämmälle asioiden kokemiselle. Lapsi voi oppia asioiden arvottamista esteettisyyteen kasvamalla.

> "Taiteeseen kasvattaminen" on esteettisyyteen kasvattamista. Tavoitteena on, että *lapselle kehittyy kyky määritellä itsenäisesti, mikä hänelle on esteettisesti miellyttävää ja että lapsi myös pystyisi tästä tunteesta aidosti nauttimaan sekä itseään ilmaisemaan. Tavoitteena on myös, että lapsi ymmärtää sen tosiasian, että kauneus on katsojan silmässä ja että kauneus on suhteellista. Ymmärryksen kautta syntyy myös hyväksyntä ja kunnioitus toisen mielipidettä kohtaan.(...)* Yhtenä tärkeänä asiana haluaisin mainita, että estetiikka voi jonkun ymmärryksen mukaan olla vain kauneuden hyväksymistä. Tämän ajatusmallin mukaan vain sellaiset asiat, kuten harmonia ja ristiriidattomuus olisivat ainoita oikeita tavoiteltavia asioita Lasten taidekasvatuksessa *tulisi pyrkiä vaikuttavuuteen ja siihen, että lapsi ymmärtää, että taide ei ole olemassa vain mielihyvää varten.* Sen tarkoitus on myös viestiä, inspiroida ihmistä elämässään, provosoida, ärsyttää, sytyttää kaikenlaisia tunteita jne KK12.

> Taidekasvatuksen *tavoitteissa keskeisiä ovat esteettisyys ja eettisyys.* Taidekasvatuksen tavoitteena on esteettisyyden alueella herkistää lapsen aistitoimintoja *eli tavallaan auttaa lasta havainnoimaan ympäristössään kauneutta eri aistien välityksellä,* näkemällä, kuulemalla, tunnustelemalla, haistamalla. Eettisyys näkyy siinä, kuinka eri taidekokemukset mahdollistavat sen, että lapsi voi kokea tunnekokemuksia ja että *hän näin oppii arvostamaan sitä mitä hän pitää kauniina. Lapsi oppii vaalimaan ja suojelemaan ympäristössään kauneutta.* KK3

Tavoitteena lapsen kokonaiskasvu ja -kehitys

Tämä kuvausluokka on ilmentymä lastentarhanopettajien niistä käsityksistä, joissa taidekasvatukselle määritellään neljä tai useampi tosistaan selvästi eroava, mutta toisiinsa yhteydessä oleva tavoite. Tähän käsitysluokkaan sijoittuvien lastentarhanopettajien käsitysilmaisuissa on maininta lapsen kokonaispersoonan kasvusta. Sitä, mitä itse kukin lastentarhanopettaja kokonaispersoonan kasvulla tarkoittaa vaihtelee kirjoittajan tavoiteilmauksissa.

Yleisimpiä tavoitteita ovat lapsen omakohtaiset elämykset ja kokemukset, luovuuden ja mielikuvituksen kehittyminen, tunteiden ilmaisun opettelu, sosiaalisten taitojen ja motoriikan kehittyminen, taidemateriaalien ja tekniikoiden kokeilu ja niihin tutustuminen, erilaisten tietojen ja taitojen oppiminen maailmasta yleensä sekä jossain

määrin myös taiteen ja esteettisten asioiden ymmärrys sen vuoksi, että tulevaisuudessa lapsi pystyisi käyttämään taiteita elämäänsä rikastavana tekijänä ja voimavarojen lähteenä.

Kokemuksia pidetään tärkeänä, jotta lapsi pystyisi niiden avulla oppimaan, kasvamaan ja kehittymään niin esteettisellä alueella kuin muillakin alueilla. Tärkeänä pidetään ennen kaikkea sitä, että taidekasvatuksen avulla voidaan tukea lapsen kokonaiskehitystä. Jotta kokemuksista voi saada enemmän irti tarvitaan myös materiaalien ja työtapojen opettelua.

> Taidekasvatuksella *pyritään vapauttamaan lapsen mielikuvitus*, inspiroidaan ja lapsi *oppii näyttämään tunteitaan. Annetaan luovuudelle mahdollisuus tulla esille* (...)Tilanne kehittää lapsessa *mahdollisimman monia taitoja ja osa-alueita mm. sosiaalisuutta, motoriikkaa, ilmaisua ym. aina tilanteesta riippuen* (...) Se, että lapsi oppii eri menetelmin, tavoin ilmaisemaan itseään, *vaikuttaa lapsen käsitykseen esim. omasta minästä, itsestään* (...)Taidekasvatus *pitää sisällään myös arvoja, joita halutaan välittää* lapselle. Sen avulla *opitaan uutta ja saadaan uudenlaisia kokemuksia.* KK15

> Reggiolaisittain tiivistän päiväkodin taidekasvatuksen seuraavasti: se *ei ole "piirtämään" opettelemista vaan oppimista piirtäen* (huom. työpaikkani on reggiolainen päiväkoti) Sen tehtävänä on *ohjata lapsen tietoista havainnointia mahdollisimman elämyksellisesti ja tätä kautta saada lapsi ymmärtämään, kokemaan ympäristönsä mahdollisimman rikkaasti (tukea siis lapsen persoonallisuuden kehitystä)(...) Tavoitteellista* (ei irrallisia "jippoja") jotta aikuisina pysyisimme herkkinä huomioimaan lapsen tarpeita ja tietoisina tukemaan lapsen kehitystä.(...) *Monipuolisuus avartaa sekä aikuisen että lapsen tapoja suhtautua sekä ympäristöönsä että itseensä sekä auttaa löytämään keinoja ilmaista esim. tunteitaan taiteen avulla.* Taidekasvatus tulisi nähdä mielestäni *välineenä lapsen erilaisissa oppimisprosesseissa (esim. Hienomotoriikan kehitys, kehonhallinta->minäkuva* jne.) (...) *Näen taidekasvatuksen yhden tärkeimmistä tehtävistä olevan lapsen mielikuvituksen ja luovuuden tukemisen ja laajentamisen.* KK17

Tunteita ja tietämistä ei tämän kuvausluokan käsityksissä aseteta toisensa vastakohdiksi, vaan ne kietoutuvat toisiinsa myös taidekasvatuksessa. Tunneilmaisussa korostetaan sitä, että sillä on myös arvottava merkitys, ei pelkkä tunteiden purkautumista palveleva tehtävä.

> "Mitä emme halua, on lasten viihdyttäminen, emme myöskään halua tarjota heille ajanvietettä iässä, jolloin he kehittyvät hyvin intensiivisesti. Aikaa ei pidä kuluttaa- päinvastoin, sitä tulee käyttää hyväkseen maksimaalisesti. " (Malaguzzi) (...) Taidekasvatus on sellaista toimintaa, joka pyrkii aitojen *elämysten lähteelle.* Tämän päivän voimakas informaatioyhteiskunta tulvii tietoa ja viihdettä eri viestimien kautta. Taidettakin on tarjolla. *Jotta ihminen pääsisi korkeammalle tasolle esteettisessä tietoisuudessaan ja tunteissaan, tarvitaan taidekasvatusta. Viihde ei yksin riitä Lapsi oppii valitsemaan, se olisi hyvä tavoite* (...) Se *pyrkii kehittämään ihmisen aisti- ja havaintotoimintoja persoonallisuuden laajentamiseksi.* (...) *Taidekasvatuksessa yhdistyy mielikuvitus ja järki.* Ne eivät ole vastakohtia. Taidekasvatus on kokonaisvaltaista tavoitteellista prosessia, jossa *lapsi saa oivaltaa itse uusia asioita. Hän "keksii" maailman jälleen* (...) Immanuel Kant osoitti, että ihmisen suhde taiteeseen on erityislaatuinen, pyyteetön. *Taide toimii henkisellä tasolla. Kun taide kehittää ihmisen tunne-elämää, hän tulee tietoisemmaksi tekojensa seurauksista ja valinnoista.* Mielihyvä-mielipaha -ulottuvuus laajenee tietoisuudeksi hyvästä ja pahasta ja *näin omatunto kehittyy.* Taidekasvatus *tukee eettisiä pohdintoja* lasten kanssa. LTO10

Taidekasvatuksen merkitys koetaan tärkeäksi, jotta lapsi pystyisi ymmärtämään ja hallitsemaan häntä ympäröivää kuvallista maailmaamme. Taidekasvatuksen tavoitteena nähdään olevan, että sen avulla on mahdollista pohjustaa lapsen myöhemmän elämän valintoja, jotka liittyvät taiteeseen.

> Jotta lapsi voisi ilmentää kokemiaan ja oppimiaan asioita, hänelle täytyy opettaa, miten käytetään erilaisia työvälineitä ja -tapoja, millaisia materiaaleja on käytössä ja miten niitä työsteään. (...) Lasten tuotoksiin palatakseni kekseistä on mielestäni tekemisen ilo. Hyvin motivoitunut, tekniset taidot omaava lapsi yleensä saavuttaa sen.(...) *Päiväkodin (toiminnassa) opetuksessa käytetään paljon kuvallista ja esinemateriaalia. Valinnassa täytyy mielestäni olla tarkka, ettei ainakaan mainoslehtiset joudu päiväkodin seinille. Lasten kanssa täytyy myös keskustella kriittisesti kuvien sisällöstä, esineiden tarpeellisuudesta, käyttöarvoista ja kauneudesta. Viestimien tuoman kuvallisen yms. tulvan edessä tarvitaan pysähtymistä, eriyttämistä ja pohdiskelua(...)Lapsi saa realistista tietoa itsestään suhteessa toisiin ihmisiin. Hän saattaa päättää, että hänestä tulee taiteilija tai hänestä ei tule taiteilijaa. Jokaiselle täyty tulla kuitenkin tunne ja tieto siitä, että olen hyvä ihmisenä* LTO4

> Taide *on se keino, jolla oppiminen tapahtuu.* (...)Työkaverini sanoo osuvasti:"Taide ei saa olla itsetarkoitus, vaan sen avulla inhimillinen elämä nousee pelkän perustarpeiden tyydyttämisen yläpuolelle -inhimilliseksi kasvuksi. Tekemällä välttämättömän pysyt hengissä, tekemällä vähän enmmän, elät rikasta ja merkityksellistä elämää. (...) Taiteen avulla *lapsi saa kasvaa ehyeksi itsekseen, oppien samalla löytämään itsestään ne voimavarat, joita hänessä on.(...)* Taidekasvatuksen tavoitteena ei todellakaan ole tehdä kaikista lapsista säveltäjiä, kuvanveistäjiä tai runoilijoita. Olisi hienoa, jos lapsesta kasvaisi *eri taidemuotojen käyttäjiä ja että hän ymmärtäisi niissä piilevän suunnattoman voimavaran henkiseen hyvinvointiin. KK11*

Kun päiväkotien taidekasvatuksen tavoitteeksi ilmaistaan *elämyksien ja kokemuksien saaminen* ovat käsitykset lähellä lapsikeskeisen taidekasvatussuuntauksen edustajien (mm. Fröbel, Dewey) ajatusta omakohtaisten kokemusten merkityksellisyydestä kasvutapahtumassa. Kuitenkin tässä käsitystavasta huokuu mielestäni myös luovan itseilmaisun ajatus (Cizek, Lowenfeld), jossa lapsen toiminnalle ei aseteta ainakaan tietoisesti tavoitteita. Tämän lapsikeskeisen taidekasvatussuuntauksen mukaan taiteellisessa toiminnassa kaikenlainen ilmaisu on sallittua ja kunnioitettavaa ja huomion kohteena on enemmänkin se, mistä nautitaan, kuin se, kehittääkö taide joitakin uusia tietoja ja taitoja. Teknisten taitojen harjaannuttamisen aika tulee suuntauksen mukaan vasta sitten, kun lapselle on kokemisen kautta syntynyt siihen sisäinen halu ja motivaatio. (Sava 1994, 68-69.) Geahiganin (1991) kritiikin mukaan tähän suuntaukseen on liittynyt valitettavan paljon laissez faire -asennetta ilman taidekasvatuksen riittävää etukäteissuunnittelua ja välttämätöntä ohjauksellista osuutta. Näkemyksen edustajat epäröivät tehdä taidekasvatustilanteessa mitään peläten lapsen oman ilmaisuvoiman ja mielikuvituksen tukahtuvan. (Sava 1994, 69-70.)

