

Fredrika Moilanen

**SUUNNITELMALLISUUTTA, TAVOITETTAVUUTTA
JA YHTEISTYÖTÄ LÄPÄISYPERIAATTEELLA**

Kulttuurikasvatuksen opetussuunnitelma
päivähoidossa ja perusopetuksessa

Pro gradu -tutkielma
Taidekasvatuksen maisteriohjelma
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Humanistinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Moilanen Fredrika Johanna	
Työn nimi – Title Suunnitelmallisuutta, tavoitettavuutta ja yhteistyötä läpäisyperiaatteella. Kulttuurikasvatuksen opetussuunnitelma päivähoitossa ja perusopetuksessa.	
Oppiaine – Subject Taidekasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 79
Tiivistelmä – Abstract <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelmien syntyä ja tekoa. Suunnitelman syntyä tarkastelen muun muassa lastenkulttuuritoimikunnan (1979) sekä opetusministeriön hanke- ja ohjelmaraporttien kautta. Kulttuuriopetussuunnitelman tekoa tarkastelen kahden tapauksen, Jyväskylän kaupungin päivähoiton kulttuurikasvatussuunnitelman ja Toivakan kunnan perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelman, kautta.</p> <p>Tutkielman pääkäsitteinä toimivat kulttuuri, kulttuurikasvatus ja lastenkulttuuri. Käsitteitä avaan muun muassa Fornäsin (1998) ja Varton (2002) näkemyksin.</p> <p>Tutkielman teoriaosassa nousi esiin kulttuuriopetussuunnitelman idean syntyneen koulun kulttuurikasvatukseen liittyvissä eri kehityshankkeissa esiin nousseista toimivista käytänteistä. Tärkeänä risteymänä kulttuuriopetussuunnitelmien synnylle toimi vuosina 1998–2001 toteutettu Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma. Yhtenä ohjelman tuloksena oli huomio koulun toteuttamien kulttuurikasvatuksellisten toimintojen ylöskirjaamisen olevan tärkeä osa kyseisten mallien vakiinnuttamista koulun vuotuisen toimintaan.</p> <p>Osanan tutkielmaa toteutettu tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineiston olen kerännyt osallistuvalla havainnointi -menetelmällä äänittämällä kulttuurikasvatus- ja -opetussuunnitelmien suunnitteluryhmien palavereita. Aineiston analysoin sisällönanalyysi -menetelmällä.</p> <p>Tutkimuksessa nousi esiin kuntakohtaisten kulttuuriopetussuunnitelmien laadinnan lähteävän yleisistä suunnitelmalle esitetyistä periaatteista. Kirjattu suunnitelma muotoituu kuitenkin lopulta sen mukaan, mikä on kunnan oma tarve ja kuinka pitkällä järjestäytyneessä kulttuurikasvatuksessa kunnassa ollaan. Kulttuuriopetus- ja -kasvatussuunnitelmien laadinnassa tulee tämän tutkimuksen mukaan huomioida kunnan kulttuurikasvatuksen nykytilanne, kulttuuriantti, kehitystarpeet sekä toiminnan resurssit.</p>	
Asiasanat – Keywords Kulttuurikasvatus, opetussuunnitelma, perusopetus, päivähoito, taidekasvatus, tapaustutkimus	
Säilytyspaikka – Depository Tutkielma löytyy digitaalisena versiona Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokannasta.	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. KULTTUURISTA KASVATUKSEEN JA KULTTUURIKASVATUKSEEN	3
2.1. KULTTUURI	3
2.2. KULTTUURIKASVATUS	4
2.3. LASTENKULTTUURI	5
3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS	7
4. KULTTUURIKASVATUKSEN TAVOITTEELLISTUMINEN.....	8
4.1. YHTEISKUNTA MUUTOKSESSA	8
4.2. LASTENKULTTUURIAOSTO	10
4.3. KOULUN JA KULTTUURIN YHTEISTYÖOHJELMA	11
4.4. LASTENKULTTUURIPOLIITTINEN OHJELMA 2003–2007	13
4.5. LASTENKULTTUURIPOLIITTISEN OHJELMAN TOTEUTUMINEN.....	16
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
5.1. LAADULLINEN TUTKIMUS.....	18
5.2. TAPAUSTUTKIMUS LÄHESTYMISTAPANA	19
5.2.1. <i>Kulttuuri ja päivähoito Jyväskylässä</i>	21
5.2.2. <i>Kulttuuri ja perusopetus Toivakassa</i>	22
5.3. OSALLISTUVA HAVAINNOINTI JA LITTEROINNIN TÄRKEYS.....	23
5.4. SISÄLLÖNANALYYSI.....	26
5.5. TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	30
6. TUTKIMUSTULOKSET	33
6.1. KULTTUURIKASVATUSSUUNNITELMAN SUUNNITTELUA JYVÄSKYLÄSSÄ.....	34
6.1.1. <i>Yleistä kulttuurikasvatussuunnitelmista</i>	34
6.1.2. <i>Toiminnan kehittelyä Kulttuurihyrrässä</i>	40
6.1.3. <i>Kulttuurikasvatuksen ja -kasvatussuunnitelmien haasteita</i>	46
6.2. KULTTUURIOPETUSSUUNNITELMAN SUUNNITTELUA TOIVAKASSA	49
6.2.1. <i>Yleistä kulttuuriopetussuunnitelmista</i>	49
6.2.2. <i>Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman erityiset piirteet</i>	56
6.2.3. <i>Kulttuurikasvatuksen ja -opetussuunnitelmien haasteita</i>	63

7. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	67
8. POHDINTA.....	71
LÄHTEET	74
JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET.....	79

1. JOHDANTO

Neljä vuotta sitten syksyllä 2008 koin ensi kosketukseni kulttuuriopetussuunnitelmien kanssa. Olin tuolloin kasvatustieteen opintoihini liittyen harjoittelussa Oulun kaupungin päivähoidon alaisessa Kulttuurikapsäkki -työryhmässä, missä pohdittiin päivähoidon kulttuurikasvatusta kehitysmielessä. Samalla tutustuin Oulun kaupungin perusopetukselle tehtyyn kulttuuriopetussuunnitelmaan. Koska opinnoissani suuntauduin varhaiskasvatuksen puolelle ajattelin kulttuuriopetussuunnitelmien olevan yleinen käytäntö kaikissa Suomen ala- ja yläkouluissa. Aloittaessani taidekasvatuksen opinnot kolme vuotta myöhemmin syksyllä 2011 ymmärsin, että kulttuuriopetussuunnitelma ei vielä ollutkaan itsestäänselvyys kaikissa maamme kunnissa.

Taidekasvatuksen opintojeni alussa aloin heti etsiä mahdollista pro gradu -tutkielman aihetta. Jyväskylän lastenkulttuurikeskus Kulttuuriaitan koordinaattori Marjo Tiainen-Niemistö ehdotti minulle Toivakan kunnan kulttuuriopetussuunnitelman tekemistä osana tutkielmaani. Suostuin ehdotukseen, sillä kasvatustieteen opinnoissani tein pro gradu -tutkielmani Oulun päivähoidon kulttuurikasvatustoiminnan kehittymisestä ja aihepiiri kiinnosti minua edelleen.

Kymmenen vuotta sitten opetushallituksen taholta esitettiin Koulu ja kulttuuri -yhteistyöohjelmasta saatujen myönteisten kokemusten innostamana suositus, että kunnat tekisivät erillisen kulttuuriopetussuunnitelman osaksi perusopetuksen yleistä opetussuunnitelmaa. Suosituksen tarkoituksena oli koko maan laajuisesti kannustaa kuntia huomioimaan kouluissa tapahtuvan kulttuurikasvatuksen tasapuolisuutta ja tavoitteellisuutta. (Grönholm, 2002, s. 17–18.) Useat kunnat ryhtyivätkin suosituksen mukaisiin toimenpiteisiin ja tekivät kirjallisen suunnitelman kulttuurikasvatuksen toteuttamisesta osana muuta perusopetusta. Kaikissa kunnissa suunnitelmaa ei vielä kuitenkaan ole saatettu kirjalliseen muotoon, vaikka kulttuuriopetusta olisikin suosituksen myötä muuten kehitetty.

Toivakan kunnan kulttuuriopetussuunnitelman lisäksi Kulttuuriaitan koordinaattori kysyi kiinnostustani osallistua myös Jyväskylän kaupungin päivähoidolle tehtävän kulttuurikasvatussuunnitelman tekoon. Suunnitelma oli jo raameiltaan pitkälle ajateltu, mutta

sisällöltö vielä tarkennettavissa. Päivähoidolle suunnattu kulttuurikasvatussuunnitelma olisi tietävästi ensimmäinen laatuaan Suomessa ja suunnitelman pilottiluonteisuus sai minut mukaan suunnitteluryhmään. Sekä Toivakan että Jyväskylän suunnitelmat tehtäisiin aloittaen lähes tyhjältä pöydältä. Tämä sai minut miettimään kulttuuriopetussuunnitelmien synnyn alkuperää. Miten ajatus kulttuuriopetussuunnitelmien teosta alunperin on keksitty?

Tässä tutkielmassa vastaan kahteen kysymykseen, joista ensimmäinen kysyy kulttuuriopetussuunnitelmien syntyperää ja toinen keskittyy suunnitelmien laadinnan yhteydessä nousseisiin huomioitaviin asioihin. Ensimmäiseen kysymykseen vastaan avaamalla eri asiakirjoja, kuten vuoden 1979 lastenkulttuuritoimikunnan mietinnön sekä vuosille 2003–2007 tehdyn lastenkulttuuripoliittisen ohjelman. Näiden asiakirjojen pohjalta luon myös tutkielmani viitekehyksen, jonka kautta tarkastelen johtopäätöksissä saamiani tutkimustuloksia.

Varsinaisena tutkimusaineistona toimivat Toivakan kunnan perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelman ja Jyväskylän kaupungin päivähoidon kulttuurikasvatussuunnitelman laadintojen yhteydessä työryhmien suunnittelupalavereissa nauhoittamalla kerätyt aineistot sekä työryhmien sisällä käydyt sähköpostiviestit. Induktiivisella sisällön-analyysillä luokittelemani tutkimusaineiston avulla vastaan tutkimukseni toiseen kysymykseen, missä haluan selvittää kulttuuriopetus- ja -kasvatussuunnitelmien laadintojen yhteydessä esiin nousseita asioita.

Kulttuuri- ja taidekasvatus ovat paljon tutkittuja mutta silti vielä paljon tutkimuksellisesti antavia aihealueita. Kulttuuriopetussuunnitelmat antavat yhden näkökulman tutkia näitä kahta aihetta ja niiden toteutumista koulumaailmassa. Kulttuuriopetussuunnitelmat itsessään ovat kuitenkin vielä vähän tutkittu aihe. Lapin yliopistossa on tällä hetkellä valmistumassa Terhi Sainion toimesta tietävästi ensimmäinen väitöskirja liittyen kulttuuriopetussuunnitelmiin. Tulevassa väitöskirjassaan Sainio keskittyy Oulun kaupungin perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelmassa näkyvään koulun ja kulttuuri-laitosten yhteistyöhön kehitysmielessä.

2. KULTTUURISTA KASVATUKSEEN JA KULTTUURIKASVATUKSEEN

Tässä luvussa avaan tutkielmani pääkäsitteenä toimivan kulttuurikasvatuksen käsitteen. Jotta kykenen avaamaan kyseisen käsitteen mielekkäästi, koen tärkeänä avata hieman myös kulttuurin ja kasvatuksen käsitettä. Lisäksi avaan myös lastenkulttuurin käsitettä, sillä tutkielmani kohdistuu erityisesti lasten ja nuorten kulttuurikasvatukseen. Lastenkulttuurin käsitteen yhteydessä pohdin myös *kulttuurikasvatuksen* ja *kulttuuriopetuksen* käsitteiden hienoista eroa.

2.1. Kulttuuri

Kulttuurin käsite on useissa yhteyksissä loppuun kulutetusti avattu käsite. Halusin kuitenkin lyhyesti avata kulttuurin käsitteen myös tässä tutkielmassa, jotta lukija ymmärtäisi, mitä kulttuurilla juuri tässä tarkoitetaan ja miten sen lähtökohdat tulee tässä ymmärtää.