Savan (1984, 25) mielestä kulttuurimme ja koulujärjestelmämme pitää tämänkaltaista suhdetta taiteeseen jollain tavoin halpa-arvoisena, sillä taide nähdään tällöin vain nautintona, kokemuksina ja elämyksinä vailla muita päämääriä. Savan (1984, 25) mukaan tämänkaltainen taiteen kokeminen on kuitenkin hyvin tarpeellista. Nautinnollisen

kokemuksen myötä voi herätä aikaa myöten myös kaipaus syvällisempiinkin kokemuksiin taiteen parissa. Sederholm (1998a) puolestaan on sitä mieltä, että taiteen ei välttämättä ole edes tarkoitus saada aikaan muuta kuin jonkinlainen kokemus - kaikkea ei tarvitse aina yrittää järkeistää. Pelkkään nautintoon ja kokemiseen tähtäävässä taiteellisessa työskentelyssä on lasten kanssa tosin vaarana, että se voi jättää lapsen oman todellisuutensa vangiksi ja on liian minä- tai itsekeskeistä (Sava 1994, 75). Kokemukset voivat jäädä puolitiehen, vaikka niillä olisi myös mahdollisuus auttaa lasta rakentamaan maailmaansa. Toisaalta pelkkä nauttiminen myöskään päiväkodissa ei ole kiellettyä, mutta jos taidekasvatus jää aina pelkästään nautiskelun asteelle, menetetään mielestäni monta mahdollisuutta auttaa lasta kehittymään ja rakentamaan taiteellisista kokemuksista merkityksellisiä. Monesti työskentely minkä tahansa asian parissa on nautinnollisempaa juuri silloin, kun osaa ja ymmärtää edes hieman siitä, mitä tekee.

Tavoitteena päiväkodin taidekasvatuksessa lapsen *esteettisen asenteen ja maun kasvatus* on lähellä Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön (1980) korostamaa kauneuden oivaltamisesta ja sen vaalimisesta. Tämän kuvausluokan käsityksissä on mielestäni samankaltaisuutta myös Fröbelin näkemykseen siitä, että juuri kauneus voi kehittää lapsessa erimerkiksi moraalintajua. Edellisen kuvausluokan käsityksistä poiketen tässä nyt ilmaistaan, että kokemukset voivat tulla rikkaammiksi, jos lasta ohjataan huomioimaan esimerkiksi kauneutta, rumuutta, hyvyyttä ja pahuutta. DBAE:n edustajat ovat moittineet lapsikeskeistä taidekasvatusta taiteen arvottamisnäkökohtien unohtamisesta (Pääjoki 1996). Tosin DBAE:ssa arvottaminen liitetään hyvin puhtaimmillaan vain taiteen tarkasteluun, kun se päiväkodin taidekasvatuksessa liittynee kuvataidetta laajemmalle alueelle -myös ympäristöömme ja viime kädessä koko elämäämme.

Mutta mihin makuun lapsia sitten tulee kasvattaa? Mikä on kaunista ja mikä on esteettistä elämää? Tässä yhteydessä nousevat esiin jälleen kysymykset, jotka koskettavat henkilö-, aika- ja paikkasidonnaisia asioita. Jos lapsi halutaan kasvattaa esteettiseksi, on ensin kysyttävä, mitä esteettisellä elämällä tarkoitetaan. Kuten Ovaska-Airasmaa (1992, 20) sanoo Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön kauneusnäkökohtiin liittyvistä tavoitteista: "Mitä tarkoitetaan kauneusnäkökohdilla riippuu aikuisen käsityksestä kauniista." Miten siis kasvattaa lasta niin, ettei aikuinen siirrä vain omia ajatuksiaan lapseen? Kuinka lapsen oma näkemys esimerkiksi kauniista saadaan heräämään ilman että tarjotaan mallia kauneuden "oikeasta" käsittämisestä? Pääjoen (1996) mielestä taidekasvattajan keskeinen tehtävä on välttää kasvatuksessa oman makunsa tyranniaa. Välttäminen voi tapahtua vain siten, että kasvattaja tiedostaa oman makunsa.

Kuvausluokan *tavoitteena lapsen kokonaiskasvu ja -kehitys* sisältämien käsitysten on sanottu olevan tyypillinen käsitystapa taidekasvatuksessa nimenomaan lastentarhanopettajille (Eisner 1989, 2). Taidekasvatus lapsen kokonaispersoonan kasvun tukijana antaa mahdollisuuden rakentaa kasvatustilanteita, joissa älyllisyys, eettisyys ja esteettisyys ovat samanaikaisesti läsnä. Käsitys onkin tällöin lähellä sisältökeskeisten ja lapsikeskeisten ajatusten yhdistämistä. Taidekasvatusta taiteen vuoksi (esim. DBAE) ei selkeästi tuotu esiin monia tavoitteita korostavassa käsityksessäkään.

Kyseiseen kuvausluokkaan liittyneiden lastentarhanopettajien käsityksistä ilmenee, että taidekasvatusta ei pidetä tunteen alueena vastakohtana järkiperäiselle toiminnalle. Tunneilmaisua kyllä korostetaan, mutta sillä nähdään olevan merkitystä muutoinkin kuin vain tunteiden purkamisväylänä. Savan (1994, 77) mukaan tunneilmaisun korostamisessa ei ole useinkaan ymmärretty tehdä eroa psyykkisen, tunne-elämyksellisen kokemisen ja

henkisen, arvottavan prosessin välillä. Psyykkisyys tarkoittaa sitä, että ihminen kokee voimakkaita haluja, tunteita, toiveita ja hänen on mahdollista saada näin kontakti omaan minäänsä, mielikuviinsa ja tunteisiinsa. Henkisyys taas on sitä, että ihminen osaa asettaa omat psyykkiset tilansa arvottavaan tarkasteluun, tiedostuksen kohteeksi.

6.4 Taidekasvatuksen työmuodot

Kysymys "*miten* taidekasvatus on päiväkodissa" tuotti kolme teemaa: taidekasvatuksen työmuodot, suunnittelun ja toteutuksen rungot sekä aikuisen roolin taidekasvatuksessa.

Näistä ensimmäisellä teemalla, taidekasvatuksen työmuodoilla, tarkoitan tässä yhteydessä sitä, millä muodoin lastentarhanopettajat näkivät päiväkodin hyvän taidekasvatustilanteen voitavan toteuttaa. Työmuotoja käsitteleviä käsityksien kuvausluokiksi kohosivat: 1) työmuotona lapsen itse tekeminen, 2) työmuotoina lapsen itse tekeminen ja vastaanottaminen, 3) työmuotoina lapsen itse tekeminen ja keskusteleminen sekä 4) työmuotoina lapsen itse tekeminen, vastaanottaminen ja keskusteleminen.

Taiteen tekemisellä tarkoitan tässä yhteydessä lapsen omakohtaista taiteellista työskentelyä käsillä tai keholla jonkin materiaalin (esim. savi) tai työmuodon (esim. tanssi) parissa. Vastaanottamisella tarkoitan lapsen oman työskentelyn ulkopuolelle kohdistuvaa havainnointia esimerkiksi kuunnellen, katsellen ja tunnustellen. Keskustelemisella tarkoitan keskustelua lapsen taiteelliseen työskentelyyn, tuotoksiin tai taiteen vastaanottamiseen liittyvistä kysymyksistä.

Työmuotona lapsen itse tekeminen

Tässä käsitysten kuvausluokassa ovat yhdistettynä lastentarhanopettajien ilmaukset, joissa taidekasvatustilanteen totuttaminen tuo mieleen pääasiassa sen, että lapset tekevät itse jotain. Muita työtapoja ei kirjoitelmissa tule esiin. Näiden lastentarhanopettajien teksteissä ei aina suoraan sanota itse tekemisen olevan ainoa työtapa, mutta tekstin kokonaisuus huokuu sisällöllään pääasiassa "tekemispainotteisuutta"

> *Ensimmäisenä tulee mieleen, että lapsista näkee kuinka he nauttivat taiteen tekemisestä.* (...) Taidekasvatukseen kuuluu minusta erilaisten tekniikoiden "opettaminen" ja kokeileminen. *Tärkeä osa taidekasvatusta olisi rohkaista lapsia luovaan tekemiseen, rohkeuteen kokeilla ja iloita tekemisestä.* KK2

> Päiväkodin taidekasvatus on mahdollisuuksien antamista ja rohkaisemista kokeilemaan, tutustumaan ja *toimimaan erilaisten materiaalien ja välineiden kanssa.* LTO6

> ...rohkaistaan lapsia *itse tuottamaan esittämällä rooleja, leikkimällä rooolileikkejä, tekemällä eri materiaaleilla, tuottamalla musiikkia ja liikettä.* LTO7

Työmuotoina lapsen itse tekeminen ja vastaanottaminen

Toisenasteista käsittämistä ilmentää tämä kuvausluokan ilmaisut, joiden mukaan taidekasvatuksen ei aina tarvitse olla lasten itse tekemistä. Se voi olla myös taiteen vastaanottamista ja näiden molempien asioiden yhdistämistä. Vastaanottamista koskevat ilmaukset liittyvät useimmiten luonnon havainnointiin, toisten työskentelyn seuraamiseen tai taidemuseokäynteihin.

> Minun mielestäni taidekasvatusta on jo se, että mennään syksyiseen luontoon ja havainnoidaan mitä kaikkia värejä, ääniä ja tuoksuja siltä voidaan löytää. *Sen ei välttämättä tarvitse ola aina lapsen itsensä tuottamaa, vaan sitä on myös katseleminen (esim. taidekirjat), kuunteleminen, ikään kuin passiivisempi toiminta.* KK13

Vastaanottaminen voi toimia motivointina lasten omaan työskentelyyn ja rikastuttaa lapsen omaa ilmaisua ja toimintaa.

> Taidekasvatustilanteessa työstetään ajatuksia eri keinoin (kuvaksi, tarinaksi, runoksi, musiikiksi, ilmaisuksi, liikkeeksi) *Se voi olla taiteesta nauttimista "vastaanottajan" roolissa tai itse toimijana. "Vastaanottajan rooli" antaa virikkeitä itse toimimiseen* ja siihen olisi myös hyvä löytää aikaa. LTO10

Työmuotoina lapsen itse tekeminen ja keskusteleminen

Kuvausluokan käsitysten mukaan hyvä taidekasvatustilanne sisältää lapsen omakohtaista tekemistä ja työskentelystä keskustelua. Keskustelut tekevät toimintaa ja oppimista tietoisemmaksi, sillä keskustelujen avulla voidaan suunnata huomiota erilaisiin asioihin.

> *Taidekasvatuksessa tärkeää on itse luominen* (...) *Välillä kokemuksia voi käydä läpi tietoisesti esim. mikä näytelmässä oli jännittävää, mistä Katin maalaus kertoo* (...) Tärkeää on huomata "töiden" erilaisuus ja nähdä se hyvänä asiana. KK9

> Tärkeää on paitsi visuaalisuus, myös *mahdollisuus tutkimuksiin, kosketteluun ja kokeiluun.*(...) *Lasten kanssa täytyy myös keskustella kriittisesti kuvien sisällöistä, esineiden tarpeellisuudesta, käyttöarvosta ja kauneudesta.* Viestimien tuoman kuvallisen yms. tulvan edessä tarvitaan pysäyttämistä, eriyttämistä ja pohdiskelua. LTO4

Työmuotoina lapsen itse tekeminen, vastaanottaminen ja keskusteleminen

Tämän käsitysten kuvausluokan mukaan hyvä taidekasvatustilanne voi muodostua vastaanottamisesta, itse tekemisestä ja keskustelemisesta. Näillä kaikilla keinoilla työstetään taidekasvatustilannetta eteen päin.

> Ensimmäisenä tulee mieleeni *tutustuminen lapsiryhmän kanssa jo olemassa olevaan taiteeseen kulttuuritapahtumissa, näyttelyissä, konserteissa jne. sekä päiväkodissa kuvamateriaalin, videoiden ja vierailijoiden avulla.* (...) Itse pitäisin tärkeänä myös sitä, että *tällaisiin tutustumiskäynteihin liitettäisiin myös lapsen oma käsiteltyyn aiheeseen ja käytettyyn tekniikkaan/ materiaaliin liittyvä luominen, että lapsi saa myös itse kokeilla ja tuottaa.* Muuten asian käsittely helposti jää ulkokohtaiseksi. (...) Mitä jää lapselle käteen tuokiosta esim.. Taidemuseossa, jos siellä vain käydään vilkaisemassa ja ainoa asia, mihin lapsen täytyy paneutua on nätisti ja varovaisesti käyttäytyminen? *Keskustelu on minimivaatimus tällaisen yhteydessä*! KK8

> *Taiteen tuottamisen lisäksi* päiväkodin taidekasvatukseen tulisi sisältyä *myös taiteen vastaanottoa*, jota toteutetaan yleisimmin vierailemalla taidenäyttelyissä. Jos mahdollista, voi toki päiväkotiinkin saada kiertävännäyttelyn, mikä taas mahdollistaa perusteellisemman taiteentarkastelun. Tällaiseen tarkasteluun voi myös sisällyttää taidehistoriallisen näkökulman.(...) *Lapsen oman mielipiteen esiin tuomista voidaan myös kannustaa johdattelemalla lapsi kriittisesti arvioimaan tarkasteltavana olevaa taidetta.* KK3

Taidekasvatuksen työmuodoista *lapsen itse tekeminen* lienee päiväkotien taidekasvatuksen yleisimpiä toteutusmuotoja (ks. esim. Kuosmanen 1986; Tiihonen, 1987; Tuominen 1989), sillä lapsen omakohtaista työskentelyä pidetään nykyisin vallalla olevassa lapsikeskeisessä kasvatusajattelussa lapsen kehityksen kannalta tärkeänä. Fröbeliläinen manuaalinen askarteluperinne lienee myös omalta osaltaan vaikuttanut syvällisesti erityisesti lastentarhoissa lapsen kädentaitojen korostamiseen. Esimerkiksi Tiihosen (1987) esikoululaisten kuvallisen ilmaisun ja kädentaitojen kartoituksessa esitetyissä esikouluikäisten lasten ohjaajien tuokiosuunnitelmissa ei löytynyt ainoatakaan suunnitelmaa, jossa lapsi itse ei olisi jossain vaiheessa tuottanut jotain kehollaan tai käsillään. Niin tärkeää, kuin lapsen omakohtainen työskentely onkin, on sekä päiväkotien taidekasvatus että lapsikeskeinen taidekasvatusajattelu saanut osakseen kritiikkiä juuri tästä (ks. Ovaska-Airasmaa 1992; Eisner 1989).

Taidekasvatuksen työmuotojen kuvausluokassa *lapsen itse tekeminen ja vastaanottaminen* taiteen vastaanottaminen liittynee hyvin vahvasti ajatukseen, jossa vastaanotto käsitetään nimenomaan motivoijana ja virikkeiden antajana lapsen omaan työskentelyyn. Oma työskentely voidaan katsoa myös vastaanottotapahtumassa koetun purkamisväyläksi. Esimerkiksi Tiihosen (1987) esikoululaisia ohjaavien aikuisten kuvallisen ilmaisun ja kädentaitojen ohjauksen kartoituksessa kuuntelu ja katselu liittyivät hyvin usein lapsen oman tekemisen yhteyteen. Lapsikeskeisen taidekasvatuksen edustajat Cizek ja Lowenfeld sulkivat luovan itseilmaisun ajatuksessa taiteen vastaanottamisen kokonaan pois, sillä sitä pidettiin yksilöllistä luovuutta rajoittavana ja ulkoisten mallien syöttämisenä (Pääjoki 1994, 17). Siitäkin huolimatta, etteivät kaikki lastentarhanopettajat nyt sulje vastaanottoa kokonaan taidekasvatuksesta pois, voitaisiin vastaanottokasvatusta laajentaa yhä. Vastaanottamisen ei tarvitse aina välttämättä liittyä lapsen omaan tuottamiseen.

Työmuotoja koskettavien käsitysten kuvausluokka *lapsen itse tekeminen ja keskusteleminen* lienee myös ensimmäisenä kuvatun käsitysluokan sisältämien käsitysten lailla suhteellisen tyypillinen toimintapa päiväkodissa. Etenkin yhteiskeskustelut lasten kanssa ovat päiväkotikulttuuriin liittyvä perinne. Monesti päivä aloitetaan päiväkodissa

keskustelemalla, ja näin selvitellään kuulumisia, lasten ajatuksia, mielialoja ja opetellaan vuorovaikutuksen taitoja, esimerkiksi kuuntelemista ja vuoron odottamista. Kasvattajien on väitetty keskustelevan lasten kanssa kuitenkin liian paljon siten, että lapselle esitetään vain kysymyksiä, joihin odotetaan vastauksia. Tällaisen keskustelumuodon uskotaan vaientavan lapset niin, etteivät he esitä enää omia kysymyksiään. (Riihelä 1994, 11.) On myös havaittu lasten taiteellisesta tekemisestä ja tuotoksista keskustelemisen olevan kasvattajille vaikeaa; omien taitojen ei ole koettu riittävän taiteesta keskustelemiseen (Granö 1996; McSorely 1996; Schiller 1995b). Lasten sitä vastoin on havaittu olevan halukkaita myös keskustelemaan omista töistään, aikuisten painottaessa vain tekemistä (Schiller 1995b, 25). Keskustelu lasten taiteellisesta työskentelystä tai tuotoksesta saattaa usein päiväkodeissa rajoittuakin siihen, että lasta pyydetään kertomaan, mitä hänen tuotoksensa esittää. Tärkeää olisi kuitenkin edellä olevien lastentarhanopettajien lailla pyrkiä keskustelujen avulla erittelemään taiteessa koettuja kokemuksia, auttaa kiinnittämään huomiota työskentelyn ja tuotosten viesteihin sekä laajentaa työskentelyä liittämällä sitä ympäröivän elämän asioihin.

Lapsen itse tekemisen, vastaanottamisen ja keskustelemisen yhdessä työmuotoina käyttäminen avartaa toiminnan mahdollisuuksia. Usein ne kaikki lomittuvat viimeisessä käsityskuvaukseen liittyneiden lastentarhanopettajien käsityksissä toisiinsa jouhevasti, mutta näiden työmuotojen tietoista hyväksikäyttöä ja erilaista painottamista kasvatuksessa tulisi myös pohtia. Joskus painoalueena voisikin tekemisen sijasta olla jokin muu. Lastentarhanopettajien käsityksiä kuvaavissa kaikissa neljässä työmuotoja koskevissa kuvausluokissa on mukana lapsen itse tekeminen. Tekeminen onkin varmasti hyvä muoto lapselle oivaltaa asioita omakohtaisesti. Kuitenkin tekemisen muotoa ja tuotoksia tulisi pohtia. Tekevätkö lapset usein tuotoksen? Onko se lähes aina käsillä tehty piirustus, maalaus tai savityö? Vai voiko myös esimerkiksi tanssiminen ilman esitystä olla tuotos? Voiko vain idea tai ajatus olla tuotos? Entä ketä tekeminen viime kädessä palvelee? Perinnettä, vanhempia, opettajaa vai lapsia?

6.5 Taidekasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen rungot

Kysymys "*miten* taidekasvatus on päiväkodissa?" tuotti teemaksi myös taidekasvatuksen suunnitelmallisuuden. Lähes kaikki lastentarhanopettajat ilmaisivat, että taidekasvatustilanne voi olla hyvä sekä suunniteltuna että suunnittelemattomana.

> Hyvä taidekasvatustilanne *voi olla suunniteltu tai spontaani*, hetkestä syntyvä tilanne. LTO6

> *Tilanne ei tarvitse olla varta vasten valmisteltu ja jäsennelty aina*, tärkeää on myös se, että lapsi saa mahdollisuuden tuottaa jotain juuri silloin, kun hänestä itsestä siltä tuntuu. KK13

Hyväksi taidekasvatustilanteen tekee ennen muuta lapsilähtöisyys.

> Hyvässä taidekasvatustilanteessa lapsi saa olla aktiivinen oman elämänsä sankari ja vielä mahdollisesti niin, että *taiteen tekemisen kipinä on lähtenyt tai sille annetaan mahdollisuus lähteä lapsesta käsin.* KK11
>
> *Lapsista itsestään syntyvät ideat ovat toteuttamiskelpoisia* ja lapsille yleensä erittäin mieluisia. Ne kannattaa hyödyntää. KK18
>
> Taidekasvatuksen *lähtökohtana ovat kysymykset, haasteet, mielenkiinnonkohteet, ei ainoastaan opettajan keksimä tekeminen.* LTO 10
>
> Lapsethan osaavat itse muuttaa hyvinkin käytännöllisen asian antoisaksi - omaksi taiteekseen. Tämän lasten oman kulttuuritaiteen tulisi sallia ilmetä ja kehittyä myös päiväkodissa. *Näistä lasten omista ja yhteisesti ja itsenäisesti jaetuista jutuista ja hassutteluista ja leikeistä lähtee usein liikkeelle koko ryhmää koskettava aihe, jota kuin itsestään työstetään eteenpäin.* Surullista kyllä, mutta usein tällainen lasten oma kulttuuri hiljennetään, ettei se häiritse suunniteltua etenemistä aiheessa jos toisessakin. Eivätkä aikuisen korvat kestä aina kuunnella lasten keskinäistä "höpötystä", josta ei mitään ymmärrä. LTO7

Lapsilähtöisen *suunnitellun* tilanteen kohdalla tärkeänä pidetään, että toiminta liittyy johonkin suurempaan kokonaisuuteen. Yksittäisiä ei-mihinkään-kuuluvia -tuokioita ei nähdä hyvinä vaihtoehtoina.

Suuremman kokonaisuuden mahdollistavat puitteet nähtiin kahtalaisesti. Kokonaisuuden voivat muodostaa lastentarhanopettajien käsitysten mukaan toisaalta jokin aihepiiri ja toisaalta taidekasvatukseen mielletyt sisällöt. Näiksi erilaisia suunnittelun ja toteutuksen runkoon liitettyjen käsitysten kuvausluokiksi nousivat: 1) keskusaihe tai kokonaisteema runkona ja 2) tieteenalaperustaisen taidekasvatuksen sisällöt runkona.

Keskusaihe tai kokonaisteema runkona

Kuvausluokka ilmentää lastentarhanopettajien käsityksiä, jossa taidekasvatus ilmaistaan toteutettavaksi keskusaiheen, kokonaisteeman tai -aiheen puitteissa, joka on joko etukäteen määritelty tai joka yhdessä lasten kanssa syntyy. Jos teemana on esimerkiksi dinosaurukset, viedään kyseistä aihetta eteen päin myös taidekasvatuksellisin keinoin. Taidekasvatukselle voidaan määritellä myös oma, muusta kasvatuksesta erillinen teema.

> *Samaa kokonaisaihetta*, esim. metsä, voi käsitellä eri työtavoilla tai yhtä työtapaa voi käyttää eri aiheisiin. KK9
>
> Kuvaamataiteisiin voitaisiin perehtyä jonkin *teeman pohjalta.* KK8
>
> Mielestäni hyvä taidekasvatustilanne on sellainen, jossa *valittua teemaa* käsitellään *mahdollisimman monipuolisesti.* Siinä yhdistyvät mahdollisesti draama ja musiikki, liike, kuvallinen tuottaminen vaihtelevin monipuolisin tekniikoin. KK3

Jos kasvatuksen kokonaisteema on taidekasvatuksen suunnittelua ja toteutusta eteen päin vievänä puitteena, haluavat muutamat lastentarhanopettajat korostaa sitä, että taidekasvatus nähdä teemassa omanlaisena tavoitteellisena toimintana.

> *Työskentelyn pohjana voisi olla jokin yhteinen kokemus tai teema.* Yhteisellä kokemuksella tarkoitan esim. metsässä käyntiä, jonka pohjalta lapset saavat luoda omia juttuja, ja teemalla tarkoitan sitä, että tavoitteena on jonkin yhteisen taidekasvatuksellisen taidon oppiminen siten, että jokainen saa kokeilla sitä omalla tavallaan.
> Esim.*kokemus --> metsässä nähty orava --> millainen voisi oravanpesä olla (maalaus/rakennelma jne) opettaja antaa vinkkejä ja katsoo, millaiset taidekasvatukselliset jutut voi soveltua tuotoksiin
> * teema --> värioppi --> ryhmissä kokeillaan omaan tahtiin, mitä syntyy, kun sekoitetaan värejä keskenään --> *raportointi*
> Tällainen taidekasvatus soveltuu minusta hyvin osaksi isompia teema kokonaisuuksia.(...) *Tässä kun nyt mietin, niin toki taidekasvatus on/ ja voi olla osa muita kokonaisuuksia. Tarkoitan lähinnä, että kasvattajien tulisi tiedostaa taidekasvatukselliset näkökulmat, ne eivät saisi kadota muiden tavoitteiden alle.* (...) Tärkeää olisi, että ideat olisivat lähtöisin myös lapsilta. KK12

Tieteenalaperustaisen taidekasvatuksen malli runkona

Toisenlaiset puitteet taidekasvatukselle nähdään tämän kuvausluokan sisältämässä käsityksessä, jossa suunnittelun lähtökohtana katsotaan voivan olla tieteenalaperustaisen taidekasvatuksen (DBAE) sisällöt.