Aloitettaessa puhumaan kulttuurista täytyy lähes poikkeuksetta ensimmäisenä mainita, että kyseessä on laaja ja monitahoinen käsite. Kuten Pirnes (2008, s. 17) toteaa, puhuttaessa kulttuurista sen laajuuden toteaminen ei riitä ja sen määrittelemisen kyseessä olevaan kontekstiin on välttämätöntä. Fornäs (1998, s. 167–168) aloittaa kulttuurin käsitteen määrittelyn avaamalla kyseisen sanan alkuperää. Kulttuurin taustalta löytyykin sana *cultura*, joka merkitsee viljelyä. Antiikan roomalaiset käänsivät termin koskemaan myös ihmistä, ihmisen hengen viljelyä ja syntyi käsite *cultura animi*. Myöhemmin 1600-luvulla hengen viljely menetti uskonnollisen vivahteensa ja käsite kohdistui ajatukseen yhteiskunnan sivilisoimisesta ja yksilön muokkaamisesta.

Tämän jälkeen vallalle nousi erityisesti kaksi kulttuurin sisältöä määrittelevää päävirtausta. *Kapea päävirtaus* ajattelee kulttuurin alle kuuluvaksi lähinnä kaunotaiteiset teokset sekä niihin liittyvät instituutiot. Kyseistä virtausta on arvosteltu sen suppeasta näkökulmasta ja populaarikulttuurin sekä kulttuuristen arkikäytänteiden poissulkemisesta kulttuurin alle kuuluvina. *Laajempi päävirtaus* puolestaan määrittelee kulttuurin olevan tunnettu elämänmuoto tai -tapa, jota paikallisesti tai alueellisesti määritelty yhteisö toteuttaa. Laajemman päävirtauksen kritiikkinä voidaan pitää kulttuurin käsitteen

synonyymiytymistä käsitteen yhteisö kanssa. Myöhemmin kapean ja laajan päävirtauksen pohjalta syntyi molempia virtauksia yhdistävä kulttuurin käsitys, jonka mukaan kulttuuri olisi *välittävää* ja *symbolista viestintää*. Tämän ajatuksen mukaan kaikki se, minkä pääasiallinen tarkoitus on merkitysten luonti, olisi kulttuuria. Symbolinen viestintä toimii tässä merkitysten välittäjänä yksilöiden välillä. Kulttuuri on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa, mutta myös niissä toimijoissa ja instituutioissa, jotka pyrkivät ylläpitämään kyseisen kaltaista toimintaa. (Fornäs, 1998, s. 167–169.)

2.2. Kulttuurikasvatus

Kuten kulttuuri myös kasvatus vaatii vähintään kaksi yksilöä toteutuakseen. Kuitenkin siinä, missä kulttuuri on aina ihmisen elämässä olevaa joskin ajan mukana muokkautuvaa, kasvatus on jatkuvaa pakoa irti itsestään. Tämä ilmiö aiheuttaa pedagogisen paradoksin, jonka mukaan kasvatuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on itsensä tarpeettomaksi tekeminen (Siljander, 2002, s. 28–29). Kyseisellä paradoksilla tarkoitetaan kasvatuksen laatua ainaisesti muuttuvana tehtävänä. Kasvatus kehittää yksilöä ja normaalissa tilanteessa yksilön kasvun ei ajatella pysyvän samana tai taantuvan vaan kehittyvän kasvatettuna niin pitkälle, että se alkaa kasvattaa itseään omatoimisesti.

Varto (2002, s. 59–62) esittää mielenkiintoisen huomion kasvatustilanteesta tavoitteellisuudesta nykypäivänä. Postmodernin yhteiskunnan yksilökeskeinen näkemys on luonut tilan, jossa tavoitteet kasvatukselle haetaan yksilöstä itsestään käsin. Jotta yksilön kasvatuksellisten tavoitteiden päämäärät olisivat mahdollisimman avarat, tulee yksilön saada kasvatuksen kautta kuitenkin tietoa yleisestä ja yhteisestä. Yleisen ja yhteisen kautta luodaan kuvaa elämäntavoitteista, jotka antavat kasvatettavalle valinnan mahdollisuuden kohti itseluotua vaativampaa elämää. Yleisellä ja yhteisellä Varto ei tarkoita tietoutta erilaisista elämäntavoista tai -valinnoista vaan mielestäni hän tarkoittaa tietoutta maailmasta, ympäröivästä yhteisöstä, ympäristöstä, syy-seuraussuhteista ja ihmisen elämään perustavanlaatuisesti kuuluvista asioista. Tavoitteellisen kasvatuksen perusta Varton mukaan on määritelty käsitys ihmisestä. Kasvattajan tietoinen ihmiskäsitys korvaa hänen mukaansa kasvatuksen mahdollisen päämäärättömyyden.

Varton näkemys tavoitteellisen kasvatuksen taustalla olevasta tiedostetusta ihmiskäsityksestä toistuu, kun puhutaan kulttuurikasvatuksesta. Opetusministeriön

hallituskaudelle 2003–2007 tekemä lastenkulttuuripoliittinen ohjelma pyytää jo johdannossaan lukijaa miettimään, millaisiksi aikuisiksi haluamme lasten kasvavan (Opetusministeriö, 2003). Usein näitä tavoitellun ihmisen ominaisuuksia kulttuurikasvatuksen yhteydessä ovat identiteetiltään ja itsetunnoiltaan tasapainoinen yksilö ja yhteisön jäsen, henkinen ja sosiaalinen pääoma, kunnioitus ja luottamus itseä ja kanssaeläjiä kohtaan sekä historiatietoinen ajattelu (Kalhama, Kitola & Walamies, 2006, s. 12–13).

Kulttuurikasvatuksen alle voidaan laskea kuuluvan tietoisuus oman elämän lähtökohdista, kuten omasta kulttuurisesta identiteetistä, kielestä, elinympäristöstä sekä omasta perheestä ja suvusta (m.t., s. 4). Monikulttuurinen ymmärrys perustuu myös ensimmäiseksi oman kulttuurisen taustansa ymmärtämiselle. Tietoinen eri kulttuureihin tutustuminen aloitetaan yleensä tutustumalla ensin lapsen omaan kulttuuriin ja laajennetaan sitten huomioimaan maailman kulttuurinen kirjo. (Räsänen, 2008, s. 257.) Tärkeä osa kulttuurikasvatusta on myös kulttuuripalveluihin, kuten teatteriin, kirjastoon ja taiteen käyttöön tutustuminen sekä näiden palveluiden huomioiminen mahdollisena voimavarana. Kulttuurituotannon kriittinen tarkastelu mahdollistuu myös, kun kulttuuripalvelut ja niiden sisällöt tulevat tutummaksi. (Ambjörnsson, 1969, s. 11–12.)

Tuotetun kulttuurin lisäksi lapsen oma kulttuurinen tuottajuus on ensiarvoista huomioida osana kulttuurikasvatusta. Lapselle tuleekin antaa tilaa ja aikaa toteuttaa ja kokeilla omaa luovuttiaan ja sen rajoja. Lapsen omaehtoisessa toiminnassa hänen henkilökohtainen kulttuuri syntyy ja syvenee. Siinä missä ympäristö muovaa lasta, tulee myös lapsen saada kokea ja tiedostaa oma vaikutuksensa ympäristöön. Tämä kasvattaa ihmisyyden lisäksi myös lapsen kokemusta yhteisöön kuulumisessa. (Ruokonen, Rusanen & Välimäki, 2009, s. 5.)

2.3. Lastenkulttuuri

Vaikka kulttuurikasvatus ei ole profiloitunut pelkästään lapsiin vaan sitä voidaan toteuttaa ikärajoittomasti, tulee kohderyhmän oma kulttuuri huomioida osana ja muun toiminnan lähtökohdana onnistuneessa kulttuurikasvatuksessa ja -opetuksessa. Koska tutkielmassani käsittelem varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa tapahtuvaa kulttuurikasvatusta, koen tärkeänä määritellä lastenkulttuurin käsitteen tässä yhteydessä tarkemmin. Käsitteenä

lastenkulttuuri on suhteellisen uusi. Suomeen käsite rantautui 1960-luvun lopulla Ikosen ja Vaijärven suomentaessa paikoin jopa anarkistiseen tyyliin kirjoitetun ruotsalaisen Ambjörnssonin vuonna 1968 ilmestyneen teoksen *Skräpkultur åt barnen*. (Laukka, 2006, s. 9.) Kulttuuripolitiikassa ja -työssä lastenkulttuurin käsite virallistui Suomessa 1970-luvulla. Sen kohderyhmäksi lasketaan kuuluvaksi karkeasti arvioiden kaikki alle 18-vuotiaat. (Karikoski & Rantanen, 2002, s. 19.)

Sisällöllisesti lastenkulttuuri voidaan norjalaisten lastenkulttuurin tutkijoiden Danboltin ja Enerstvedtin (ks. Danbolt, G. & Enerstvedt, Å., 1995) mukaan jakaa kahteen osaluueeseen: lapsille tuotettuun kulttuuriin ja lasten tuottamaan kulttuuriin. Lapsille tuotettu kulttuuri sisältää heidän mukaansa hyvinkin laaja-alaisesti kaikki lapsille suunnatut kulttuurin eri muodot aina pedagogisista instituutioista kulttuurilaitoksiin ja muihin kulttuuriin toimijoihin sekä järjestötoimintaan että kaupalliseen kulttuuritarjontaan. Lasten tuottama kulttuuri sisältää puolestaan lasten oman maailman loruineen, leikkeineen ja tarinoineen. (Karikoski & Rantanen, 2002, s. 20.) Mielenkiintoista on myös selventävästi ajatella lasten tuottaman kulttuurin olevan kaikki ne lasten toiminnat, ajatukset ja tulkinnat heidän ympärillä olevista asioista, jotka he omana ryhmänään ja omassa vertaisryhmässään jakavat omalla tavallaan (Pääjoki, 2007, s. 288).

On relevanttia kysyä, miten kulttuurikasvatus ja kulttuuriopetus eroavat toisistaan. Kulttuurikasvatuksen voidaan ajatella olevan enemmänkin vaikuttamista lapsen kehittymiseen ja arvomaailmaan kuin esimerkiksi yksittäisen tiedon tai taidon välittämistä. Kulttuuriopetuksessa puolestaan etukäteen määritellään tarkemmin, mitä halutaan opettaa ja miten. Koulumaailmassa sekä kulttuurikasvatuksen että -opetuksen muotoja on tarkoituksenmukaista käyttää. Kulttuurin eri piirteiden ja hienoistenkin nyanssien välittäminen oppilaiden prosessoitavaksi vaatii kouluelämässä opettajalta sekä tarkempaa opetuksellista että laajempaa kasvatuksellista otetta. (Tornberg & Venäläinen, 2008, s. 66 ja 69.) Kyseessä kun kuitenkin on arvoja välittävä ja arvoja tuottava toiminta (Kalhama & Vartiainen, 2006, s. 4).

3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tämä tutkimus on kiinnostunut kulttuuriopetussuunnitelman syntymisestä. Tarkastelun kohteena on eri asiakirjoja, kuten selvityksiä ja kehityshankkeiden raportteja, joiden kautta tutkimukseen pyritään tuomaan ajallista näkökulmaa kulttuuriopetussuunnitelman ilmestymiseen osaksi maamme perusopetuksen arkea. Tarkempaa näkökulmaa konkreettisen kulttuuriopetussuunnitelman syntyprosessissa tai toisin sanoen laadinnassa nousseisiin asioihin pyritään saamaan tutkimalla yhden kulttuuriopetussuunnitelman ja yhden kulttuurikasvatussuunnitelman laadintaprosessia nauhoitettujen aineistojen kautta.

Tutkimuskysymykset:

Mistä kulttuuriopetussuunnitelman ajatus on rakentunut?

Mitä asioita kulttuuriopetussuunnitelman laadinnan yhteydessä huomioidaan?

Tutkimuskysymyksiin haen vastausta tämän tutkielman luvuissa neljä ja kuusi. Luvussa neljä tarkastelen eri asiakirjojen kautta kulttuuriopetussuunnitelman rakentumista osaksi perusopetusta ja etsin vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Luvussa kuusi avaam tarkemmin yhden kulttuuriopetussuunnitelman ja yhden kulttuurikasvatussuunnitelman laadintojen yhteyksissä esille nousseita asioita, joiden kautta vastaan toiseen tutkimuskysymykseen. Tämän tutkielman luvussa seitsemän yhdistän luvussa neljä keräämääni asiakirjatietoutta ja peilaamaan sitä luvussa kuusi esittelemiini tutkimustuloksiin.