> Teoreettisesti ajatellen *taidekasvatusta voisi toteuttaa amerikkalaisen DBAE -mallin mukaisesti jossa nuo neljä eri tieteenalaa: estetiikka, taidehistoria, taiteen tuottaminen ja taidekritiikki edustavat taidekasvatusnäkemyksen perusteita. Mikäli päiväkodissa on laadittu oma päiväkotikohtainen opetussuunnitelma, tähän voisi niveltää tavoitteet taidekasvatuksen toteuttamiseksi laajasti ja monipuolisesti* (...) Ajattelisin kuitenkin erään tuntemani ihmisen sanoin;"If there is a will, there is a way, nothing is imbossile". Tämä lause pätee myös taidekasvatuksen toteuttamiseen päiväkodissa. Jos on todellista halua, löytyy myös mahdollisuuksia taidekasvatuksen *monipuoliseen ja laadukkaaseen toteuttamiseen.* KK3

Kun runkona taidekasvatuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle on *keskusaihe tai kokonaisteema*, se koskettaa usein myös päiväkodin kaikkea muutakin toimintaa. Taidekasvatuksellinen toiminta on tällöin kytketty kasvatuksen kokonaisteemaan. Aikaisemmista tutkimuksista (Kuosmanen 1986, 37; Tuominen 1989, 5) käy ilmi, että päiväkodeissa hyvin yleinen toimintamuoto onkin juuri keskusaiheen pohjalta työskentely; taideaineita käytetään läpäisyperiaatteella kaikessa toiminnassa. Ovaska-Airasmaan (1992, 22) mukaan päiväkotitoiminnan suunnittelu keskusaiheiden pohjalle tekee taidekasvatuksesta kuitenkin helposti sattumanvaraista määrän ja toistuvuuden suhteen. (Ks. myös Lamponen 1998, 48.) Muistan omakohtaisia päiväkotiharjoitteluja, joissa merkitystä harjoittelun työstämisessä oli vain teemalla ja sen monipuolisella käsittelyllä,

ei niinkään esimerkiksi Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön (1980) mainitsemien lapsen fyysisten, sosiaalisten, emotionaalisten ja esteettisten kasvatuksen alueiden tietoisella ja suunnitelmallisella tukemisella. Kuosmasen (1986, 75-76) mukaan teematyöskentelyssä on tuloksena helposti hallintoa palveleva näennäissuunnitelma, jossa toimintaa selitetään milloin minkin kasvatustavoitteen piiriin kuuluvaksi.

Teematyöskentely on hyvä lähtökohta kuitenkin integroidulle (taide)kasvatukselle. Enemmän huomiota esimerkiksi esteettisen kasvatuksen tavoitteisiin voidaan kiinnittää silloin, kun taidekasvatuksellinen toiminta huomioidaan teemassa tietoisesti niin, että taidetoiminnassa säilyy jatkuvuus ja toistuvuus. Taidekasvatusta voidaan toteuttaa myös taidekasvatukselle luodun oman teeman puitteissa, jolloin sen jatkuvuus ja tavoitteellisuus lienevät taattua, mutta muuhun kasvatukseen kytkeminen saattaa ontua. Taidetoiminta erotetaan tosin tällöin omaksi erityiseksi kasvatuksen alueeksi.

Toisen kuvausluokan käsityksen mukaan taidekasvatuksen suunnitelmien ja toteutuksen rungoksi nähdään *tieteenalaperustaisen taidekasvatuksen mallin* osa-alueet taiteen tekeminen, taidehistoria, taidekritiikki ja estetiikka. DBAE-mallin sisältöjen käyttämistä suunnittelun runkona puoltaa se, että niiden avulla pystytään tietoisesti erittelemään taidekasvatuksen tavoitteita. Mallin käyttäminen suunnittelun runkona ei sulje mielestäni pois mahdollisuutta, että lapsen kokonaiskehitykselliset, esimerkiksi Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mainitsemat tavoitteet voisivat sisältyä mallin osa-alueisiin. Malli ei sulje pois myöskään keskusaiheen mahdollisuutta; DBAE:n eri osa-alueita voitaisiin varmasti kuljettaa myös tietyn kasvatuksen kokonaisteeman puitteissa. Mielestäni DBAE:n runkoa ja siihen liittyviä ajatuksia voitaisiinkin käyttää nykyistä enemmän ajatusrakennelmana taidekasvatuksen toteuttamisen taustalla. DBAE:n mallia voisi hyvin käyttää myös lasten ideoiden työstämiseen.

Lasten oivallusten, ehdotusten, tarpeiden huomaaminen taidekasvatuksen suunnittelussa ja taidekasvatuksen toteuttamisessa nousevat hyvin voimakkaasti esiin lähes kaikkien lastentarhanopettajien kirjoituksissa. Lapsista lähtevät, heitä todella puhuttelevat teemat ja ideat taidekasvatuksen toteuttamiselle ovat mielestäni lähellä reggiolaisuuden ajatusta (taide)kasvatuksen projektimaisesta toteuttamisesta. Teema kehkeytyy lapsilähtöisesti ja aikuinen määrittää prosessin kuluessa yhdessä lasten kanssa aina uusia tavoitteita. Perinteisestihän päiväkodeissa kokonaisteeman keksivät usein aikuiset. Myös tavoitteiden muotoilemisessa ja muotoutumisessa näen erääksi hyväksi malliksi reggiolaisuuden avoimien projektien idean. DBAE -mallista poiketen "oppialueet" ja tavoitteet tiedetään etukäteen vain hypoteettisesti. Myöskään projektin kestolle ei aseteta etukäteen aikarajoja, vaan lasten kiinnostus ja toiminnasta syntyvät uudet tavoitteet suuntaavat toiminnan muotoja ja tavoitteita. Projektityöskentelyn dokumentointi voi toimia tällöin eräänlaisena raamina, "avoimena ja elävänä opetussuunnitelmana", myös taidekasvatukselle.

6.6 Aikuisen rooli taidekasvatustilanteessa

"*Miten* taidekasvatus on päiväkodissa?" -kysymys tuotti teemaksi vielä aikuisen roolin taidekasvatuksessa. Lapsilähtöisyys ja lapsen omaehtoisuuden kunnioittaminen ilmenivät

jollain tapaa kaikkien lastentarhanopettajien teksteissä taidekasvatuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta kirjoitettaessa. Se kuitenkin vaihteli, miten aikuinen tässä lapsilähtöisyydessä nähtiin. Käsityksiä kohosi kuvaamaan kolme kuvausluokkaa: 1) aikuinen sivusta seuraajana, 2) aikuinen tilanteen luojana ja 3) aikuinen eteenpäin tyrkkijänä

Aikuinen sivusta seuraajana

Kuvausluokka ilmentää lastentarhanopettajien käsityksistä niitä, jossa lapsilähtöiseksi aikuisen toiminnaksi välittyy suurimmaksi osaksi lasten taiteen suojelu. Opettajan epäillään lasten taiteelliseen työskentelyyn puuttuessaan vaikuttavan haittaavasti lapsen luontaiseen ilmaisuun.

> Jotkut lapset liikkuvat "rytmisesti rallattaen", jotkut "lipuvat unikuvamaisesti". Tämän kauniin omasta luovasta elämänonnesta hersyvän elämäntaiteen he usein kadottavat. *Onko syynä oikeaoppinen kasvatus vai ympäristön mallit*? (...) Hiljaisuus -rauha -ja lapsen oma kaunis minuus. Siinä taidekasvatukseni (...) Pyrin tuomaan omana näkemyksenäni, että suuri osa-alue *on lapsen luontaisen, alkuperäisen, avoimen, sen oikean taiteen suojeleminen.*(vrt. australian alkuperäisheimojen taide) se, *ettei jyräävä opettaja tuhoa maailman kauneinta taidetta -alkuperäistaidetta.* LTO1

Kirjoittaja jatkaa punnitsemalla tämän käsityksensä ajallista rakentumista ja sen "oikeellisuutta". Ilmaisussa käy ilmi käsitysten dynaamisuus ja kontekstuaalisuus:

> Olen opettanut nuorena hyvinkin teoreettisesti (...) *Olen ehkä päätynyt teesistä antiteesiin. Löytäisinkö synteesin*? LTO1

Aikuinen tilanteen luojana

Kuvausluokka ilmentää niiden lastentarhanopettajien käsityksiä, joissa aikuisen rooli lapsilähtöisessä tilanteessa ilmaistaan olevan mahdollisuuksien antaja ja toiminnan virittäjä. Aikuinen huolehtii tällöin taidekasvatustilanteessa muun muassa motivoinnista, ympäristöjen, materiaalien, tunnelmien ja puitteiden järjestämisestä. Aikuinen on myös turvallisuuden takaaja ja innostuksen, "hengen", ylläpitäjä.

> *Ohjaaja on tilanteen luoja* ei johtaja. Lasten tulee saada toimia aktiivisesti ja itsenäisesti, tuntien *ohjaajan tuoman turvan.*
>
> (...) lasten omaa toimintaa kunnioittava ja sille rakentuva. Toki *tilanteen lumous on luotu usein tehosteita käyttäen ja ideoistani lähtien.* LTO7

Aikuinen eteenpäin tyrkkijänä

Aikuinen voi toimia tämän kuvausluokan sisältämien käsitysten mukaan lapsilähtöisesti, vaikka hän ottaa osaa lasten tekemiseen. Aikuisen tehtävänä on kuunnella ja tarkkailla lasta, luottaa hänen omaehtoisuuteen, mutta samalla "tyrkkiä" lasta eteen päin auttavin kysymyksin, ehdotusten ja uusien näkökulmien antamisen avulla. Aikuinen voi myös itse osallistua tekemiseen. Aikuisen tehtäväksi nähdään lapsen tekemisen suuntaaminen kohti erilaisia tavoitteita.

> Opettajien tehtävänä ei olisi näyttää malliksi, mitä tehdään *vaan kierrellä lasten luona ja yksilöllisesti ohjata, jos lapsi tarvitsee apua. Opettaja ikään kuin hienovaraisesti tyrkkii lasta eteenpäin...* KK2

> *On tärkeää tarkkailla lapsia yksilöinä ja tukea* niitä osa-alueita, joissa lapsi ei ole ennen päiväkotia saanut vielä harjaannusta ja tietenkin vahvistaa niitä taitoja, jotka lapsi jo hallitsee. KK18

Tavoitteita kohti "tyrkkimisestä" kertovat myös ilmaukset arvioinnista. Lasta itseään voidaan pyytää arvioimaan tekemisiään ja myös aikuisen tehtävänä on arvioida lasten tekemistä. Oikein annettu palaute ja arviointi voivat toimia kannustimena sille, että lapsi haluaa jatkaa työskentelyä.

> Aikuinen pystyy antamaan lapselle mahdollisuuden olla kokonaisvaltainen kokeilija, pysyä siis sivussa, *tarkkaillen, toimien virittäjänä ja suunnan ohjaajana. Tutustuessa lasten kanssa erilaisiin tekniikoihin aikuisen osuus on suurempi.* Lapselle ei saa antaa valmiita vastauksia, vaan hänelle on annettava aikaa kokeilla, kehitellä erilaisia ratkaisuja ja vastauksia. Näin pystymme säilyttämään lapsella tekemisen riemun ja onnistumisen tunteen, vähitellen kehittää lapsen kykyä pitkäjänteiseen työskentelyyn. *On myös hyvä herätellä lasta arvioimaan omaa työskentelyään esim. kysymällä mitä mieltä lapsi itse on työstään. Erilaiset aikuisen esittämät ns. avoimet kysymykset toimivat muutenkin lapsen ajattelun kehittäjinä. Aikuisen tehtävänä on järjestää ympäristö sellaiseksi, että se stimuloi lasta toimimaan.* KK17

> Lasten aikaan saannoksia saa ja pitääkin arvostella, mutta ei liian kovalla kädellä. *Opettajan on syytä kannustavasti ja rehellisesti sanoa, missä asioissa lapsi on onnistunut ja hyvä.* (...)Opettajan *seuraaminen ja sanallinen kannustaminen ovat lapselle välttämättömiä.* Hän yleensä pyytää: "Katso, katso...", jos olet käännähtänyt toiseen suuntaan. LTO4

Aikuisen roolin näkeminen *sivusta seuraajan rooliin* on mielestäni lähellä esimerkiksi Cizekin ja Lowenfeldin ajattelua lapsilähtöisen taidekasvatuksen ohjaamisesta. Heidän mielestään aikuinen pystyy lapsen työskentelyyn puuttuessaan turmelemaan lapsen luontaista ilmaisua ja luovuutta. Aikuisen vetäytymistä taka-alalle taidekasvatuksessa on nimitetty myöhemmin "kädet ylös" -metodiksi (hands-off). Kolben (1993, 73) mukaan tärkeä viimeaikaisten lasten leikin ja esteettisen kehittymisen tutkimusten anti on ollut kuitenkin se, että opettajan rooli hands-off -metodista pitäisi taidekasvatuksessa muuttua. Kehitys ja oppiminen ovat maksimissaan silloin, kun opettajalla on aktiivinen rooli lapsikeskeisessä prosessiorientoituneessa opetuksessa. Opettajan aktiivisuus tarkoittaa

Kolben (1993, 81) mielestä nimenomaan lapsen työskentelyn tarkkailemista, lapsen kuuntelemista, toimintatapojen ehdottamista, lapsen saavutusten huomaamista, yhdessä tekemistä ja ympäristön muokkaamista virittäväksi. Opettajan aktiivisuuden on sanottu olevan myös lapsen mielikuvitusta rikastuttavaa, eikä niinkään sitä tukahduttavaa (White 1993, 99). Aikuisen aktiivinen rooli mahdollistaa myös sen, että opettaja pystyy havaitsemaan silloin paremmin esimerkiksi lapsen kehitystä ja osaamista sekä mahdollisia oppimisvaikeuksia. Dowlingin (1994, 265) tutkimuksessa erityislasten todettiin oppivan paremmin kuvailmaisua ja pystyvän myös nauttimaan taiteen tekemisestä, kun opettaja oli auttanut havainnoinnissa ja antanut neuvoja tekniikassa.

Aikuisen hands-off -metodia puoltaa paikkaansa tilanteissa, jotka ovat tietyllä tavalla lapsien "omia juttuja"; sellaista maailmaa, mitä ei ehkä edes haluta jakaa aikuisen kanssa. Aina aikuisen ei ole syytä puuttua kaikkeen; joskus kädet ylhäällä taakse vetäytyminen on paikallaan. On myös olemassa tutkimustuloksia, jotka kertovat aikuisen liiallisen aktiivisuuden ja taiteellisen toiminnan mahdollistamisen sekä "tietoisen taidekasvattamisen" voivan myös tukahduttaa lapsen omaa luovuutta. Esimerkiksi taidepainotteisen ja "tavallisen" päiväkodin lasten kuvailmaisua tutkittaessa (Toivanen 1997) havaittiin "taidekasvattamattomien" lasten työt ilmaisultaan "taidekasvatettujen" lasten töitä mielikuvituksellisemmiksi ratkaisuiltaan. Myös Matthews (1997) on sitä mieltä, että varsinkin hyvin aikuisjohtoinen lasten ohjaaminen voi tuhota lapsen taiteellista ilmaisua. Tuomikoski (1983, 42) onkin sanonut "Kasvatuksellinen muokkaus on usein niin tehokasta, että lapsen kyky aistilliseen havaitsemiseen tässä ja nyt -hetken kokemiseen heikkenee." Lapsi on hänen mielestään luonnostaan esteetikko, mutta vasta kulttuuri ja kasvatus vähitellen lisäävät lapsen kapasiteettia tiedon ja tahdon toimintojen suuntaan. Eteenpäin tyrkkimistä ja ohjausta siis tarvitaan taidekasvatuksessa, mutta tasapainottelu määrän ja tapojen suhteen vaatinee aikuiselta herkkyyttä niin lapsia kohtaan kuin omaa toimintaa ja sen vaikutusten arviointia kohtaan.

Lastentarhanopettajan aktiivisesta roolista kertovat käsitysluokat *aikuinen tilanteen luojana ja aikuinen eteenpäin tyrkkijänä*. Tilanteen luominen kuvastaa mahdollisuuksien antamista lapselle toimia taiteellisten elementtien parissa. Käsitysluokan käsitykset voisivat olla lähellä Fröbelin ajatusta aikuisesta puutarhurina lastenpuutarhassa, jossa aikuisen tehtävänä on mahdollistaa ja varmistaa tiloin ja välinein suotuisa kasvuilmasto ja tämän jälkeen antaa luonnon hoitaa loput. Eteenpäin tyrkkimisessä kuvastuu mielestäni ajatus, jossa suotuisten olosuhteiden lisäksi aikuinen pyrkii toiminnallaan voimallisemmin myös siihen, että lapsi kehittyy ja oppii. Toiminnalla on tällöin asetettuja tavoitteita. Read, Dewey, Eisner ja Malaguzzi ovat aikaisemmin esitellyistä henkilöistä olleet eniten sillä kannalla, että opettajan velvollisuuteen kuuluu olla taidekasvatuksessa aktiivinen, ja että taidekasvatuksen tehtävänä on elämysten ja kokemusten lisäksi mahdollistaa lapselle myös oppiminen ja oman maailman rakentaminen.

6.7 Muita huomioita lastentarhanopettajien päiväkodin taidekasvatusta koskevista kirjoitelmista

Lastentarhanopettajien kirjoitelmista ei löytynyt viittauksia nykytaiteen uusiin muotoihin eikä myöskään nykytekniikan mukanaan tuomiin mahdollisuuksiin. Esimerkiksi tietokoneita ei mainittu päiväkodin taidekasvatusta käsittelevissä kirjoitelmissa yhtä kirjoitelmaa lukuun ottamatta. Eflandin, Feemannin ja Stuhrin (1998) mukaan tietokoneiden liittämistä taiteelliseen toimintaan epäröidään, sillä niiden ajatellaan rajoittavan lapsen luovuutta. Kuitenkin heidän mukaansa nykyisillä ohjelmilla voidaan lisätä huomattavasti kasvatuksen luovuutta tukevia elementtejä. (Efland ym. 1998, 61.) Tietokoneita voitaisiin päiväkodeissakin käyttää taidekasvatuksessa paljonkin hyväksi nykyistä enemmän. Myös useat nykytaiteen muodot (ks. Levanto; Sederholm 1998b) voisivat liittyä yhtä lailla myös varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen. Muun muassa pedagoginen draama varhaiskasvatuksen toimintamuotona voisi avata nykyistä enemmän mahdollisuuksia myös uudenlaiseen taiteen tekemiseen ja uusien taiteenmuotojen oivaltamiseen. Nykyisinhän pedagogista draamaa ollaan varhaiskasvatuksessa pääasiallisesti käytetty erilaisten taitojen ja arvojen sisäistämisen välineenä (ks. Heinonen 1994; Lehtinen & Walamies 1998; Välivaara 1996).

Uusien taidemuotojen näkeminen taidekasvatuksen voimavarana vaatinee kasvattajille taustaksi tietoa ja uusia asenteita. Uusi asenne tarvittaisiin usein varmasti nykytekniikan mahdollisuuksia kohtaan sekä siihen, että uudenlaisiin taiteen muotojen ymmärtämiseen ei ole välttämättä olemassa "oikean ajattelun" kaavaa. Joskin kasvattajalla tulee olla taustalla myös tietoa. Uudet kummajaisilta tuntuvat taiteen tekemisen muodot saattavat oudoksuttaa, sillä käsitykset ja taiteen arvottamisperusteet taiteesta ja taidekasvatuksesta liikkuvat useimmiten modernistisen taiteen alueella siitäkin huolimatta, että elämme postmodernia aikaa.

Eräs päiväkodin taidekasvatusta käsittelevistä kirjoitelmista harvoin esille tullut seikka myös perinteinen askartelu. Askartelun vähäinen huomioiminen kirjoitelmissa kiinnitti huomioni, koska aikaisemmissa tutkimuksissa päiväkodin taidekasvatuksen on kuvattu käsittävän enimmäkseen askartelua. Nyt sana "askartelu" saatettiin kätkeä ehkä käden taitojen alueeseen ja useissa vastauksissa askartelua ei mainittu ollenkaan tai sen seuraavan esimerkin lailla jopa kiellettiin kuuluvan taidekasvatukseen:

> "Ja sitten! Mielestäni hyvä taidekasvatustilanne erotetaan ehdottomasti ASKARTELUSTA, jollaisena se monasti saatetaan nähdä."

Jonkinlaisesta syyllisyydestä tai selittelystä siitä, että askartelu liitettiin taidekasvatukseen saattoi kertoa myös erään lastentarhanopettajan varovainen askartelun puolustus:

> "Mielestäni on siitäkin huolimatta, että en rakasta malliaskarteluja, hyvä tehdä lasten kanssa myös tarkoin määrättyjen mallien mukaisia tehtäviä sopivassa suhteessa vapaammin toteutettavien tehtävien kanssa. Perintöä ei kannata heittää romukoppaan."

Syytökset taidekasvatuksen askartelupainotteisuudesta ja mielikuvat päiväkotien toiminnasta pelkkänä askarteluna lienevät tehneet tehtävänsä; askartelua ei ehkä uskalleta liittää taidekasvatukseen kuuluvaksi. Onko askartelu alettu nähdä jollain tapaa ala-arvoisena

toimintamuotona? Mitä käsitteellä "askartelu" ylipäänsä ymmärretään? Miksi se ei voisi kuulua myös taidekasvatukseen yhtenä osana? Mikäli taidekasvatuksen historiaa käsitteleviä teoksia on uskominen, on esimerkiksi Fröbelin lahjoihin liittyvä toiminta ja niistä johdettu materiaalien kanssa työskenteleminen nähty taidekasvatuksena.

Askartelu päiväkodeissa lienee pestalozzilaisen havaintokasvatuksen peruja. Fröbel kehitti havaintokasvatusta kuitenkin toiminnalliseen suuntaan ja antoi mahdollisuuden myös siihen, että askartelulla olisi silmän ja käden yhteistyön sekä älyllisten voiman ponnistusten lisäksi myös leikinnällinen mahdollisuus. Askartelu voi parhaimmillaan muuttua leikiksi, joka sisältää usein monia taiteen aineksia ja elementtejä. Se ero, joka muuttaa leikin taiteeksi on usein hiuksen hieno, jopa olematon. Mielestäni askartelua taidekasvatuksen osana ei toden totta kannattaisi kokonaan heittää romukoppaan. Sen ajatuksen, että päiväkodin taidekasvatus on *vain* askartelua, on ollut hyvä laajeta. Tästä laajenemisesta kertoivat mielestäni tutkittujen lastentarhanopettajien kirjoitelmat.

7 KUVA KÄSITYKSISTÄ ON RAJALLINEN

Lastentarhanopettajien päiväkodin taidekasvatusta koskevien käsityksien kuvausluokilla olen pyrkinyt tuomaan esiin ajatuksen, ettei ole yhtä ja oikeaa tapaa käsittää ja toteuttaa taidekasvatusta päiväkodissa. Toinen pyrkimykseni on ollut kiinnittää huomiota siihen, että päiväkodin taidekasvatukseen liitettyjä käsityksiä on merkittävää pohtia käytänteiden muotoutumisen vuoksi. Eisnerin (1989, 65) mukaan tutkimuksen merkitys ei ole sen kyvyssä luoda suuntauksia, vaan sen kyvyssä luoda perspektiivejä, tavassa katsoa kasvatuksen ilmiöitä ja taipumuksessa kysyä uusia kysymyksiä. Näitä kysymyksiä herätteleviä perspektiivejä toivon työni pystyneen esittämään.

Vaikka lastentarhanopettajien käsityksiä sisältäviä kuvausluokkia muodostui päiväkodin taidekasvatukseen liittyvistä teemoista nyt kahdesta neljään, on totuus lastentarhanopettajien käsityksistä kuitenkin vielä moninaisempi. Käsityksien ja kuvausluokkien määrä kasvaa sitä mukaa, kun lastentarhanopettajien määrä kasvaa. Tässä työssä oli mukana 18 lastentarhanopettajaa, joten lastentarhanopettajien käsitysten kuvausluokkia ei voida yleistää kaikkiin lastentarhanopettajiin. Fenomenografisen tutkimuksen tulosten merkitys perustuukin siihen, että niillä on teoreettista yleisyyttä. Tuloksia voidaan käyttää hyväksi analogisen ajattelun tasolla siten, että lukija vertaa omia, samoja asioita koskevia tulkintojaan tutkijan muodostamiin luokkiin. (Ahonen 1995, 152.) Fenomenografiset tutkimustulokset voivat esimerkiksi helpottaa siirtymistä laadullisesti erilaisesta ajattelutavasta toiseen (Häkkinen 1996, 33).

7.1 Tulkinta ja käsitysten totuudellisuus puntarissa

Sitä, ovatko löytämäni käsitykset totta, on aiheellista punnita. Löydettyihin merkityksiin vaikuttaa aina tutkija ja tutkijan oma henkilöhistoria ja "tähän asti koettu". Tulkinta tekstistä on tämän vuoksi tutkijan maailmankuvan kautta suodattunut tulkinta, ja se jää niihin rajoihin, johon tutkijan persoonallisuus "antaa myöten". (Sutinen 1996, 41.) Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan osuus korostuu, sillä teoriaa, johon tuloksia peilattaisiin, ei ole ennalta ja koko analyysin luonne on tulkitseva. Kuitenkin tutkijan aikaisempi teoreettinen perehtyneisyys ohjaa tuloksien muotoutumista. Teoreettinen

perehtyneisyys on tulkintojen mahdollistumisessa välttämätöntä, mutta perehtyneisyys sisältää samalla riskin, ettei tuloksia pystytä lähestymään täysin fenomenografian suosimalla "puhtaalla mielellä". Tulokset muokkautuvat väistämättä osittain siihen suuntaan, mihin tutkija haluaa niiden muotoutuvan. (Häkkinen 1996, 48.) Kun tekstien tulkinta on tällä tavoin subjektiivisen tulkinnan armoilla, voidaan Sutisen (1996, 44) mukaan kysyä, miten tekstin tulkinta voi olla tieteellistettävissä. Mutta mikä on tieteellistä tietoa? Onko olemassa mitään tutkimustietoa ilman subjektiivisuutta?

Tulkinnassani pyrin kuvausluokkia muodostaessani pitämään tärkeimpänä ohjeenani sitä, että lastentarhanopettajien kirjoitelmien ilmaisuissa tulee olla riittävästi aineksia rakentamiini luokkiin. Ongelmatonta tämä ei missään nimessä ollut, sillä usein teemoiksi muodostamiani alueita oli saatettu käsitellä kovin suppeasti. Joskus hyvin lyhyiden kommenttien mieltämistä tietynlaiseksi käsitykseksi ja tiettyyn kuvausluokkaan kuuluvaksi puolsi kuitenkin lastentarhanopettajan koko tekstin kokonaisuus. Hankaluutta analyysiin toi myös se, että käsitykset taidekasvatuksesta esiintyivät hyvin limittäin (vrt. taidepuhe). Tiettyyn teemaan liittämäni asia saattoi mielestäni liittyä ajatussisällöltään hyvin kiinteästi myös jonkun toisen teeman käsittelemiin asioihin.