4. KULTTUURIKASVATUKSEN TAVOITTEELLISTUMINEN

Tässä luvussa rakennan kronologisen kuvan kulttuurikasvatuksen muuttumisesta tiedostetuksi ja tavoitteelliseksi opetustoiminnaksi perusopetuksessa. Asiayhteyksiä etsin lastenkulttuurin alalta tehdyistä kehityshankkeista sekä eri aikoina nimettyjen toimikuntien tekemistä kehitysehdotuksista, linjauksista ja mietinnöistä. Kronologisen kuvan luominen kulttuurikasvatuksen kehittymisestä yhteiskunnassamme on tutkimusaiheeni kannalta tärkeä. Osaltaan se jo itsessään vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: *Mistä kulttuuriopetussuunnitelman ajatus on rakentunut?*

4.1. Yhteiskunta muutoksessa

1970-luvulla lastenkulttuurin noustessa aiempaa voimakkaammin puheenaiheeksi alkoi useissa pohjoismaissa lastenkulttuurin tilan selvitystyö. Kiinnostus lasten ja lastenkulttuurin asemaa kohtaan nousi 1950-luvulla alkaneesta nopeasta yhteiskunnan kehittymisestä, jonka vaikutukset näkyivät vahvasti myös lasten elinoloissa. Yhteiskunnalliset ja sosiokulttuuriset muutokset, kuten kaupungistuminen ja perheen aseman muuttuminen, koulujärjestelmän uudistaminen sekä globalisoituminen muun muassa television tulon ja joukkotiedotuksen muuttumisen myötä vaikuttivat tarpeeseen arvioida lapsen asema yhteiskunnassa. (Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö, 1979, s. 1.)

Suomessa muuttunutta lasten ja lastenkulttuurin yhteiskunnallista asemaa alkoi tammikuussa 1978 kartoittaa opetusministeriön nimeämä lastenkulttuuritoimikunta. Kyseisen toimikunnan tehtävänä oli laatia selvitys lastenkulttuurin sen hetkisestä tuotannosta ja käytöstä, alan toimijoista, toimintaa edistävästä toimenpiteistä sekä tehdyistä tutkimuksista ja saaduista tutkimustuloksista. Toimikunnan tuli saamansa informaation pohjalta tehdä ehdotus kehittämistavoitteista, jotka lisäksi huomioisivat tasa-arvon edistämisen, kotimaisen lastenkulttuurin vahvistamisen sekä huonoksi ja väkivaltaiseksi luokitellun lapsille suunnatun tuotannon rajoittamisen. Kehittämistavoitteet toimikunnan tuli esittää aikatauluineen ja kustannuslaskelmineen erilaisina toimintavariaatioina, jotka olisivat konkreettisesti toteutettavissa. (m.t., s. 1–2.)

Tutkimusaiheeni kannalta kiinnostavia lastenkulttuurin kehittämisehdotuksia nimetty lastenkulttuuritoimikunta esitti vuonna 1979 useita. Päivähoidon puolella toimikunta näki

lähtökohtaisesti olevan hyvä saavutettavuus kulttuuripalveluiden käyttöön sekä taiteellisen ja kulttuurisen toiminnan variointiin. Kulttuurikasvatuksen eri osa-alueiden tavoitteita ei päivähoitossa kuitenkaan oltu kirjattu mihinkään, mikä nähtiin erittäin ongelmallisena. Kirjattujen tavoitteiden puuttuminen näkyi myös puutteina henkilökunnan koulutuksessa. Henkilökunnan ohjauksessa ei myöskään käytetty taidekasvatuksen asiantuntijoita ja yhteistyö sosiaali- ja kulttuuritoimen välillä oli erittäin vähäistä. Kehitystoimenpiteenä toimikunta ehdotti yhteiselimen perustamista, joka koordinoisi päivähoiton ammattilaisten kouluttamista yhtenevien kasvatustavoitteiden mukaisesti esimerkiksi juuri kulttuuri-asioissa. Toimikunta ehdotti myös vastuunsiirtoa päivähoitoa organisoiville kunnan elimille, jotta päivähoitolla olisi taloudellinen mahdollisuus käyttää työntekijöidensä kouluttamiseen ja toiminnan suunnitteluun taiteen ja lastenkulttuurin asiantuntijoita. (Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö, 1979, s. 51–53.)

Lastenkulttuuritoimikunta näki päivähoiton puolella ongelmallisena kulttuurin tuottamiseen ja käyttämiseen suunnattujen määrärahojen lähes täydellisen puuttumisen. Määrärahojen puuttumisen vaikutukset näkyivät etenkin palveluista etäällä sijaitsevien päivähoitoyksiköiden mahdollisuudessa päästä osalliseksi kulttuurilaitosten annista. Määrärahojen yhteydessä toimikunta muistutti, että kulttuuritoimintalain mukaisesti kuntien tuli osoittaa valtionavusta ikärakenteen mukainen osuus myös varhaiskasvatusikäisille kulttuuritoimintaan. Lisäksi toimikunta ehdotti, että kulttuuri-määrärahoja voitaisiin lisätä myös sosiaalishallinnon puolelta. Parhaimmillaan kunnat voisivat myös järjestää erityisiä lastenkulttuurikeskuksia, joissa lapsilla olisi mahdollisuus toteuttaa itseään taiteen eri keinoin. Toimikunta ehdotti kunnan järjestämisvelvollisuudeksi päivähoitolapsille erilaisia mahdollisuuksia kulttuurilaitosvierailuihin ja -yhteistyöhön sekä yksittäisten taiteilijoiden ja kulttuuristen toimijoiden kanssa tehtävään monimuotoiseen yhteistyöhön. (m.t., s. 52–53.)

Päivähoiton lisäksi lastenkulttuuritoimikunta löysi kehitystä vaativia toimintoja myös perusopetuksen puolelta. Kulttuuriopetus suunnitelman kehittymisen kannalta yksi oleellisimmista huomioista, jonka toimikunta teki jo 1970-luvun lopulla, on tiettyyn oppiaineeseen keskittyneiden asiantuntijoiden eli aineenopettajien puute alaluokkien opetuksessa. Toimikunta näki, että alakouluikäiset ovat siinä iässä, jolloin herkkyys taideaineiden oppimisvalmiuksiin on korkeimmillaan. Yläluokilla, kun oppilaat pääsevät aineenopettajan tunneille, tämä herkkyyskausi on toimikunnan näkemyksen mukaan jo

usein ohitettu. Toimikunta ehdottaakin siirtymistä aineenopettaja opetukseen mahdollisimman varhain jo alakouluiässä alaluokkien jälkeen, jolloin lapsen luontaista herkkyyttä voidaan käyttää hyödyksi opetuksessa. (Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö, 1979, s. 57–60.)

Toimikunta kiinnitti huomiota myös perusopetuksen oheistoimintaan, jonka tarkoituksena oli rikastaa opetusta. Erityisesti taidekasvatuksessa oheistoiminnalla nähtiin suuret mahdollisuudet saattaa lapsi kokemaan erilaisia taidekokemuksia myös koulun ulkopuolella. Kuten päivähoidon puolella, myös perusopetuksessa ongelmana nähtiin kuitenkin määrärahojen puute etenkin haja-asutusalueilla kulttuuritarjonnasta osalliseksi pääsemiseen. Kehitysehdotuksena lastenkulttuuritoimikunta ehdottikin kouluille oppilasmäärän mukaista valtionavun lisää oheistoiminnan mahdollistamista varten. Jokaisella perusopetuksen oppilaalla nähtiin myös asuinpaikasta riippumatta yhtäläiset oikeudet päästä osalliseksi elävistä taide-esityksistä. Eri taidealojen liikkuvuutta tulikin toimikunnan mukaan tukea. Kuntien kulttuurilautakuntien tulisi myös osaltaan pitää huolta, että kunnan alueella järjestettäisiin kulttuuritilaisuuksia, joita voitaisiin hyödyntää suunnitelmallisesti perusopetuksessa. (m.t., s. 67–70.)

4.2. Lastenkulttuurijaosto

Vuonna 1978 nimetty lastenkulttuuritoimikunta teki mietintönsä ensi sivuilta selväksi oman ajatuksensa lastenkulttuurin sisällöllisestä määreestä, joka oli yleistä siihen asti totuttua laajempi. Lastenkulttuurin he näkivät tarkoittavan lapsen koko elämäntilannetta kotioloista koulumaailmaan ja kulttuuristen toimijoiden antiin. Yhtenä syynä lastenkulttuurin määrittelyn laajentamiseen yleisessä puheessa he näkivät meneillään olevan taidehallinnon laajan uudistustyön. (Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö, 1979, s. 1.) Taide- ja kulttuurihallinnon uudistumisen myötä 1980-luvulla lastenkulttuuri nimettiin yhdeksi osa-alueeksi. 1980-luvun puolivälissä perustettiin lopulta taiteen keskus-toimikunnan lastenkulttuurijaosto edistämään ja kehittämään myönteistä lastenkulttuuria Suomessa. (Anttila & Rensujeff, 2009, s. 48–49.)

Lastenkulttuurijaoston tehtäväksi muodostui aluksi lastenkulttuuripoliittisten linjausten muotoileminen, lastenkulttuurin apurahojen myöntäminen sekä valtion lastenkulttuuriin liittyvien asioiden valmistelevana asiantuntijaelimenä toimiminen. Lastenkulttuurijaostolla

syntyi monenlaisia ideoita nostaa lastenkulttuuria enemmän esille taidehallinnossa, mutta tämä onnistui kuitenkin hiljalleen vasta vuosien myötä. Erityisesti tutkimusongelmani kannalta mielenkiintoisena pidän 1990-luvun puolivälin aikoihin tehtyjä projekteja, joissa painotettiin valtion taidetoimikuntalaitoksen toiveesta kulttuurista osallistumista. Tärkeä vaihe kulttuuriopetus suunnitelman syntymisessä oli myös, kun vuonna 2001 opetusministeriö näytti vihreää valoa lastenkulttuuri jaoston ajatukselle laatia lastenkulttuuripoliittinen ohjelma lastenkulttuurin edistämiseksi. Välivaiheena ja selvityksenä lastenkulttuurin tilasta jaosto teki ennen varsinaista kulttuuripoliittista ohjelmaa vuonna 2002 ilmestyneen *Kulttuuri kasvaa lapsissa* -lastenkulttuuripoliittisen ohjelman ehdotuksen. (Anttila & Rensujeff, 2009, s. 52–56.)

4.3. Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma

Tässä alaluvussa esittelen yhden 1990-luvun puolen välin jälkeen toteutetun projektin, jossa tavoitteena oli valtion taidetoimikuntalaitoksen toiveiden mukaisesti oppilaiden kulttuurisen osallisuuden lisääminen koulumaailmassa sekä koulun ovien avaaminen uusille yhteistyötahoille ja uusille oppimisympäristöille. Tavoitteena tässä projektissa tai oikeamminkin ohjelmassa oli myös kerätä ja jakaa tietoutta ja kokemuksia erilaisista kulttuuriopetuksen muodoista. Siinä on näkyvillä yhteys kulttuuriopetuksen ja -kasvatuksen organisoitumisen yleistymiseen.

Vuosina 1998–2001 opetushallitus ja opetusministeriö organisoivat *Koulun ja kulttuurin* yhteistyöohjelman 17 pilottikunnassa. Itse pilottikunnat sijoittuvat kartalla ympäri Suomen aina Kittilästä Poriin, Tammisaareen ja Ouluun. Kuntien asukasmäärissä on variaatiota parista tuhannesta asukkaasta yli sataantuhanteen asukkaaseen. Ohjelman lähtökohtana oli kouluissa tapahtuvan kulttuuri- ja taidekasvatuksen kehittäminen oppiainerajoja rikkovalla toiminnalla. Tavoitteena oli innostaa kouluja kehittämään itsestään pieniä kulttuurilaitoksia, joissa taideaineet, muut oppiaineet ja kulttuuri kohtaavat jokaisena päivänä. Lisäksi ohjelman tavoitteena oli lisätä koululaitoksen ja kulttuuristen toimijoiden välistä yhteistyötä. Mukana ohjelmassa pilottikuntien lisäksi oli kulttuurilaitoksia, kulttuuri-toimijoita, kulttuuriyhdistyksiä, kunnan sivistys-, sosiaali- ja nuorisotoimet sekä kansalais- ja työväenopistoja. (Karikoski & Rantanen, 2002, s. 127–128.)

Koulun pieni kulttuurikirja -teos kokoaa Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman kokemuksia ja hankkeen aikana luotuja toimintamalleja yhteen. Kirjaan on koottu lisäksi toimiviksi havaittuja malleja myös viidestä pilottikuntiin kuulumattomista kunnista. Yhtenä innostavana mallina toimivat vuosittain toteutettavat, valmiiksi suunnitellut yhteistyöprojektit ja -toiminnot. Lisäajatuksena on, että toiminnot ovat kirjattuja, jolloin opettajien ja muiden toimijoiden vaihtuvuus ei pääse vaikuttamaan toimintaa estävästi. Yhtenä tavoitteena yhteistyöohjelmalla olikin kehittää koulujen opetussuunnitelmiin kirjattavaksi jokaisen oppiaineen alle kulttuuriin sidottuja sisältöjä. (Grönholm, 2002, s. 14–15 ja 51.)