Tulosten tulkinnan luotettavuudesta on sanottu, että tutkijan tulkintakompetenssi syntyy ja kehittyy siinä sosiaalisessa ympäristössä tai yhteisössä, joissa tutkija on ollut läsnä ja joihin hän on sosiaalistunut (Sutinen 1996, 43). Koska olen myös itse lastentarhanopettaja ja opiskelija, voisi olettaa että tulkintatapani on noussut yhteisestä ympäristöstä tutkittavien kanssa. Toisaalta olen voinut saada lisäpontta tulkintaani taidekasvatuksen sivuaineopinnoistani. Tulosten luotettavuutta olisi voinut lisätä rinnakkaisluokittelija, mutta tässä tutkimuksessa se ei ollut mahdollista, koska asiaan perehtymättömältä henkilöltä analyysi olisi vienyt suhteettoman paljon aikaa. Rinnakkaisluokittelija tuskin olisi saanut samanlaisia tuloksia aikaan, sillä hänen henkilökohtainen taustansa aineiston luokittelulle olisi erilainen kuin omani. Kuvausluokat ovat Johanssonin, Martonin ja Svenssonin (1985) mukaan aina tietyllä tavalla "keksintöjä", minkä vuoksi ei voida olettaa, että eri tutkijat keksivät samat luokat uudelleen tutkimuksen luotettavuuden turvaamiseksi (Häkkinen 1996, 45). Eri henkilöiden kirjoitusten erilainen tematisointi ja luokittelu olisi voinutkin olla enemmänkin tämän työn rikkaus kuin luotettavuuden vähentäjä. Teemoja ja käsityksiä olisi rinnakkaisluokittelijan avulla noussut varmasti esiin nykyistä enemmän ja olisin pystynyt luultavasti antamaan rakentavamman, rikkaamman ja jopa totuudenmukaisemman kuvan päiväkodin taidekasvatukseen liittyvistä käsityksistä (ks. Saarnivaara 1998, 11). Työ olisi näin saattanut laajentua pro gradu - tutkielmaa laajemmaksi työksi. Luotettavuutta kuvausluokkiin olisi voitu saada myös sillä, että tutkituilta itseltään kysytään, kuvastavatko heidän ilmaisunsa käsitystä, johon ne on tutkimuksessa tulkittu liittyväksi. Vastaus olisi todennäköisesti joidenkin kohdalla ollut "ei", sillä kirjoitushan oli vain tietyn hetken tuotos, jolloin mielessä on syystä tai toisesta ollut tiettyjä asioita.

On myönnettävä tulkintani rajallisuus siitäkin huolimatta, että olen pyrkinyt olemaan huolellinen ja oikeudenmukainen. Olen saattanut ymmärtää tekstejä myös väärin ja ehkä yli- tai alitulkinnut kirjoituksia. Huolellisesta, perusteltavissa olevasta analyysistä huolimatta voi tulos myös Alasuutarin (1989, 123) mukaan olla sittenkin vain paras arvaus. Olkoonkin sitten kysymys vain parhaasta arvauksesta, on pyrkimyksenäni ollut tuoda esiin lastentarhanopettajien erilaista asiantuntijuutta ja saada aikaan keskustelua päiväkodin taidekasvatuksesta, ei osoittaa tiettyjä käsitystapoja toisia paremmaksi.

Saatiinko tehdyillä kysymyksillä tietoa lastentarhanopettajien käsityksistä?

Eräs seikka, joka laittaa tulosten luotettavuuden puntariin ovat asettamani alkuperäiskysymykset ja tutkimustehtävät. *Esitutkimuksen* tarkoituksena oli ennen muuta testata saisinko kysymyksilläni selville käsityseroja, joita olin havainnut päiväkodin taidekasvatuksesta olevan sekä tarkistaa, pystynkö analyysissä hyödyntämään kysymysten tuottamia vastauksia. Esitutkimuksen mahdollistivat neljä kentällä työskentelevää tuttua lastentarhanopettajaa. Pyysin heitä kertomaan mielipiteitään laatimieni kysymysten luonteesta ja siitä, millaiselta vastaaminen kirjallisesti tuntui. Kirjoittaminen ei ollut tuntunut heille vaikealta asioiden ilmaisumuotona, mutta vaikeutta oli tuottanut kysymysten avoimuus, laajuus ja se, ettei tiedetty "mitä kysymyksillä haettiin". Kun kysymykset eivät johdatelleet vastaamista, ne eivät rajoittaneet kirjoittajia ajattelemaan jollain tietyllä tavalla. Ja vaikka vastaaminen oli koettu vaikeaksi aloittaa, oli eräs esitutkittu kirjoittamisen jälkeen sitä mieltä, että näiden kysymysten pohtiminen oli ollut antoisaa myös omaa tämän hetkistä työtä ajatellen. Pitäydyin esitutkimuksen perusteella alkuperäisessä avoimessa kysymyksenasettelussani, sillä ajattelin vastausten lukemisen perustella voivani käsitellä kirjoituksia kahden tutkimustehtävän alla. Uskoin myös tavoittaneeni lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta. Kirjoitettujen vastausten analysoinnin täydellinen selvitystyö jäi kesken esitutkimusvaiheessa tietyistä aikataulullisista syistä. Alkuperäiselle tutkimusjoukolleni antamani kysymykset eivät silloin vielä osoittaneet kaikkia mahdollisia hyviä ja huonoja puoliaan. Myöhemmin kylläkin.

Eräänä kysymysten avoimen luonteen mukanaan tuoma ongelmana analyysivaiheessa oli, etten aina tiennyt kuvastavatko käsitykset toiveita vai todellisuutta. Lastentarhanopettajat käsittelivät taidekasvatusta kysymyksien ohjaamana useimmiten ensin kertoen, miten päiväkodin taidekasvatus tulisi heidän käsityksensä mukaan olla ja lopuksi todeten, että useimmiten päiväkodin taidekasvatus ei kuitenkaan todellisuudessa tätä ole.

> "Vastaukseni perustuu unikuvaan siitä, mitä se voisi käytännössä olla."

> "Tässä siis mitä sen pitäisi olla. Enemmänkin se on lauluhetkiä, jotka tukahduttavat lasten laulua, askartelua, piirtämistä, maalaamista ja leikkiä, jos sille annetaan aikaa"

Toisinaan kirjoittaja kirjoitti puhtaasti siitä, mitä itse todellisessa työssään oli toteuttanut tai toteutti. Käsityksissä ovat nyt siis sekoittuneet todellisuus ja toiveet.

Toinen kysymyksien avoimuuteen liittyvä ongelma oli niiden päällekäisyys. Jouduin hylkäämään alkuperäiset kysymykset analysoidessani vastauksia, jottei kirjoitettua materiaalia olisi jäänyt liikaa esitettävien tulosten ulkopuolelle. Aineisto nosti esiin uudet kysymykset "mitä, miksi ja miten taidekasvatusta". Nämä kysymykset olivat alkuperäiskysymyksiä suppeampia, ja niiden esittäminen lastentarhanopettajille jo aineistonkeruuvaiheessa olisi mahdollisesti tuottanut nykyistä tyhjentävämpiä ja monipuolisempia vastauksia kyseisiin teemoihin. Kysymykset olisivat olleet vielä tällöinkin avoimia ja ne olisivat mahdollistaneet tarkempia tuloksia.

Kysymysten avoimuus on varmasti tuonut lastentarhanopettajien kirjoitelmiin tietynlaista luonnosmaisuutta ja ympäripyöreyttä. Todellisiin syviin ajatuksiin ei ehkä välttämättä aina ollut mahdollista asettamillani kysymyksillä päästä kiinni. Tässä mielessä kirjoittamalla hankittuihin vastauksiin eivät mielestäni fenomenografialle tyypilliset

avoimet kysymykset käykään kovin hyvin, sillä asioita ei ole mahdollista tarkentaa alkuperäisen avoimen kysymyksen jälkeen.

Saatiinko kirjoitetuilla vastauksilla tietoa käsityksistä?

Fenomenografisissa tutkimuksissa on tähän mennessä käytetty tiedonkeruumenetelmänä haastatteluja ja kirjoitelmia tai näitä molempia. Tähän työhön valitsin kirjoitelmat haastattelujen sijaan, sillä halusin kokeilla itselleni uutta tutkimusmenetelmää ja analyysitapaa. Kirjoitettujen vastausten todellisuutta ja tutkimusarvoa puoltaa ajatus siitä, että syvähaastattelulla tuskin voidaan saada sen todellisempaa tietoa kuin millä tahansa yksilön keinolla tuottaa puhetta. Ihmisen jokainen kerros on yhtä todellinen. (Mäkelä 1990, 46; ks. myös Sperling 1996, 64.)

Kirjoitettu teksti on epäilemättä todellista, mutta sen tulkitseminen kuitenkin vaikeaa. Ongelmalliseksi tulkitsemisen teki erityisesti kielen monimerkityksellisyys, sillä ihmiset voivat ilmaista saman käsityksen hyvin erilaisissa kielellisissä muodoissa. Vaikka meillä onkin yhteinen äidinkieli, ei voi olla täysin varma siitä, mitä toinen kirjoituksellaan tarkoittaa. Tutkija tulkitsee tekstejä omista lähtökohdistaan ja kirjoittaja on kirjoittanut ne omista lähtökohdistaan. (Sutinen 1996, 44.) Taidekasvatuksen käsittämisen tutkiminen on eräänlaista kasvatustietoisuuden tutkimista ja sen katsotaan olevan ongelmallista erityisesti siksi, että viime kädessä ei ole varmuutta siitä, että kaikki ovat pystyneet esittämään käsityksensä haluamallaan tavalla. (Hirsjärvi 1980, 69.) Ihmisten ilmaisulliset kyvyt kirjoittaa ovat hyvin erilaisia ja myös ihmisten paneutuminen kirjoittamiseen juuri tietyllä hetkellä saattaa poiketa heidän todellisista kirjallisen ilmaisun kyvyistä kuten seuraava lastentarhanopettajan lausahdus kertoo:

> "Valitettavasti en jaksanut pyrkiä ilmaisullisesti kovinkaan täydelliseen vastaukseen, siis toivottavasti saat tajunnanvirtamaisesta tekstistä selvää."

Hirsjärven (1982, 8) mukaan empiirisen tutkimuksen avulla ei voida koskaan olettaa "tyhjentävän" ihmisen käsitysvarastoa. Se, mitä saadaan selville, on vain pieni osa ajatusten laajemmasta järjestelmästä. Tästä puolestaan on osoituksena erään toisen lastentarhanopettajan lause kirjoituksensa lopussa:

> "...en pysty kokoamaan ajatuksiani johdonmukaisesti, saatikka tuomaan niitä kaikkia esille."

Kirjoitettujen tekstien pohjalta tulkintojen tekeminen oli mielestäni fenomenografisella otteella hyvin vaikeaa. Haastattelussa olisi ainakin ollut mahdollista tarkentaa haastattelutilanteessa lastentarhanopettajien ilmauksia. Lastentarhanopettajien käsityksistä voisi saada totuudenmukaisemman kuvan myös siten, että haastattelun tai kirjoitelman lisäksi käytettäisiin tutkimusmenetelmänä esimerkiksi osallistuvaa havainnointia. Täysin puhtaaseen ja oikeaan tulkintaan lienee kuitenkaan mahdotonta päästä millään tavalla. Fenomenografiaa on arvosteltu siitä, kuinka se olettaa ulkopuolisen henkilön pystyvän tekemään tulkintoja toisen ihmisen käsityksistä. Yhdyn kritiikkiin, sillä huomaan prosessin läpikäyneenä sen olevan aiheellista.

7.2 Lastentarhanopettajien erilaiset käsitykset voimavarana

Lastentarhanopettajien käsitykset päiväkodin taidekasvatuksesta liittyvät tässä työssä sisältöalueisiin, tavoitteisiin, suunnittelun ja toteutuksen runkoon, työmuotoihin ja aikuisen rooliin. Näistä eri teemoista on kuvattu lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta kahden tai useamman erilaisen tai eri asteisen kuvausluokan avulla.

Hollon (1918, 144) mukaan taidekasvatuksen käsitteellinen epämääräisyys ei ollut "tulevaisuuden näkökannalta mikään lohdullinen asia". Hän toivoikin kasvattajien omaavan yhdenmukaisen näkemyksen esteettisestä kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Oma mielipiteeni eroaa Hollon ajatuksesta, sillä tämänkaltaiseen yhtenäisyyteen ei voida eikä ole tarpeenkaan päästä. Mikä on hyvää päiväkodin taidekasvatusta riippuu monista tekijöistä. Hyvän taidekasvatuksen määrittävät perustelut, jotka toimintaa ohjaavat. Tärkeintä ei tällöin ole kasvattajien samanlainen käsittäminen, vaan omien käsitysten tiedostaminen ja niiden tietoinen rakentaminen.

Käsityksensä on hyvä jokaisen kasvattajan itse rakentaa, ei ottaa jotain valmista tai olemassa olevaa kokonaista tietyn henkilön tai oppirakennelman edustamaa taidekasvatusnäkemystä sellaisenaan. Yksittäisen taidekasvatusteorian asettaminen muiden edelle merkitsee yleensä siihen sitoutumista niin, että usein ajatellaan muita käsityksiä vastaan (Pääjoki 1997, 37). Valmiit olemassa olevat teoriat saattavat sellaisenaan johtaa myös vanhanaikaisiin käytännön ratkaisuihin (Sederholm 1998b, 273). Kuitenkin olemassa olevan taidekasvatustiedon avulla mahdollistuu avarakatseisuus erilaisille käsityksille ja sen avulla voidaan rakentaa henkilökohtaisia käsityksiä taidekasvatuksesta ja käytännön toteuttamisesta. (Ks.esim. Pääjoki 1998.) Routila (1995, 40) uskoo, että taidekasvattajan tulisi omata eräänlainen teoreettisen ajattelun väylä, joka ei perustu jo olemassa olevalle teorialle tai valmiille taidekasvatustiedolle, vaan on lähinnä valmiutta pohtia teoreettisesti käsitteitä ja ajatuksia, joita taiteesta ja taidekasvatuksesta esitetään.

Päiväkodin taidekasvatuksessa liikutaan herkällä alueella. Käytännön tadekasvatuksen muotojen vaikutusta lapsiin olisi koko ajan pystyttävä pohtimaan. On pystyttävä kyseenalaistamaan vanhoja hyviksi koettuja käytänteitä sekä kriittisesti arvioimaan uusia menetelmiä ja ideoita. Taidekasvatus ei ole päivähoidon pedagogiikan vaatimusten mukaista, mikäli ajaudumme touhuamaan ajatuksettomasti tärkeinäkin pitämissämme asioissa. Kasvattajan pohdiskeleva ja reflektiivinen asenne kasvatuksessa on tätä päivää ja sitä suuntaa tahdon tällä työlläni vauhdittaa myös päiväkodin taidekasvatuksessa. Toivoisin vauhdittavani myös taidekasvatuksen arvostusta ja sen puolustamista päiväkotien kasvatustoiminnassa, sillä taidekasvatukseen kohdistuneesta lisääntyneestä huomiosta huolimatta esimerkiksi hallinnosta vastaavien ja vanhempien keskuudessa taidekasvatusta ei aina "oteta vakavasti" (ks. Gainer 1997; Puurula 1998).

Samaa suuntaa voitaisiin jatkaa myös uusilla varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen liittyvillä tutkimuksilla. Nyt löydettyihin lastentarhanopettajien taidekasvatuskäsityksiin liittyvät lapsi- ja taidekäsitykset sekä lastentarhanopettajien koulutusten kasvattajien matkaan antamat taidekasvatuksen käsitystavat voisivat olla eräitä tutkimuskohteita. Myös kasvattajien avuksi tuotetun taidekasvatuskirjallisuuden sisältämien käsitysten tutkiminen olisi tarpeellista, sillä kirjallisuuden on useissa yhteyksissä todettu olevan sekä määrältään että laadultaan puutteellisia (ks. Baker 1994, 93-94; Ovaska-Airasmaa 1992, 27-35).

Toivon tämän työni tulosten hyödyttävän erityisesti päiväkodin kasvattajia ja heidän kouluttajiaan, kun pohditaan päiväkodin taidekasvatuksen suuntaviivoja. Omaa taidekasvatuksellista toimintaa ja siihen liittyviä valintoja täytyisi Zimmermanin (1994, 65) tutkimuksen johtopäätösten mukaan alkaa pohtia jo koulutuksessa, ei vasta työelämässä. Aktiivisuutta, toimintaa korostava aikamme voi saada usein uskomaan, että monenlainen asioiden tehostettu tekeminen on laatua myös taidekasvatuksessa. Mielestäni se voi olla laatua kuitenkin vasta sen jälkeen, kun olemme pohtineet mitä, miksi ja miten taidekasvatusta toteutamme. Savan (1996, 156) lailla uskon, että taidekasvatuksessa *lähtökohtana* ei olekaan havainnot lapsesta ja lapsen ymmärtäminen, vaan kasvattajan oman itsen ymmärtäminen. Uskon, että monia mahdollisuuksia ja monia käsityksiä omaamalla, niitä tietoiseksi tekemällä ja yhdistelemällä meillä on mahdollisuus luoda päiväkodeissa taidekasvatusta, joka palvelee erilaisia lapsia, vanhempia, meitä itseämme ja viime kädessä koko yhteiskuntaamme.

Maailma ei ole koskaan valmis eikä
yhden ihmisen tarvitse tietää kaikkea:
meillä on toisemme!
Maailman määrittely tapahtuu parhaimmillaan
paitsi oman tutkimuksen, myös keskustelun avulla;
keskustelun, jota ohjaa toisen kunnioittaminen,
halu ja rakkaus tietoon.
Jokainen on kasvattaja ja kasvatettava,
sillä jokaisella on jotain, mitä voi oppia
toisilta ja mitä hän voi toisille opettaa.

Tiina Tikkanen 1996; Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta.

LÄHTEET

Adelman, C.1987. The arts and young children. Teoksessa Tickle, L. (toim.) The arts in education: some research studies. London: Croom Helm, 15-33.

Aho-Kuusama, E. 1997. Tekemistä käsille ja jaloille. Musiikkileikkikoulunopettajien käsityksiä pojista musiikkileikkikoulussa ja heidän viihtymistään tukevista tekijöistä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro-gradu -tutkielma.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-160.

Alasuutari, P. 1989. Erinomaista rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Hanki ja Jää.

Alle kolmivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1996. Sosiaalihallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Baker, D. W. 1982. Rousseau's children: An historical analysis of the romantic paradigm in art education. Pennyslavia: Pennyslavia State University.

Baker, D. W. 1994.Toward a sensible education inguiring into the role of visual arts in early childhood education. Visual Arts Research 20 (2), 92-104.

Bresler, L. 1995. The subservient, co-equal, affective and sosial integration styles and their implications for the arts. Arts Education Policy Review 96 (5), 31-37.

Calbraith, L. 1991. Analysis on art methods course: Implications for teaching primary student techers. Journal of Art & Design Education 10 (3), 329-342.

Colbert, 1984. Status of the visual arts in eary education. Art Education 34 (4), 28-31.

Davilla, D. & Koenig, S. 1998. Bringing the Reggio concept to american educators. Art Education 51 (4), 18-24.

Dewey, J. 1934. Art as experience. New York: Capricorn Books. G. P. Putnam's sons.

Dowling, S. 1994. Children's early drawing development and its links with spescial teaching abilities. Journal of Art & Design Education 13 (3), 251-266.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (toim.) 1998. The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach-advanced reflections. 2. painos. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

Efland, A. 1990. A History of art education. Intellectual and social currents in teaching the visual arts. New York: Tachers college press.

Efland, A., Freeman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. (suomentanut V. Vuori) Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Jyväskylä: Yliopistopaino ja Lievestuore: ER-paino.

Eisner, E.1989.Taiteellisen näkemyksen kehittäminen. (lyhentäen suomentanut M. Juntunen) Helsinki: Yliopistopaino.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Opetushallitus.

Esiopetuksen suunnittelun lähtökohtia 1994. Opetushallitus. STAKES. Oppaita 24.

Gainer, B. 1997. Marketing arts education: Parental attitudes toward arts education for children. The Journal of Arts Management, Law and Society 26 (4), 253-268.

Goldsmith-Conley, E. & Bales, S. 1994. Development of a sophisticated childhood art program: collaboration and discovery. Visual Arts Research 20 (2), 78-91.

Granö, P. 1996. Esikoululainen taidekuvan vastaanottajana. 2. painos. Turun yliopiston kasvatustieteiden opintomateriaali. Julkaisusarja C: 5.

Grönfors, 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.

Grönholm, I. 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integraatioseminaarin avaus. Teoksessa Puurula, A (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Studia Paedagogica 17, 1-8.

Haapanen, E. & Löfström, E. (toim.) 1998. Missä tieto ja taito kohtaavat -PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 15.

Haataja, M-L. & Jukkala, P. 1986. Neljän lastentarhanopettajakoulutuksen vertailua. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Hakkola, K., Laitinen, S. & Ovaska-Airasmaa , M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Heinonen, S. 1994. Seikkailu, vapaus, lento ja kuvittelun leikki. Draama varhaiskasvatuksessa. Tampereen lastentarhanopettajaopisto. Tampere: Domus-Offset.

Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. (toim.)1997. Synestesia. Onko taiteella väliä? Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 8.

Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 88.

Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 1-2.

Hirsjärvi, S. (toim.)1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hollo, J. 1918. Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Porvoo: WSOY.

Holt, D. 1995. Art in primary education: Aspects of generalist art teaching. Journal of Art & Design Education. 14 (3), 249-257.

Huuhtanen, P. 1984. Mitä on taidekasvatus? Taidekasvatuksen esteettis-käsittelliset perusteet. Jyväskylän Yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 7. Jyväskylä: Kirjapaino Kari Ky.

Hytönen, J.1997. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. uudistettu painos. Juva: WSOY.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografiseen tutkimukseen ja sen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

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

Jyväskylän lastentarhanopettajaopiston opinto-ohjelmat vv.1980-1983.

Jyväskylän lastentarhanopettajaopiston opetussuunnitelmat vv.1983-1989.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen lastentarhanopettajien koulutuslinjan opetussuunnitelmat vv. 1980-1989.

Karvonen, P., Lahti, K & Närhi- Sundgren, L. 1998. Taideaineiden integraatio Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä. Teoksessa Puurula, A. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsingin

yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Studia Paedagogica 17, 167-176.

Kasurinen, L. 1966. Taidekasvatus leikkikoulussa-lastentarhassa. Teoksessa Taidekasvatus. Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13.-18.6.1966. Suomen kulttuurirahasto. Vammala: Kirjapaino Oy, 114-121.

Katz, L. G. 1998. What can we learn from Reggio Emilia? Teoksessa Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (toim.) 1998. The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach-advanced reflections. 2. painos. Greenwich: Ablex Publishing Corporation, 27-45.

Kauppinen, H.& Wilson, B. 1981. Kuvaamataidon didaktiikka. Kustannusosakeyhtiö Otava: Helsinki.

Kiviniemi, K. 1993. Taiteellisesti suuntautunut evaluointimenetelmä. Katsaus Elliot W. Eisnerin kvalitatiivisten menetelmien suuntaukseen. Sosiaalihallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kolbe, U. 1993. Co-player and co-artist: New roles for the adults in childrens visual arts experience. Early Child Development and Care. 90, 73-82.

Kuosmanen, S. 1981. Taide päiväkotien toiminnassa. Valtakunnallinen selvitys päiväkotien taidekasvatustoiminnasta ja -välineistöstä. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Julkaisuja P 5.

Kuosmanen, S. 1986a. Päiväkoti kunnan kulttuuritoiminnassa. Hyvinkäällä päivähoidossa 1977-1983 toteutetusta alle kouluikäisten lasten taidekasvatuskokeilusta. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Julkaisuja P 14.

Kuosmanen, S. 1986b. Taiteesta tukea kasvatukseen. Alkumatka 3, 16-18.

Kuosmanen, S. 1993. Taide, kasvatus, taidekasvatus vai kasvatustaide. Teoksessa Ojala, M (toim.) Suomalaista varhaiskavatustutkimusta. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 17-30.

Laitinen, S. 1986. Esikouluikäisten taidekasvatus. Haastattelututkimus esikouluikäisten opetukseen soveltuvista menetelmistä, tavoitteista ja sisällöistä. Taideteollinen korkeakoulu. Pro gradu -tutkielma.

Lamponen, e. 1998. Hurjat pojat ja villit tytöt. Näkemyksiä päiväkotien ja musiikkileikkikoulujen musiikkikasvatukseen. Teoksessa Ranta-Mayer, T. & Kaikkonen, M. (toim.) 1998. Lahjakkuus lentoon. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja. Helsinki: Hakapaino, 44-52.

Lansing, K. M. 1986. Art and child: are they compatible? Studies in Art education. A Journal of Issues and Recearch 1986, 28 (1), 11-15.

Lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien taiteeseen erikoistavaa koulutusta pohtineen työryhmän muistio 1990:1.Helsinki: opetusministeriö.

Law, P. 1993. Tarvitaanko taidekasvatusta? Opettajien ja oppilaiden vanhempien asenteita taidekasvatusta kohtaan. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Lehtinen, E. & Walamies, M. 1998. Hiiri Hiukkasen seikkailu. Lasten leikkitaitojen tukeminen pedagogisen draaman keinoin päivähoitotoiminnassa. Jyväskylän Yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Levanto, M. 1998. Nykytaide suurin piirtein. (kuvitus J.Vuori) Helsinki: Otava.