Ohjelman myötä pilottikunnissa jo totuttujen lisäksi luotiin uusia yhteistyömalleja koulun ja kulttuuristen toimijoiden välille. Etenkin Kittilän kunnan toteuttama malli kertoo mielestäni kokonaisvaltaisesta muutoksesta kohti tavoitteellista kulttuurikasvatusta koulussa. Ohjelman avustamana Kittilän kunta päätti toteuttaa konsultaatiomallin, joka on nyt vuonna 2012 useissa kunnissa toteutettavan vastaavamallin kanssa yhdenmukainen. Kittilän konsultaatiomallissa konsultteina toimivat lukion kuvataideopettaja, kansalaisopiston musiikin opettaja sekä käsityöopettaja. Konsultit toteuttivat kyläkouluilla työpajoja sekä suunnittelivat koulujen opettajien kanssa koulukohtaiset kulttuurikasvatusohjelmat liitteeksi yleiseen opetussuunnitelmaan. Lisäksi konsultit kartoittivat koulujen kanssa lähialueen kulttuuriset toimijat, taiteilijat, taiteen eri alueiden taitajat sekä kulttuurikohteet. Konsultit palasivat kouluihin vuoden päästä pohtimaan opettajien kanssa eteen tulleita kysymyksiä ja näin toimintaa saatiin vielä hiottua. (m.t., s. 51–52.)

Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman myötä esille tuli lukuisia toimintamalleja yhdistää koulu ja kulttuuri. Uudeksi haasteeksi ohjelman kokoelmateoksessa, Koulun pieni kulttuurikirja, kerrotaan näiden esille tulleiden mallien vakiinnuttaminen osaksi koulujen arkea. Toimintojen ylöskirjaaminen koettiin tärkeänä osana mallien vakiinnuttamista. Sen kautta myös oppiaineiden väliset yhteistyömuodot pysyvät vakiintuneina ja selkeinä toteuttaa. Yhteenvedona ohjelma suosittelee kuntia laatimaan kulttuurikasvatusohjelman osaksi lapsipoliittista ohjelmaansa. Tässä suositusmallissa mainitaan, että kunnissa olisi hyvä olla yksi henkilö organisoimassa toimintaa ja sen lisäksi jokaisessa kunnan koulussa olisi hyvä olla oma kulttuurivastaavansa, jonka kautta tieto leviää kohdistetusti jokaiseen kouluyksikköön. Itse kulttuurikasvatusohjelmaan suositusmallissa kehoitetaan kirjaamaan ohjelmarunko, kuntakohtainen painotusalue, ohjelman tavoitteet ja sisällöt, toimijat,

kohderyhmät, toiminnan rahoitusmallit, opetushenkilöstön mahdollisen lisäkoulutuksen sekä yhteistyön kunnan muiden taide- ja kulttuuritoimijoiden kanssa. (Grönholm, 2002, s. 15, 17–18 ja 55.)

Kulttuurikasvatusohjelman suositusmallin lisäksi yhteistyöohjelmassa suositellaan kuntia rohkeasti pohtimaan yhden henkilön nimittämistä vastaamaan kulttuurikasvatuksen koordinointi työstä koko kunnan alueella. Kyseinen koordinaattori pitäisi yhteyttä jo aiemmin mainittuihin koulujen kulttuurivastaaviin jakaen heille ajankohtaista tietoa kulttuurista ja kulttuuritapahtumista. Lisäksi koordinaattori voisi organisoida erilaisia taide- ja kulttuuritilaisuuksia sekä tarpeelliseksi katsomiaan koulutuksia. Hän toimisi myös koulujen ja kulttuuritoimijoiden välisenä sanansaattajana ja yhteistyön ylläpitäjänä. (m.t., 2002, s. 18.)

4.4. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003–2007

Maaliskuussa 2001 lastenkulttuurijaosto sai Opetusministeriöltä pyynnön tehdä ehdotuksen lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi. Ehdotuksen tuli sisältää selvitys lastenkulttuurin ydintoimijoista, toiminnan muodoista sekä rahoituslähteistä. Lisäksi siinä tuli olla selvitys lastenkulttuurissa keskeisinä toimivien instituutioiden nykyisestä tehtävästä sekä tavoiteltavasta tehtävästä. Ehdotukseen tuli kirjata myös lastenkulttuuripolitiikan lähtökohtaiset tavoitteet sekä toimenpideohjelma lastenkulttuurin edistämistä varten. Mukana ohjelmaehdotuksen laatimisessa ja asiantuntijuuttaan antamassa oli lukuisia taiteen ja kulttuurin eri alojen ammattilaisia. (Karikoski & Rantanen, 2002, s. 5.)

Ehdotus valtakunnalliseksi lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi annettiin maaliskuussa 2002 kommentoitavaksi sekä lisäideointia saamaan laajalle asiantuntijajoukolle ja samalla se julkaistiin sähköisessä muodossa julkiseksi asiakirjaksi (m.t., s. 1). Lopullinen lastenkulttuuripoliittinen ohjelma julkaistiin vuonna 2003 ja sen myötä lastenkulttuurin edistämisen nostettiin opetusministeriön toimesta yhdeksi painopistealueeksi hallituskaudelle 2003–2007. Lastenkulttuurin osa-alueista toimenpide-ehdotukset koskivat lähinnä lapsille tuotettua kulttuuria, kuten taide- ja kulttuuripalveluja. Ehdotusten toteutuksen kautta pyrittiin toiskätisesti tukemaan lasten mahdollisuuksia luoda itse kulttuuria. Yhtenä tavoitteena lastenkulttuurin edistämässä opetusministeriö näki kodin, päivähoiton ja koulun tukemisen kulttuurikasvatustyössä. (Opetusministeriö, 2003, s. 4 ja 9.)

Lastenkulttuurin tavoitteellista kirjaamista kulttuuri-, taide- ja koulutuspolitiikan strategisiin linjauksiin painotettiin Koulu ja kulttuuri -yhteistyöohjelman tavoin lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa. Ylöskirjaamisen nähtiin mahdollistavan pitkäaikaisen ja tavoitteellisen taideopetuksen suunnittelemisen. Huomionarvoista lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa lisäksi oli, että kulttuuri ja taide kannustettiin sisällytettäväksi perusopetuksen lisäksi osaksi päivähoidon varhaiskasvatussuunnitelmaa ja esiopetuksen opetussuunnitelmaa. (Opetusministeriö, 2003, s. 9–11.)

Yhteneväisyyksiä Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelmaan Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa edustavat suositukset yhteistyön lisäämisestä ja koulutusten järjestämisestä. Vastuu luovuutta, taidetta ja kulttuuria välittävien opetusmenetelmien opettamisesta opetushenkilöstölle annetaan ohjelmassa opetushallitukselle, yliopistolle sekä muille lasten kanssa työskentelevää henkilöstöä kouluttaville. Osana luovuutta, taidetta ja kulttuuria välittävää opetusta nähtiin yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Ohjelma kannustikin kouluja yhteistyöhön eri koulutusasteiden, kulttuurilaitosten, taiteen perusopetuksen sekä kulttuuritoimijoiden kanssa. Koulujen lisäksi ohjelma ohjeisti kulttuurilaitoksia kehittämään toimintaansa, jotta tarjonta soveltuisi erilaisille käyttäjäryhmille ja olisi alueellisesti helpommin saavutettavissa. (m.t., s. 12 ja 15.)

Jo lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmaehdotuksessa vuonna 2002 huomioitiin Suomessa olevan muutamia lastenkulttuurille nimitettyjä keskuksia, joissa toimijat järjestivät taidetoimintaa lapsille ja nuorille. Lisäksi pienemmissä kunnissa huomioitiin järjestettävän kulttuurisia tapahtumia ja taidetoimintaa eri tahojen toteuttamana, kuten esimerkiksi kirjastojen tai nuoristotalojen. Jotta toimintaa kyseisissä lastenkulttuurikeskuksissa sekä muissa taide- ja kulttuuritoimintaa järjestävissä tahoissa pystyttäisiin kehittämään ja myös taloudellisesti ja organisoidummin tukemaan, lastenkulttuurijaosto esitti ohjelmaehdotuksessa niiden verkostoitumista alueellisten lastenkulttuurikeskusten kautta valtakunnalliseen lastenkulttuuriverkoston. (Karikoski & Rantanen, 2002, s. 40.)

Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa lastenkulttuurikeskusten valtakunnallinen verkosto on nimetty Taikalamppu-verkostoksi. Taikalampun ensimmäinen toimikausi käsittää vuodet 2003–2005. Yleisenä tavoitteena verkostolle annettiin tehtäväksi kehittää ja tukea lastenkulttuurikeskusten toimintaa sekä edesauttaa lastenkulttuuritoiminnan levittämistä

ja syntymistä myös sinne, missä sitä ei aiemmin ole ollut. (Opetusministeriö, 2003, s. 21.) Vuonna 2012 Taikalamppu-verkoston toiminta on kehittynyt ja toimenkuva on tarkentunut ja eriytetynpi. Vuosina 2009–2010 luotiin verkoston strategia, missä määriteltiin Taikalampun toiminta-ajatus, toiminnan arvot, tavoitetila vuodelle 2020 sekä strategiset päämäärät näkökulmineen ja keinoineen. (Taikalamppu, 12.5.2012.)

Taikalamppu-verkoston toiminnan tarkoituksena on lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisääminen. Hyvinvointia pyritään parantamaan tuottamalla laadukkaita taide- ja kulttuuripalveluja sekä tekemällä lasten ja nuorten kanssa taidetta ja kulttuuria. Verkosto pyrkii myös vaikuttamaan lasten- ja nuortenkulttuurin saavutettavuuteen kehittämällä toimintamenetelmiä muun muassa taidekasvatukseen. Toiminnan arvoiksi verkosto nimeää kestävän kehityksen periaatteet sekä tasavertaisen oikeuden taide- ja kulttuuripalveluihin lapsen ja nuoren omista lähtökohdista käsin. Taide- ja kulttuuripalveluiden tuottamisessa verkosto näkee ammattitaidon ja luovuuden laadukkaana toiminnan perustana. Verkosto näkee laadukkaasen lasten- ja nuortenkulttuuriin panostamisella olevan merkitystä myös perheiden hyvinvointiin. Arvoikseen verkosto nimeää avoimen ja raja-aitoja rikkovan taidekasityksen sekä kulttuurien väliseen vuoropuhelun edistämisen. (m.t., 12.5.2012.)

Tavoitetilaksi vuodelle 2020 Taikalamppu-verkosto nimeää toiminnan vakiintumisen. Verkoston tuottamat toimintamallit sekä taide- ja kulttuuripalvelut ovat saavutettavissa ympäri Suomen asuinpaikasta riippumatta. Verkosto toimii vaikuttajana lasten- ja nuortenkulttuuripolitiikassa ja lasten- ja nuortenkulttuurin merkitys hyvinvoinnin edistäjänä koetaan merkityksellisenä myös muissa poliittisissa päätöksenteoissa. (m.t., 12.5.2012.)

Saavuttaakseen tavoitetilan vuodelle 2020 Taikalamppu-verkosto luottaa neljään päämäärään:

1. **Osallistava taide- ja kulttuurikasvatus.** Toiminnan tulee lähteä lapsilähtöisestä ajattelusta, missä huomioidaan lapsen oma minuus ja oma ympäristö. Taiteeseen ja kulttuuriin kasvetaan ja lapselle annetaan keinoja osallistua ja vaikuttaa taiteen ja kulttuurin keinoin.
2. **Palveluiden saavutettavuus.** Lapsilla ja nuorilla on tasavertainen mahdollisuus osallistua taide- ja kulttuuritoimintaan.

3. **Hyvinvoinnin edistäminen.** Moniammatillisella yhteistyöllä pyritään parantamaan lasten ja nuorten hyvinvointia sekä edistämään lasten- ja nuorten kulttuurin arvostamista. Taide- ja kulttuurikasvatus on näin ollen tärkeä osa kulttuurilaitosten, päiväkotien, koulujen, nuorisotoimen sekä sosiaalityön arkea.
4. **Kulttuuripoliittinen vaikuttaminen.** Lapset ja nuoret huomioidaan heidän omasta kulttuurisesta lähtökohdastaan käsin eri yhteyksissä, kuten politiikkaohjelmissa ja eri alojen koulutuksissa. Yhtenä huomiona myös osassa Suomen kuntia syntyneet perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kulttuuriopetussuunnitelmat.

Yhteenvedona vuodelle 2020 määritellyn tavoitetilan päämäärät voidaan tiivistää paikallisuuden huomioimiseen, palveluiden tasavertaiseen saavutettavuuteen, moniammatillisen yhteistyöhön sekä eri kulttuuristen lähtökohtien huomioimisen yleisessä päätöksen teossa.

4.5. Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteutuminen

Vuonna 2010 ilmestyi opetusministeriön teettämä selvitys lastenkulttuuripoliittisen ohjelman 2003–2007 toteutumisesta. Selvityksessä käsitellään kuitenkin lähinnä ministeriötä ja sen alaista hallintoa. Tarkempaa selvitystä kuntien ja muiden toimijoiden lasten- ja nuorten kulttuuritoiminnasta ei ole tehty, mutta Taikalamppu-verkoston välittämänä jotain suuntaa antavaa tietoutta Opetusministeriö on kuitenkin saanut. (Opetusministeriö, 2010, s. 7.)

Selvityksessään opetusministeriö huomioi, että yli puolet Suomen kunnista harjoitti lapsipoliittiseen ohjelmaan liittyvää toimintaa jo vuoteen 2005 mennessä. Lähes kolmas osa kunnista oli lisäksi tehnyt kuntakohtaisen lapsipoliittisen ohjelman. Myös alueelliset taidetoimikunnat olivat alkaneet keskittää ja kehittää toimintaansa alueellisen lastenkulttuuriohjelman tuottamiseksi ja lastenkulttuurituotannon saavutettavuuden parantamiseksi. Opetushallitus puolestaan organisoi vuosille 2004–2007 Luovuus- ja kulttuurikasvatushanke Lähteen. (m.t., s. 9.) Hankkeen tarkoituksena oli löytää ratkaisuja taito-, taide- ja kulttuurikasvatuksen paikkaan opetussuunnitelmassa sekä edistää oppilaitosten ja kulttuurilaitosten sekä kulttuuristen toimijoiden yhteistyötä. Hankkeen kautta haluttiin korostaa luovuuden ja innovatiivisuuden tärkeyttä kaikissa oppiaineissa.

Lähtökohtana toiminnan kehittämiseksi oli jo olemassa olevien resurssien ja paikallisuuden hyödyntäminen. (Opetushallitus, 13.5.2012.)

Luovuus- ja kulttuurikasvatusthanke Lähde aloitti uudelleen suunnatun prosessin koskien koulujen opetussuunnitelmia nostamalla esille koulujen taide- ja taitokasvatuksen. Opetushallituksen toimittaman artikkelikokoelman, Taide ja taito -Kiinni elämässä!, johdannossa todetaan useiden kulttuurikasvatusthankkeiden jälkeen suuntauksen muuttuvan nyt taide- ja taitokasvatukseen kehittämiseen eri oppilaitoksissa. (Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä, 2009, s. 5.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kulttuuriopetussuunnitelmien tekeminen perusopetukseen ei olisi enää tärkeää, päinvastoin, opetussuunnitelman lisäksi kulttuuriopetussuunnitelma tukee kulttuuriopetuksen lisäksi myös koulujen taide- ja taitokasvatusta.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkijan tekemillä menetelmällisillä valinnoilla on merkitystä tutkimuksen lopputuloksen kannalta. Valintoja tehtäessä tutkijan tulee peilata vaihtoehtoja tutkimuskohteeseen ja valita tutkimusongelman kannalta antoisimmat menetelmät. Tässä luvussa esittelen tutkimukseeni parhaiten sopivaksi katsomani tutkimusmenetelmät. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineistoni koostuu osallistuvan havainnoinnin avulla saaduista aineistoista koskien Jyväskylän päivähoiton kulttuuri-kasvatussuunnitelman ja Toivakan perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelman suunnittelua. Tutkimusaineistot analysoin induktiivisen sisällönanalyysin ohjaamin keinoin.

5.1. Laadullinen tutkimus

Tutkimusmenetelmien maailmassa toisiaan täydentävät määrällinen eli kvantitatiivinen ja laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Nimensä mukaisesti määrällisessä tutkimuksessa huomio kiinnittyy ilmiön määrällisiin ominaisuuksiin, joita selvitetään mittaamalla ja kiinnittämällä huomiota ilmiön numeerisesti ilmaistaviin ominaisuuksiin. Numeerisella tietoudella ilmiön eri ominaisuuksista pyritään ymmärtämään ja selittämään tutkittavaa kohdetta kokonaisuudessaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohdetta ei määrällisen tutkimuksen tapaan ole tarkoituksenmukaista muuttaa määrällisesti mitattavaan muotoon vaan ilmiötä tutkitaan huomioiden sen erityispiirteitä verrattaessa yleiseen. (Anttila, 2006, s. 233 ja 275.) Laadullisen tutkimuksen intressejä selventää menetelmän yleinen kiinnostus ihmiseen ja ihmisen elämismaailmaan, joka rakentuu ihmisestä lähtöisin olevana tai vaihtoehtoisesti ihmiseen päättyvänä asiana (Varto, 1992, s. 23).

Laadullista tutkimusta voidaan kuvata prosessin omaiseksi. Ajateltaessa esimerkiksi tutkimusongelmaa, on huomattavissa sen jatkuva tarkentuminen tutkimuksen edetessä. Aineistonkeruumenetelmäksi valitaan tutkittavan ilmiön lähelle parhaiten päästävä ja ohjaavan, alustavan tutkimusongelman kannalta antoisin menetelmä, jonka avulla tietous ilmiöstä kasvaa ja ohjaa tarkempiin tutkimusmenetelmällisiin valintoihin. Laadullinen tutkimus onkin enemmän pikkuhiljaa käsitteitä tutkittavasta ilmiöstä muodostava kuin teoriaa käytännössä testaava menetelmä. (Kiviniemi, 2007, s. 70–71 ja 74.)

Tutkimusongelmani kannalta koin tärkeäksi selvittää kulttuuriopetussuunnitelman kehittymisen vaiheet valtakunnallisella tasolla ja etsiä sieltä laatua enemmän kuin keskittyä sen määrällisiin ominaisuuksiin. Tutkimuksestani oli tulossa laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti teoriariippuvainen. Aineiston tehtäväksi laadullisessa tutkimuksessa tulee joko teorian tarkistaminen, korjaaminen ja täydentäminen tai teorian rakentaminen. (Pyörälä, 1995, s. 13–14.) Omassa tutkimuksessani aineiston suhdetta tutkimuksen viitekehykseen voidaan kuvailla tarkistavaksi.

5.2. Tapaustutkimus lähestymistapana

Tapaustutkimuksessa keskitytään tutkimaan ja tekemään havaintoja sekä keräämään aineistoa yhdestä kokonaisuuden muodostavasta tapauksesta. Tarkoituksena on saavuttaa kokonainen, kattava ymmärrys tutkimuskohteesta. (Saarela-Kinnun & Eskola, 2001, s. 158 ja 168.) Tapaustutkimusta voidaan ajatella avaavasti tutkimusstrategiana tai lähestymistapana, jonka tarkoituksena on määritellä, analysoida ja ikään kuin ratkaista tutkittava tapaus. Tapaus tulee perustella ja rajata tutkimuksessa, jotta sen tarkempi tutkimuksellinen määrittely olisi merkityksellistä ja kiintoisaa. (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 4.)

Tärkeänä osana tutkittavan tapauksen kuvausta toimii se konteksti, mihin tapaus liittyy. Tällä tarkoitetaan tapauksen historiallisia kytkeviä sekä laajempaa fyysistä, sosiaalista, kulttuurista ja henkistä ympäristöä. Tapauksen kontekstin avaamisella osaltaan autetaan ymmärtämään tapausta ja näkemään siinä syy-seuraus-suhteita. (m.t., s. 7.) Tutkimuskohteinani toimivat kaksi tapausta ovat konteksteiltaan hyvin erilaisia, minkä voi kuvitella vaikuttavan tutkimustuloksiin. Molemmissa tapauksissani konteksti eli kunta fyysisine ja kulttuurisine erityispiirteineen heijastuvat tapauksista saaduista aineistoista.

Kaksi mielenkiintoista lähtökohtaa tapaustutkimukseen oman tutkimukseni kannalta ovat intensiivinen ja ekstensiivinen tapaustutkimus. Intensiivisestä tapaustutkimuksesta puhutaan yleisemmin laadullisen tutkimuksen puolella. Siinä tutkija tulkitsee ja ymmärtää yhtä tai korkeintaan paria tapausta tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta. Määrälliseen tutkimukseen enemmän yhdistettävässä ekstensiivisessä tapaustutkimuksessa tutkija on verrattain kiinnostunut useammasta tapauksesta ja niiden keskinäisestä vertailusta sekä

selitysten etsimisestä. Tutkimuksen tarkoituksena tällöin on yleistettävän tiedon kehittäminen ja testaus tutkittavien tapausten avulla. (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 15.)

Tässä tutkimuksessa koin intensiivisen tapaustutkimuksellisen lähtökohdan mielenkiintoiseksi lähestymistavaksi. Tarkoitukseni oli lähestyä tutkimuskohdettani sisältäpäin osallistujana ja kiinnostuneena tutkimuskohteestani ainutlaatuisena tapauksena. Intensiivisessä tapaustutkimuksessa keskitytään tapauksen ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen osana sitä ympäröivää yhteiskuntaa ja ympäristöä. Tarkoituksena ei ole yleistysten tekeminen vaan tapauksen toiminnan logiikan selvittäminen. Tutkija luo tapauksesta ikään kuin tarinan, jota voidaan pitää yhtenä tulkintana kyseisestä tapauksesta. (m.t., s. 15–16.)

Intensiivistä tapaustutkimusta kritisoidaan joskus sen analyysin ja johtopäätösten heikosta luotettavuudesta. Tutkijan tuleekin luotettavuuden nostamiseksi kiinnittää erityistä huomiota teorian kiinnittämisestä tapauksen aineistoon. Tutkittavien tapausten tulee olla perustellusti valittuja, sellaisia, joista emme vielä tiedä, mutta mistä todennäköisesti voimme oppia jotain. Kun tutkitaan useampaa tapausta, tapausten väliseen tasapainoon ja monimuotoisuuteen tulee kiinnittää huomiota, jotta tapaukset olisivat merkityksellisiä tutkimusongelman kannalta sekä tuloksissaan kiinnostavia. Tutkittavaa tapausta ei tarvitse välttämättä kuitenkaan päättää ennen aineistonkeruuta vaan tarkka tapaus rajauksineen voi määräytyä vasta aineistonkeruun yhteydessä tai vasta ensimmäisen tehdyn analyysin jälkeen. (m.t., s. 16 ja 22–23.)

Tapaukset ovat pääsääntöisesti ei-satunnaisesti valittuja satunnaisesti valittujen sijaan. Vaikka yleisesti ajatellaan, että satunnaisesti valittu otos lisää tutkimuksen luotettavuutta, se ei tapaustutkimuksessa välttämättä ole mielekkäin tapa tehdä kyseistä päätöstä. Ei-satunnaisesti valitussa otoksessa tutkijalla onkin halu tutkia juuri kyseistä tapausta, joskin siihen voi vaikuttaa myös tutkittavan tapauksen saatavuus sekä harkittu edustavuus. (Metsämuuronen, 2006, s. 45.)

Aineistonkeruumenetelmiä tapaustutkimuksessa käytetään monipuolisesti. Aineistona voivat toimia esimerkiksi tilastot, haastattelut, havainnoinnit, erilaiset dokumentit ja mediasisällöt. Eri aineistonkeruumenetelmillä tutkija voi rikastuttaa tietouttaan tapauksesta ja saada lopputuloksesta moniulotteisemman. Aineiston analyysivaiheessa eri menetelmillä

kerätty tieto tapauksesta tulee kuitenkin saattaa jollain tapaa yhteiseen muotoon kokonaisuudeksi, jotta tulkinta olisi mahdollista. Tutkijan tulee olla tarkka tapauksen tulkinnassa, jotta tapaustutkimukselle luonteenomainen kontekstin huomioiminen ja liiallinen tapauksen ominaisuuksien linearisointi ei pakottaisi tapausta muotoon, joka vääristäisi sen. (Eriksson & Koistinen, 2005, s. 27–30.)

5.2.1. Kulttuuri ja päivähoito Jyväskylässä

Tässä tutkielmassa keskityn tutkimaan kahta eri tapausta: Jyväskylän kulttuurikasvatussuunnitelma Kulttuurihyrrän ja Toivakan kulttuuriopetussuunnitelma Kulttuurivakan tekoa. Jyväskylän kulttuurisuunnitelma on suunnattu päivähoitolle ja Toivakan suunnitelma perusopetukselle. Kohdeyleisönsä lisäksi suunnitelmien teon lähtökohtaisena erona toimii tapausten konteksteina toimivat kunnat.