Liimola, A. & Voutilainen, L. 1996. Lintupuistojen lapset. Reggio Emilian pedagogisesta ohjelmasta. STAKES. Raportteja 109. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

London, P. 1998. Lowenfeld verbatin. Art education. The Journal of the National Art Education Association 51 (3), 56-61.

Lowenfeld, V. 1947. Greative and mental growth. London: The Macmillan Company.

Malaguzzi, L. 1998. History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi. Teoksessa Edwards, C, Gandini, L. & Forman, G.(toim.) The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach - advanced reflections, 49-97.

Mantere, M-H. 1985. Herbert Read ja kasvatus taiteen avulla. Teoksessa Salminen, A. (toim.)Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 2, 37-81.

Matthews, J. 1997. [viitattu 30.6.1997] Art education as a form of child abuse. Saatavilla www-muodossa: <URL:http:// www.happening.com.sg/commentary/ arteducation.html>

McSorely, J. 1996. Primary school teachers' conseptions of teaching art criticism. Studies in Art Education 37 (3), 160-169.

Montonen, T. 1996. Taiteillen - leikkien - kasvattaen: päiväkodin kuvallisen ilmaisun kehitystyöprojekti alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Kuvaamataidon opetuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Männistö, R. 1997. Näkökulmia kuvataidekasvatukseen. Tapaustutkimus eräiden lastentarhanopettajien suhtautumisesta kuvataidekasvatukseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.

Niiranen, P. 1987. Mikä on laatua lasten päivähoidossa. Sosiaalihallituksen julkaisuja 17.

Ojala, M. (toim.)1993 Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Ovaska-Airasmaa, M. 1992. Kuvallinen taidekasvatus päivähoitotoiminnassa. Teoriataustaa ja käytännön johtopäätöksiä lapsen kuvantekemisestä ja sen ohjaamisesta. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus no. 3. Taideteollinen korkeakoulu. Lisensiaattityö.

Piironen, L. & Salminen, A. 1996. Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Taidekasvatuksen osasto. Taideteollinen korkeakoulu. Jyväskylä: Gummerrus-kirjapaino Oy.

Porna, I. 1994. Taiteen perusopetus ja alle kouluikäiset. Teoksessa Surakka, T. (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen. Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 14-27.

Porna, I. &Väyrynen, M. (toim.) 1993. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Opetushallitus. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Puurula, A. 1998. (toim.)Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Studia Paedagogica 17.

Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa -monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa Puurula, A. (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Studia Peadagogica 17, 9-27.

Puurula, A. &Väyrynen, P. 1992. Tie taidekasvatukseen. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 27/1992.

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980. Komiteamietintö 1980:31. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Pääjoki, T. 1994. Elliot Eisnerin puheenvuoro taidekasvatuksesta. Discipline-based art education. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Pääjoki, T. 1996. Näkökulmia taidekasvatuksen teoriaan ja nykytilaan. Luennot Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitoksella. Syksy 1996.

Pääjoki, T. 1997. PyhäTaide ja ArkiElämä. Taidekäsitysten ja taidekasvatuksen yhteentörmäilyä. Teoksessa Hiltunen, M. & Mannerkoski, O. (toim.) Synestesia. Onko taiteella väliä? Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 8.

Pääjoki, T. 1998. Taidekasvatuksen ja taiteen välisiä kysymyksiä. Ajatuksia henkilökohtaisen taidekasvatusnäkemyksen rakentajalle. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Lisensiaattityö.

Ranta-Meyer, T. & Kaikkonen, M. (toim.) 1998. Lahjakkuus lentoon. Sibelius-akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja. Helsinki: Hakapaino.

Read, H. 1958. Education through art. London: Faber and Faber.

Riihelä, M. 1994. Lapsi, taide ja opettajuus. Teoksessa Surakka, T. (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen. Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 9-13.

Rinaldi, C. 1998. Projected curriculum constructed through documentation-Progettazione: An interview with Lella Gandini by Carlina Rinaldi. Teoksessa Edwards, C, Gandini, L. & Forman, G. (toim.) The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach - advanced reflections, 113-125.

Routila, L. 1995. Taidekasvatuksen perusteet. Taidekasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto 1995.

Saarnivaara, M. 1979. Esteettinen kasvatus monipuolisen persoonallisuuden kehittäjänä yleissivistävässä koulutuksessa. Käsiteanalyyttinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 299.

Saarnivaara, M. (toim.) 1996. Subjektiviteettia etsimässä. Kulttuuri ja oppiminen - tutkimusryhmä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Työpapereita n:o 2.

Saarnivaara, M. 1998. Arjen tutkiminen ja tutkimuksen arki. Teoksessa Haapanen, E. & Löfström, E. (toim.) Missä tieto ja taito kohtaavat. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 15, 6-22.

Saarnivaara, M. & Sava, I. (toim.) 1998. Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Jyväskylä: Yliopistopaino ja Lievestuore: ER -paino.

Salminen, A. (toim.)1985. Näkökulmia taidekasvatukseen. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B 2.

Salminen, H. (toim.) 1988. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Sosiaalihallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Sauvala, A. & Robinson, H. 1985. Päivähoidon kasvatustavoitteiden arvostaminen ja toteutuminen Suomessa ja Yhdysvalloissa. Sosiaalihallituksen julkaisuja 1.

Sava, I. 1981. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon kirjoitetun opetussuunnitelman arvotaustasta. Kuvausta ja arviointia. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 93.

Sava, I. 1984. Mitä taide voi meille merkitä. Aikuiskasvatus 4 (1), 22-27.

Sava, I. 1993.Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I & Väyrynen, P. (toim) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Opetushallitus. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 15-43.

Sava, I. 1994. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Summa, P. & Vierelä, T. Taiteilija Opettaja. Esseitä Taidepedagogiikan laitoksen opiskelijoilta ja opettajilta. Taideteollinen korkeakoulu. Taidepedagogiikan laitos, 59-91.

Sava, I. 1996. Tutkiva mieli. Taidekasvattaja tietoisuuden kehityspyörteissä. Teoksessa Piironen, L. & Salminen, A. (toim.) Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlakirja. Taidekasvatuksen osasto. Taideteollinen korkeakoulu. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 150-156.

Schiller, M. 1995a. Reggio Emilia: a focus on emergent curriculum and art. Art Education 48 (3), 45-50.

Schiller, M. 1995b. The importance of conversations about art with young children. Visual Arts Research 21 (1), 25-34.

Sederholm, H. 1998a. Nykytaide ja teoria. Luennot taidekasvatuksen laitoksella. Syksy 1998.

Sederholm, H. 1998b. Starting to play with arts education. Jyväskylä studies in the arts 63.

Smith, R. A. 1970. Aesthetic consepsts and education. USA: University of Illions Press.

Sperling, M. 1996. Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. Rewiew of Educational Research 66 (1), 53-86.

Summa, P. & Vierelä, T. (toim.) 1994. Taiteilija Opettaja. Esseitä Taidepedagogiikan laitoksen opiskelijoilta ja opettajilta. Taideteollinen korkeakoulu. Taidepedagogiikan laitos.

Surakka, T. (toim.)1994. Lapsi keksii maailman uudelleen. Taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Sutinen, A. 1996. Mitä tekstin tulkinnassa tapahtuu? Mitä oikein tulkitsemme ja mitä elementtejä siihen sekoittuu. Teoksessa Saarnivaara, M. (toim.) Subjektiviteettia etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita no 2, 35-44.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Taidekasvatus. Taidekasvatusseminaari Jyväskylässä 13.-18.6.1966. Suomen kulttuurirahasto. Vammala: Kirjapaino Oy. (toimittajaa ei ilmoitettu.)

Tarr, P. 1989. Pestalozzian and Frobelian influenses on contemporary elementary school art. Studies in Art Education 30 (2), 115-121.

Toivanen, E. 1997. Elämän viivoja. Pitkäaikaisen taidekasvatuksen "näkyminen" 6-vuotiaiden lasten piirtämisen kehityksessä. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Tickle, L. 1987. The arts in education: some research studies. London: Croom Helm.

Tiihonen, E. 1987. Esiluokkalaisten esteettiseen kasvatukseen liittyvä kuvallisen ilmaisun ja käden taitojen opetuksen kartoitus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 14.

Tikkanen, T. 1996. Schilerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. JYY/Julkaisusarjat 22. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.

Tuomikoski, P.1983. Esteettisyys on tajunnanmuodostuksen perustana. Alkumatka 3, 40-42.

Tuomikoski, P. 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hakapaino Oy.

Tuominen, T. 1989. Taidekasvatus päiväkodissa. Selvitys Keski-Suomen läänin päiväkodeissa tapahtuvasta taidekasvatustoiminnasta. Jyväskylä: Keski-Suomen lääninhallitus.

Varhaiskasvatuksen yksikön. tarkistettu opintosuunnitelma lukuvuodelle 1998-1999. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Väkevä, A-M. 1996. Luokanopettajien käsityksiä esteettisestä kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaistos. Pro gradu -tutkielma.

Välivaara, C. 1996. Sadut ja draamapedagogiikka monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Jyväskylän sosiaali- ja terveyspalvelukeskuksen julkaisuja 1/1.

White, M. H. 1993. Imagination and learning: learning to imagine. Istitute of early childhood. Early Childhood Development and Care 90, 99-111.

Zimmerman, E. 1994. Concerns of pre-service art teachers and those who prepare them to teach. Art Education 47 (5), 59-67.

LIITE 1

16.10.1997

Hei!

Olen Mirkka Putkinen, varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija. Teen pro gradu -työtäni aiheesta Lastentarhanopettaja taidekasvattajana ja tarvitsisin sinun arvokkaita ajatuksiasi, jotta tutkimukseni mahdollistuisi.

Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa lastentarhanopettajien tavoista käsittää päiväkodin taidekasvatus. Tutkimustulokset synnyttävät toivoakseni uudenlaista keskustelua päiväkodin taidekasvatuksesta ja johdattavat varhaiskasvattajia yhä enemmän pohtimaan omia käytännön taidekasvatustyön valintojen taustalla vaikuttavia käsityksiään. Tämän työn tulokset voivat auttaa kasvattajia ymmärtämään yhä enemmän varhaiskasvatuksen taidekasvatustyön tärkeää merkitystä.

Tutkimukseni on *aineistolähtöinen,* joten tutkimukseni teoria rakentuu tukemaan saamiani tuloksia Tässä vaiheessa en voi vielä tarkasti määritellä, millä kaikilla tavoin pyrin vastauksia hyödyntämään. Sinun vastauksesi on hyvin tärkeä osa sitä, millaiseksi koko tutkimus muotoutuu. Koska en hae kysymyksilläni mitään tiettyä, mahdollistaa se Sinulle täysin vapaan vastaamisen; kaikki vastaukset ovat oikeita ja hyviä.

Kysymyksiin vastaaminen on *täysin luottamuksellista.* Tietoja käytetään ainoastaan varhaiskasvatuksen gradussani sekä osittain taidekasvatuksen proseminaarityössäni. Yksittäisenä henkilönä et tule tutkimusraporteissani tunnistetuksi. Nimesi lomakkeen alkuun toivoisin sen vuoksi, jos jostain syystä tarvitsen myöhemmin tarkennusta vastaukseesi. Halutessasi voit kuitenkin jättää nimesi pois.

Kirjoita pienimuotoiset *essee-tyyppiset vastaukset* silloin, kun sinulla on vähintään puoli tuntia aikaa rauhassa miettiä ja kirjata ajatuksiasi. Ajankäytön ylärajaa vastaamiseen ei ole. Postita vastauksesi viimeistään **to 30.10.1997** oheisella kuorella. Postimaksu on jo maksettu.

Kiitos hyvin paljon vaivannäöstäsi!

Jos sinulla on työhöni liittyviä kysymyksiä, niin ethän epäröi ottaa yhteyttä:

Mirkka Putkinen
Ykköspesänkatu 1 A 4
40 520 Jyväskylä
p. 014-668 289
sähköposti: mirputk@cc.jyu.fi

Jos keskustelu on sinulle kirjoittamista mukavampi muoto osallistua tutkimukseen, voimme sopia keskusteluajan. Postita tällöin tyhjä lomake viimeistään ma 18.10.1997 yhteystiedoillasi varustettuna.

Nimi_____

Valmistumisvuosi (lto/kk)_____
Työkokemus päiväkodissa (lto-tutkinnon/kk-tutkinnon jälkeen) ____v____kk

Pohdi seuraavia kysymyksiä haluamistasi näkökulmista ja esitä sellaisia käsityksiäsi jotka tällä hetkellä nousevat mieleesi. Voit kirjoittaa hyvinkin "ajatuksenvirtamaisesti", käsin tai koneella. Pyri kuitenkin tarkastelemaan kysymyksiä muutamaa virkettä laajemmin. Voit tarvittaessa jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle.

1. Mitä on mielestäsi päiväkodin taidekasvatus?

2. Millainen on mielestäsi hyvä taidekasvatustilanne päiväkodissa?