Jyväskylän kaupungissa asukkaita on yli 132 000. Kaupungin päiväkoteja on 63 ja ne on jaettu kaupunginosien mukaan 15 eri alueeseen. Jyväskylässä on useita eri kulttuurilaitoksia, kuten taidemuseo, Alvar Aalto -museo, Suomen käsityön museo, Grafiikkakeskus, Sinfonia, kaupunginteatteri sekä muita kulttuurisia toimijoita, kuten Keski-Suomen elokuvakeskus ja Keski-Suomen tanssin keskus. (Jyväskylä, 23.9.2012.)

Merkittävänä kulttuuri- ja taidekasvatuksen edistäjänä Keski-Suomen alueella toimii valtakunnalliseen lastenkulttuurikeskusverkosto Taikalamppuun kuuluva lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitta. Kulttuuriaitta toimii seudullisesti seitsemän kunnan alueella, joihin Jyväskylä ja Toivakka lukeutuvat. Aitta tuottaa kulttuuri- ja taidekasvatustoimintaa pääosin kouluille ja päivähoitoon erilaisten tapahtumien, työpajojen ja esitysten sekä henkilökunnalle järjestettävien koulutusten kautta. (Kulttuuriaitta, 23.9.2012.)

Päivähoitolle suunnattujen kulttuuri- ja taidekasvatustoimintojen sekä henkilöstölle suunnattujen poikkitaiteellisten koulutusten lisäksi Kulttuuriaitta vastaa päivähoidon kulttuurivastaavaverkoston toiminnasta. Jokaisessa jyväskyläläisessä päiväkodissa on nimitetty kulttuurivastaava, jonka päätehtävä on toimia välikätenä Kulttuuriaitan, kulttuuristen toimijoiden ja päiväkodin välillä. Vastaava välittää ajankohtaista eri toimijoilta saamaansa tietoa tapahtumista ja kulttuuri- ja taidealan kuulumisia omassa

päiväkodissaan sekä vastavuoroisesti välittää oman päiväkotinsa kuulumisia, kuten esimerkiksi taidekasvatuksen täydennyskoulutustoiveita Kulttuuriaittaa. Kiitokseksi vastaavana toiminnastaan vastaavat saavat etukortin kulttuurilaitoksiin ja heille järjestetään porkkanailta, jossa keskitytään rentoutumiseen ja virkistäytymiseen hyvän ruuan, kulttuurin ja taiteen avulla. (Kulttuuriaitta, 23.9.2012.)

Vuosittain joko syys- tai kevätkauden aikana Kulttuuriaitta järjestää päivähoidon henkilöstölle suunnatun Kulttuuriloiskeita -koulutuksen. Koulutukseen osallistuu kerralla henkilökuntaa kolmelta päivähoitoalueelta eli yhteensä 70-80 työntekijää. Koulutuksessa on edustettuna kolme eri taiteenaloa. Kulttuuriloiskeet alkaa luentomaisella kaikkien kolmen taiteenalojen edustajien pitämällä alkuorientaatiolla, johon yhtäaikaa osallistuvat kaikki koulutettavat. Tämän jälkeen päiväkotikohtaisesti työntekijät osallistuvat ensin jokaisen kolmen eri taiteenalan työpajaan, jonka jälkeen osallistutaan vielä kaikkien kolmen taiteenalan yhteiseen työpajaan. Loppuorientaatioon työporukoiden tulee valmistaa oma tuotos, jossa yhdistyvät kaikki koulutuksen aikana opittu. Loppuorientaatioon osallistuvat kaikki koulutuksessa olleet työporukat ja he esittävät toisilleen ja taiteenalojen edustajille oman tuotoksensa. (Palaverilitterointi, 2.11.2011.)

5.2.2. Kulttuuri ja perusopetus Toivakassa

Toivakan kunta sijaitsee Jyväskylän eteläpuolella. Kunnassa on asukkaita reilu 2400. Perusopetusta järjestetään ala- ja yläluokille Toivakan koulukeskuksessa sekä alaluokille Kankaisten kyläkoululla (Kankaistenkylä, 23.9.2012). Esiopetusryhmä toimii päiväkotitouhuvakan tiloissa. Touhuvakan lisäksi Toivakassa toimii päiväkotitoukkonen. Kulttuuri- ja taidetoimintaa Toivakassa tarjoaa kirjasto, 4H, Toivakan Taidekoulu, Toivakan musiikkikoulu sekä lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitta. (Toivakka, 23.9.2012.)

Kulttuurivastaavia Toivakassa on viisi. Molemmissa päiväkodeissa ja Kankaisten kyläkoululla yksi sekä koulukeskuksessa kaksi, toinen alaluokkien ja toinen yläluokkien vastaavana. Kulttuuriaitan toiminnasta Toivakan päässä vastaa kirjastonjohtajanakin toimiva kulttuuritoimen vastaava. Yhdessä kulttuurivastaavien kanssa kulttuuritoimen vastaava suunnittelee kulttuuri- ja taidetoimintaa kouluihin ja päivähoitoon. (Toivakka, 23.9.2012.)

5.3. Osallistuva havainnointi ja litteroinnin tärkeys

Tutkimusta tehtäessä havainnoinnilla pyritään keräämään aineistoa tutkittavasta ilmiöstä ja luomaan havaintojen avulla kuvaa itse ilmiöstä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Havainnointimenetelmä on hyvä erityisesti, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään ennalta niin vähän, että haastattelu- ja kyselymenetelmillä ei kyettäisi rakentamaan edes ilmiöön liittyviä pääteemoja itse aineistonkeruutilannetta varten. Havainnointi mahdollistaa myös tutkittavan ilmiön tarkastelun sen omassa kontekstissa, jolloin tutkija pääsee näkemään ilmiöön yleisesti liitettyjen normien ja todellisuuden normien liiton. (Grönfors, 2001, s. 124 ja 127.)

Omassa tutkimuksessani osallistuva havainnointi nousi merkittävimmäksi aineistonkeruumenetelmäksi jo oman osallistuvan asemani puolesta kulttuuriopetussuunnitelma – suunnitteluryhmissä. Havainnointi tuntui antavan tutkimastani kohteesta luonnollisesti sen tietouden omilla painotuksillaan, joka kysely- tai haastattelumenetelmällä olisi ollut mielestäni mahdotonta saavuttaa. Puutteellinen tietouteni tutkimuskohteinani toimivista kahdesta kunnasta ja niissä olevista toimintatavoista ei myöskään olisi mahdollistanut minun tekevän tarpeeksi kattavaa runkoa haastattelulle tai kyselylle. Havainnointi toimi tärkeiden asioiden esille nostajana, kun kyseisissä kunnissa elävät ihmiset nostivat merkittävät asiat puheenaiheiksi.

Havainnointia voidaan toteuttaa eri asteisesti. Piilohavainnoinnissa tutkittavat eivät ole tietoisia olevansa havainnoinnin kohteena, kun taas osallistuvassa havainnoinnissa itse tutkija osallistuu paikoittain aktiivisestikin havainnoimiensa ihmisten toimintaan. Näiden äärilaitojen väliin mahtuu havainnointi, missä tutkija on fyysisesti paikalla, mutta ei itse osallistu tilanteeseen muuten kuin havainnoimalla. Myös osallistuvassa havainnoinnissa voidaan nähdä kaksi erillistä tapaa osallistua: osallistuva havainnointi olematta itse tutkittavana ja osallistuva havainnointi olemalla itse yksi havainnoitavista. (Grönfors, 2001, s. 129–131.)

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii yhtäaikaan kanssaihmissen ja tutkijan roolissa. Tutkijan tulee pyrkiä tällöin olemaan omassa henkilökohtaisessa persoonassaan tietoisena niistä piirteistään, jotka saattavat vaikuttaa havainnointitilanteisiin ja tätä kautta niistä saatuihin tutkimusaineistoihin. Osallistuvassa havainnointitilanteessa tutkijan on

hyvä kiinnittää huomiota luonnollisen vuorovaikutuksen onnistumiseen ja välttää yli- ja alilyöntejä. Kohtaaminen toisten ihmisten kanssa tulisikin tehdä niin luonnolliseksi, että tilanne ei tunnelmaltaan erotu jokapäiväisestä normaalista kanssakäymisestä ihmisten kesken. (Grönfors, 2001, s. 125.) Tutuiksi tuleminen tutkittavien kanssa häivyttää tutkijaroolia ja tekee havainnointitilanteista tutkittaville epäkiusallisia (Anttila, 1996, s. 224).

Havainnoinnin eri asteista luontevimmaksi tutkimukseni kannalta muodostui osallistuva havainnointi. Koska toimin molemmissa kulttuuriopetussuunnitelma -suunnitteluryhmissä sekä asiantuntijana osana suunnitteluryhmää että kirjoittajana, ei-osallistuvaksi havainnoijaksi jättäytyminen ei olisi ollut mahdollista. Itse havainnointitilanteet olivat kulttuuriopetussuunnitelmien palavereita, joissa lisäksi keskustelijoita oli yhdestä neljään henkilöä. Yhteensä havainnoituja tilanteita oli viisi, joista kaksi palaveria koski yksinomaan Toivakan perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelmaa, kaksi Jyväskylän päivähoiton kulttuurikasvatussuunnitelmaa ja yhden palaverin sisältö muodostui molempien kulttuuriopetussuunnitelmien sisältöjen pohdinnasta. Palaverit kestivät 45 minuutista aina 1,5 tuntiin saakka.

Havainnointitilanteet muodostuivat odotetusti hyvin luonteviksi tilanteiksi. Asiaan osaltaan vaikutti, että uskon olleeni muille kulttuuriopetussuunnitelma -suunnitteluryhmäläisille pikemminkin opiskelija, jolta he saivat jotain kuin tutkija, jolle he antoivat jotain. Etenkin Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman kanssa pyrin alusta lähtien hyvin maltillisesti tuomaan näkemyksiäni esille, jotta suunnitteluryhmässä olevat toivakkalaiset saivat tuotua esille omat näkemyksensä. Palavereissa näkemisen lisäksi olimme yhteydessä useaan otteeseen suunnitteluryhmien kanssa sähköpostin ja puhelimen välityksellä, mikä myös osaltaan edesauttoi tuttavallisten välien syntymistä.

Osallistuva havainnointi on käytetty aineistonkeruumenetelmä muun muassa toimintatutkimuksessa. Vaikka oma tutkimusaiheeni intressi on läheistä sukua kyseiselle tutkimusmuodolle, ei tutkimukseni tässä muodossa täytä toimintatutkimuksen kriteerejä toiminnan kehittämisen ja kokeilujen syklisyydestä. Silti hyödyn toimintatutkimuksen näkemyksistä aineistonkeruumenetelmiä kohtaan. Toimintatutkimuksessa aineistonkeruussa luotetaan osallistuvaan havainnointiin, tutkimuspäiväkirjaan sekä haastatteluihin. Näiden lisäksi analysoitavan aineiston joukkoon hyväksytään tutkimuksen aikana tuotetut

kirjalliset tuotokset tutkittavaan ilmiöön liittyen sekä sen ympärillä käydyt kirjalliset tuotokset, kuten sähköpostiviestit ja kokouspöytäkirjat. (Heikkinen, 2006, s. 19 ja 104.)

Jo ensimmäiseen kulttuuriopetussuunnitelma -suunnitteluryhmän palaveriin varustauduin nauhurin kanssa. Tarkoitukseni oli tehdä palaverin yhteydessä muistiinpanoja, joita täydentää myöhemmin palaverin päätyttyä omilla kommenteilla tilanteesta. Palaverin alettua ymmärsin kuitenkin tilanteen ja asioiden nopean läpikäynnin, mikä teki muistiinpanojen reaaliaikaisen tekemisen mahdottomaksi ja myös turhaksi. Koin tärkeämmäksi olla tilanteessa läsnä ja antaa nauhurin tehdä muistiinpanot, jotka myöhemmin tiesin litteroivani analysointia varten. Suunnitteluryhmäläiset osoittautuivat myös sen verran puheliaiksi ja avoimiksi ihmisiksi, joita ei nauhurin läsnäolo kiusannut millään tavalla, että koin tutkimuspäiväkirjan pitämisen myös turhaksi. Haastattelut olisivat kieltämättä toimineet tutkimuksessani mielenkiintoisena lisänä, mutta maantieteellinen etäisyyteni muuhun suunnitteluryhmään vaikeutti asiaa. Kävimme kuitenkin välissä kiivastakin sähköpostiviestittelyä suunnitteluryhmän kanssa ja nämä viestit valitsin ehdottomana osana osaksi analysoitavia aineistoja. Sähköpostiviestejä kertyi osoitetietoineen yhteensä 14 sivua, joista neljä sivua koski Jyväskylän päivähoidon kulttuurikasvatussuunnitelmaa ja 10 sivua Toivakan perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelmaa. Nauhoitetuista havainnointitilanteista litteroitua tekstiä kertyi 106 sivua. Yhteensä analysoitavaa, litteroitua materiaalia minulle kertyi siis 120 sivua.

Litteroinnilla tarkoitetaan nauhoitettujen aineistojen purkamista kirjoitettuun muotoon, jolloin niiden analysointi ja lukijalle tilanteen kuvauksen välittäminen helpottuu. Ajatuksena yksinkertainen tehtävä saattaa kuitenkin muuttua hankalaksi tutkijan alkaessa pohtia, kuinka laajasti ja tarkasti aineisto on tutkimusongelman ja tutkimuksen lopputuloksen kannalta tarkoituksenmukaista kirjoittaa auki. Tämän lisäksi tutkijan on hyvä huomioida litteroidun tekstin hyöty lukijan näkökulmasta. Lukijalle muun tutkimustekstin seassa olevat auki kirjoitetut tutkimusaineiston osat toimivat elävöittäväinä osana tutkimusraporttia tuoden läpinäkyvyyttä ja mahdollistaen lukijan omien tulkintojen teon sekä uudelleen analysoinnin. (Nikander, 2010, s. 432–433.)

Tässä tutkimuksessa päädyin ratkaisuun kirjoittaa auki täydellisen verbaalisen viestinnän kirjoittamisen lisäksi vain sellaiset piiloviestinnät, jotka liittyivät äänensävyihin. Tällaisilla piiloviesteillä tarkoitan esimerkiksi sarkastista äänensävyä tai leikillisiä kommentteja, jotka

eivät ole tarkoitettu otettaviksi tavalla, jolla se sanamuotoisesti siinä hetkessä ilmaistaan. Tutkimusongelmani kannalta ei ollut oleellista kirjoittaa ylös non-verbaalisia viestejä, koska ne eivät aineistojen keruutilanteissa olleet millään tavoin merkittäviä. Litteroidun tekstin tavoitteena tutkimuksessani oli toimia aineistoin analysointia helpottavana tekijänä sekä mahdollistaa tutkimustulosten yhteydessä aineistoesimerkit.

5.4. Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysiä voidaan kutsua perusanalyysimenetelmäksi, jonka piirteitä löytyy myös useimmista muista laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä. Yleisesti tunnettuja sisällönanalyysin muotoja ovat induktiivinen eli aineistolähtöinen ja deduktiivinen eli teorialähtöinen analyysi. Näiden kahden lisäksi tai oikeastaan niiden välissä on vielä kolmas sisällönanalyysimuoto: abduktiivinen analyysi. Abduktiivinen analyysi on teoriaohjaava analyysimenetelmä, jossa sekä teoria että aineisto ohjaavat analyysin etenemistä. Yhteistä näille kaikille kolmelle sisällönanalyysin muodolle on, että niiden kaikkien tarkoituksena on järjestää aineisto ja muuttaa ilmiöstä saatu tietous tiivistettyyn ja yleiseen muotoon. Kritiikkinä sisällönanalyysille annettakoon sen jättäytyminen pelkästään aineistoa järjesteleväksi, jolloin tulosten tulkintaan ja johtopäätösten tekemiseen se ei tutkijalle anna välineitä. (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 91, 95–96, 99 ja 103.)

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi oli selkeä valinta analyysimenetelmäksi tutkimusaineiston ollessa litteroitu ja valmiina prosessoitavaksi. Etenkin, kun aineistoja minulla oli kahdesta tapauksesta, erottaen Jyväskylän ja Toivakan kulttuuriopetus-suunnitelmien teon toisistaan, uskoin sisällönanalyysin olevan selkeä tapa hahmottaa molemmista tapauksista saadut aineistot. Koska tutkimusongelmaani suoranaisesti vastaavaa teoriaa ei tietääkseni ole olemassa, koin sisällönanalyysin muodoista aineistolähtöisen analyysin mielenkiintoisimmaksi lähestymistavaksi.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysin muodossa analyysiyksiköt muodostuvat aineistosta itsestään tutkimusongelman huomioiden, ilman erillistä valmista mallia tai ohjaavaa teoriaa. Puhtaan aineistolähtöisen analyysin tuottamiseen ei suhtauduta kritiikittä. Yleisestikin hyväksytyt ajattelutapa teoriavapaasta havainnoinnista ja havaintojen teon objektiivisuudesta horjuttaa aukotonta uskoa kyseiseen analyysimuotoon. Lopulta kyse on kuitenkin siitä antaako tutkija omien ennakko-oletustensa vaikuttaa analyysin etenemiseen

vai tapahtuuko analyysi tutkimusaineiston omilla ehdoilla. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95–96.)

Miles ja Hubermanin (ks. Miles & Huberman, 1994) tiivistävät aineistolähtöisen sisällönanalyysimenetelmän on kolmeen eri päävaiheeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108):

- 1) Aineiston pelkistäminen eli redusointi
- 2) Pelkistetyn aineiston ryhmittely eli klusterointi
- 3) Ryhmitelystä aineistosta teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi

Ennen aineiston pelkistämistä aineisto saatetaan usein kirjoitettuun muotoon, jonka jälkeen tutkija syventyy siihen ajatuksella. Tämän jälkeen aineistosta etsitään pelkistetyt ilmaukset. Tutkimustehtävän mukaisesti tutkija päättää, ovatko pelkistettävät ja etsittävät ilmaukset muodoltaan yhden sanan mittaisia analyysiyksiköitä vai pelkistetäänkö jopa lauseen mittaisia yksiköitä. Joskus on myös mahdollista, että aineistoa pelkistetään litteroimalla ainoastaan tutkimustehtävän kannalta merkitykselliset asiat. Löydetyt, pelkistetyt ilmaukset listataan erilleen muusta aineistosta. (m.t., s. 109–110.)

Aineiston pelkistäminen alkoi tässä tutkimuksessa litteroitujen tekstien alleviivaamisella. Alleviivasin eri alleviivausvärejä käyttäen kaikki tutkimusongelmani kannalta mielenkiintoiset ajatukset. Eri värejä käytin tunnistaakseni ajatuskokonaisuudet omiksi analyysiyksiköikseen. Litteroidun aineiston läpi käytyäni ja kaiken olennaisen alleviivattuani irrotin alleviivatus analyysiyksiköt muusta aineistosta. Tässä vaiheessa harkitsin Jyväskylän ja Toivakan aineistojen sekoittamista keskenään ja analyysin jatkamista yhdistäen nuo kaksi tapausta keskenään. Päädyin kuitenkin alustavasti tekemään analyysin loppuun asti yhdistättä aineistoja keskeskenään, sillä halusin nähdä eroavatko aineistot toisistaan lopullisessa luokittelurakenteessa. Irrotettuani analyysiyksiköt muusta aineistosta pelkistin jokaisen yksikön ilmaisen (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Lainattu ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
<i>”Ois hirveen hyvä juttu mieltää sitä, että miten se (Kulttuurihyrrä) vois olla</i>	Kulttuurihyrrän ja Kompassin tulisi olla tietoisia toisistaan.

<i>yhteydessä Kompassiin ja voiko se olla ja ainaki teidän pitäis olla tietosia, että tämmöistä työtä tehdään.”</i>	
<i>”Luovuus antaa ihan mielettömästi erilaisia näkökulmia, koska se on se henkinen puoli mikä tulee käyttöön, ni silloin sä saat olla henkisesti läsnä, niin silloinhan sä oot elävä, sä et väsy.”</i>	Luovuus aktivoi ihmisen henkistä puolta ja auttaa jaksamaan.
<i>”Ja mitä tanssistakin ja luovasta liikunnasta niin sekin, että ihminen, lapsi, joka voi olla ujo ja ehkä sanallisesti arka ilmasemaan itseään, niin hän voi fyysisesti pystyä ilmaisemaan jonkin asian.”</i>	Ihmiset ilmaisevat itseään eri tavoin.

Tutkimustehtävän kannalta mielenkiintoisten ilmausten pelkistämisen jälkeen on vuorossa ryhmittely (ks. Taulukko 2). Ryhmittelyssä muusta aineistosta irrotetut ilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia keskenään. Samankaltaiset ilmaukset kerätään yhteen ja niille luodaan kuvaava yläkäsite. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110.)

Taulukko 2. Esimerkki pelkistettyjen aineistojen ryhmittelystä.

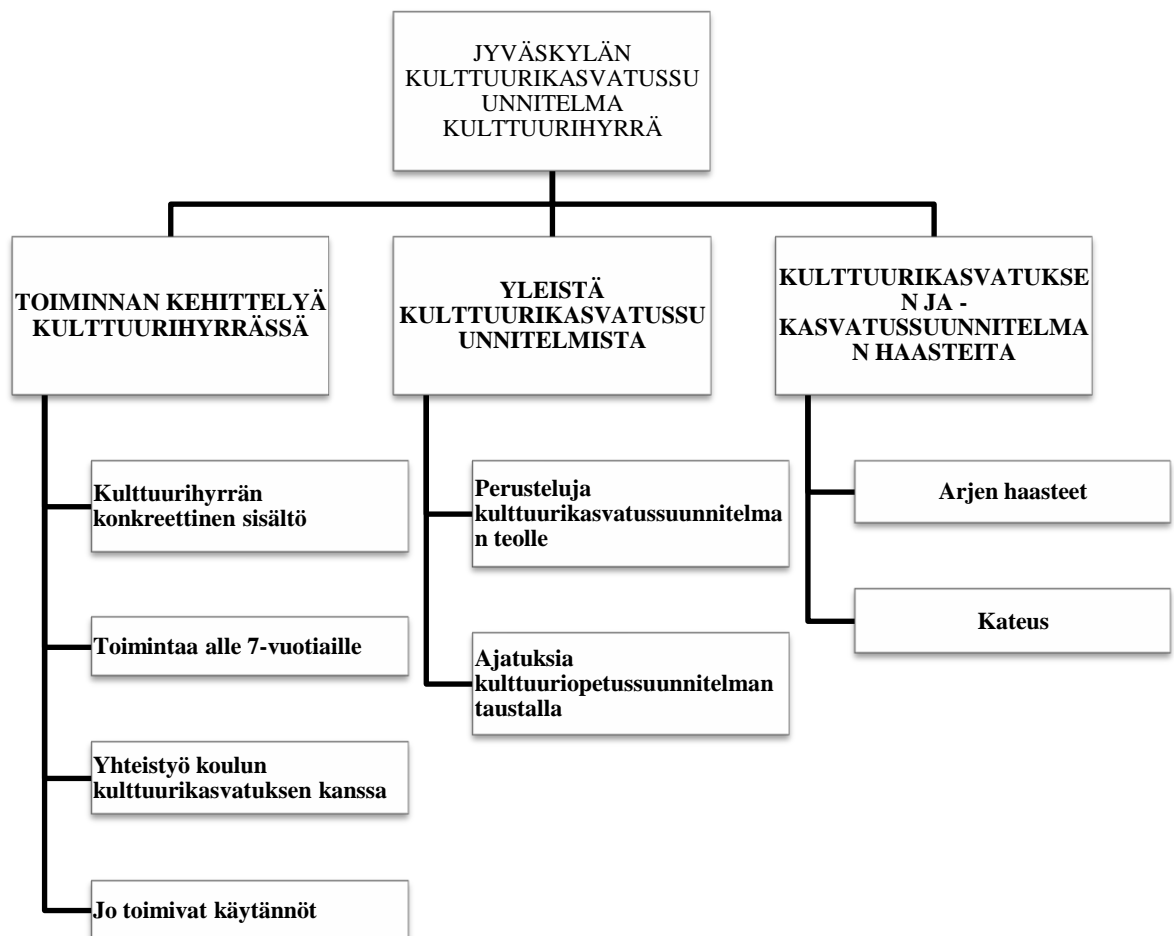
Kulttuurihyrrän ja Kompassin tulisi olla tietoisia toisistaan. Yhteneväisyys päivähoiton ja perusopetuksen henkilökuntien kulttuuri- ja taidekasvatuskoulutuksissa. Yhteisiä koulutuksia päivähoiton ja perusopetuksen henkilökunnille. Ikäkaariajattelun näkyminen Kulttuurihyrrässä päivähoidosta läpi perusopetuksen.	Yhteistyö koulun kulttuurikasvatuksen kanssa
--	---

Aineiston ryhmittelyn jälkeen seuraa teoreettisten käsitteiden luonti. Käytännössä tämä vaihe tarkoittaa aineiston ryhmittelyjen yhdistämistä ja aineistosta muodostettujen luokkien

yhdistämistä aina laajempien käsitteiden alle. Tätä luokkien yhdistämistä jatketaan niin kauan kuin se vain on mahdollista (ks. Taulukko 3). Koko teoreettisten käsitteiden prosessoinnin ajan aineistoa ja luokittelua peilataan tutkimusongelmaan, jotta lopputulos olisi merkityksellinen tutkimuksen tehtävän kannalta ja antaisi osaltaan siihen vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 111–112.)

Taulukko 3. Esimerkki teoreettisten käsitteiden luomisesta.

Yhteistyö koulun kulttuurikasvatuksen kanssa Toimintaa alle 7-vuotiaille Nykyiset käytännöt Kulttuuriopetussuunnitelman sisältö	Kulttuurihyrrä
--	-----------------------



Kuvio 1. Jyväskylän aineiston rakenne luokittelun jälkeen.



Kuvio 2. Toivakan aineiston rakenne luokittelun jälkeen.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena Jyväskylän kulttuurikasvatussuunnitelman ja Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman teon yhteydessä osallistuvan havainnoinnin avulla keräämäni tutkimusaineisto muodostui rakenteeltaan kuviossa havainnollistettavaksi (ks. Kuvio 1 ja Kuvio 2). Molempien aineistojen alle muodostui kolme pääluokkaa, joiden jokaisen alle muodostui kahdesta neljään alaluokkaa.

5.5. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettiset periaatteet velvoittavat tutkijaa ammatillisesti. Eettisillä periaatteilla ohjataan tutkimuksen tekemistä ja esitetään arvoja, joita tutkijan on hyvä kunnioittaa ja toteuttaa. Tutkimuseettisten periaatteiden noudattamisella on merkitystä tutkijan oman tutkimuksen eettisyyden lisäksi koko tutkimusalasta luotavaan kuvaan. Yleiset periaatteet eivät kuitenkaan anna suoria vastauksia tutkijan kohtaamiin ongelmiin vaan tutkijan tulee

niiden avulla löytää oikeat ratkaisut saavuttaakseen tutkimuseettisesti hyväksytyin lopputuloksen. (Kuula, 2006, s. 58–59.)

Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden (2003, s. 5–6) mukaan hyvältä tutkimukselta edellytetään tiedeyhteisön toimintatapojen mukaisesti rehellisyyttä ja tarkkuutta niin tutkimusaineiston tallentamisessa, esittämisessä kuin arvioinnissakin. Tutkimuksessa tulee käyttää eettisesti kestäviä ja yleisesti hyväksytyjä menetelmiä sekä noudattaa avoimuuden periaatetta ja yksityiskohtaisuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Akatemian mukaan hyvän tutkijan tulee myös kunnioittaa muita tutkijoita ja heidän tutkimuksia ja antaa näille arvo myös tutkijan omassa tutkimuksessa.

Tutkimuksen kuvauksen lisäksi tutkittavalle on eettisesti ajateltuna tärkeä kertoa tutkimusaineiston käyttöön liittyvistä asioista. Etenkin jos aineistosta on tutkittava tunnistettavissa tulee olla tarkka, että tutkittava on tietoinen, mihin aineistoa tullaan ja voidaan tulla käyttämään. (Kuula, 2006, s. 99–100.) Tutkittavan tunnistettavuuden anonymisointi tulee miettiä suhteessa sen merkittävyyteen analyysin onnistumisen kannalta. Usein suorien tunnistetietojen, kuten tutkittavan henkilö- ja yhteystietojen poistaminen tai muuttaminen jo litterointivaiheessa on suositeltavaa joskin poikkeuksin. (Kuula & Tiitinen, 2010, s. 452.)

Jo tämän tutkimukseni alussa heräsin pohtimaan mahdollista tutkittavien anonymisointia. Päädyin kuitenkin vain osittain anonymisoimaan tutkimusaineistoni, sillä toinen tutkimuskohteistani, Jyväskylän päivähoidon kulttuurikasvatussuunnitelma, on ainutlaatuinen Suomessa ja tämän vuoksi lähestulkoon mahdoton tehdä tunnistamattomaksi. Keräämäni aineistot eivät myöskään ole arkaluontoisia, minkä vuoksi käsittelen molempia tutkimuskohteitani niiden oikeilla nimillä. Osallistuvan havainnoinnin kautta saamani aineiston päädyin kuitenkin anonymisoimaan. Annan tutkimusraporttini lopussa nimillä mainitun kiitokseni näille ihmisille, jotka ovat antaneet minun osallistua kulttuurisuunnitelma -suunnitteluryhmiin, mutta en kokenut mielekkäänä ja aineistanalyysille tarpeellisenä kuljettaa tutkittavien henkilötietoja mukana analyysissä tai tutkimustuloksia avatessani. Sillä, mitä suunnitteluryhmässä yksilöiden kautta puhuttiin, ei lopputuloksen kannalta ollut hätkähdyttävää merkitystä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä puhutaan usein totuudesta ja objektiivisuudesta. Totuuden määreinä toimii neljä näkemystä: Väite on totta 1) jos se vastaa todellisuutta, 2) jos se ei ole ristiriidassa toisten väitteiden kanssa, 3) jos se toimii ja 4) jos muut ihmiset ovat samaa mieltä asiasta. Objektiivisuudella nojataan totuuden lisäksi myös tutkijan tekemien havaintojen puolueettomuuteen. Totuuden ja objektiivisuuden lisäksi tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa esille nousee määrällisestä tutkimuksesta syntynyt ajatus validiteetin ja reliabiliteetin yhteydestä luotettavaan tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 134–136.)

Validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä toimia juuri kyseisen tutkimuskohteen mittaajana sekä tutkimusasetelman mielekkääseen rakentamiseen. Lisäksi validiteetilla tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen paikkansapitävyyttä sekä yleistettävyyttä. Reliabiliteetti liittyy laadullisessa tutkimuksessa aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuuteen, mikä on havaittavissa tutkimusraportissa parhaiten johtopäätösten yhteydessä analysoidun aineiston ja teorian kohdatessa. Validiteetin ja reliabiliteetin suhdetta kuvaa validiteetin riippuvuus reliabiliteetista. Toisin sanoen tutkimusmenetelmä voi olla luotettava vaikka tutkimus itsessään ei olisi. (Pyörälä, 1995, 15–16.)

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa avaan sisällönanalyysin avulla tehtyjä tutkimusaineistoni luokitteluja (Kuvio 1 s. 29 ja kuvio 2 s. 30) sekä vastaan näiden avulla tutkimuskysymykseeni: *Mitä asioita kulttuuriopetussuunnitelman laadinnan yhteydessä huomioidaan?*

Kulttuuriopetussuunnitelmien tekemisen prosessissa keräämäni tutkimusaineisto luokitui sekä Jyväskylän että Toivakan aineiston analyysissä kolmeen pääluokkaan:

Kulttuurikasvatussuunnitelman tekoa

1. Yleistä kulttuurikasvatussuunnitelmista
2. Toiminnan kehittelyä kulttuurihyrrässä
3. Kulttuurikasvatuksen ja -kasvatussuunnitelman haasteita

Kulttuuriopetussuunnitelman tekoa

1. Yleistä kulttuuriopetussuunnitelmista
2. Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman erityiset piirteet
3. Kulttuurikasvatuksen ja -opetussuunnitelman haasteita

Avaan Jyväskylän ja Toivakan tutkimusaineistoista muodostuneet luokittelurakenteet erillisinä kokonaisuuksina. Erillään esittelemistä perustelen tutkimuksen tapaustutkimus - luonteella sekä kokonaiskuvan syntymisellä molemmista aineistoista erikseen.

Litteroinnista otettujen lainausten lukuohjeena mainittakoon, että ajatusviivalla aloitetut lainaukset ovat lainauksia suullisesti käydyistä keskusteluista. Jos ajatusviivaa ei lainauksen edessä ole, on kyseinen lainaus otettu sähköpostin välityksellä lähetetystä viestistä. [...] -merkillä tarkoitetaan, että kyseisestä kohdasta on poistettu osa tekstistä. Kyseinen poistettu teksti ei ole tarpeellista kirjoittaa esiin, vaan on ikään kuin täytetekstiä ja jonka pois jättäminen ei muuta tai vääristele alkuperäistä lainausta.

6.1. Kulttuurikasvatussuunnitelman suunnittelua Jyväskylässä

Tässä aluvussa avaan aineiston analyysin tuloksena syntynyttä luokittelurakennetta koskien Jyväskylän kaupungin päivähoidon kulttuurikasvatussuunnitelman tekoa (ks. Kuvio 1, s. 29). Luokittelussa syntyi kolme pääluokkaa:

- Yleistä kulttuurikasvatussuunnitelmista
- Toiminnan kehittelyä Kulttuurihyrrässä
- Kulttuurikasvatuksen ja -kasvatussuunnitelmien haasteita

Avaan jokaisen pääluokan alaluokkineen omassa aluvussaan. Alaluokat esittelen numeroimattomin, kursivoituin otsikoin.

6.1.1. Yleistä kulttuurikasvatussuunnitelmista

Tässä aluvussa esittelen ensimmäisen kolmesta pääluokasta, joka nousi aineistoanalyysin yhteydessä Jyväskylän kulttuurikasvatussuunnitelman teon yhteydessä kerätystä tutkimusmateriaaleista. Ensimmäinen pääluokka sisältää suunnitteluryhmän mietteitä yleisesti kulttuuriopetus- ja -kasvatussuunnitelmista sekä erityisesti niiden taustalla vaikuttavista ajatuksista sekä siitä, miksi päivähoidolle ollaan tekemässä lähinnä vain koulumaailmasta tuttua kulttuuriopetussuunnitelmaa.

Ajatuksia kulttuurikasvatussuunnitelman taustalla

Kulttuurikasvatussuunnitelman taustalla toimii ajatus lapsesta luovana toimijana. Kulttuurikasvatuksella nähdään mahdollisuus parantaa lapsen taitoja myös leikkiä. Luovuudella ja luovalla toiminnalla nähdään positiivisia merkityksiä myös aikuiselle.

” – Niin se on just sellasta luovaa toimintaa, että ne lapset kiinnittyvät siihen mitä ne tekee ja silloin tulee valmista ja silloin on rauha, että... Että se lähtis, se lähtee lapsesta itsestään mitä se toteuttaa. Se lapsilähtöisyys on se ydinkysymys siellä, koska lapsetkin, siellä on myös sellasia lapsia, jotka ei osaa leikkiä, kun leikkiminen on kuitenkin se olennainen tapa olla lapsi.

[...]

– Ja sitten toivois tietenkin ihan hirveesti, että kun lapsenhan on luovia ja se leikki, että jos kehitys on mennyt hyvin niin nehan on aivan mahtavia leikkijöitä. Että se mitä sinne tulee, niin tulis enemmän välineitä leikkiä.”

Lapsilähtöisestä toiminnasta puhuminen kirvoittaa suunnitteluryhmän sivuamaan juuri julkaistua varhaiskasvatuksen dosentti Marjatta Kallialan pamflettia. Lehtien palstojen kautta suuren yleisön tietoisuuteen kuului helmikuussa 2012 Kallialan kriittinen ääni, joka jo teoksensa nimessä kysyy: Lapsuus hoidossa? Suunnitteluryhmässä huoli lapsilähtöisyyden käsitteen oikeasta ymmärtämisestä ja sisäistämisestä kumpusi samoista lähtökohdista kuin Kallialalla hänen uusimmassa teoksessaan.

Kalliala (2012, s. 47–48 ja 50–52) puuttuu varhaiskasvatuksen kentällä sekaannusta ja ristiriitaa aiheuttaneisiin käsitteisiin, kuten lapsilähtöisyys ja aikuisjohtoisuus. Hän huomauttaa, että koska aikuisjohtoisuuden käänköpuolena pidetään naiivisti lapsijohtoisuutta, ei aikuisjohtoisuutta voida tästä lähtökohdasta käsin ajatella mitenkään positiivisena asiana. Tässä kohtaa Kalliala muistuttaa, että aikuisjohtoisuus ei millään muotoa automaattisesti poista toiminnan lapsilähtöisyyttä. Kuten Kulttuurihyrrä - suunnitteluryhmän ajatuksissa nousi esille lapsen tarve saada kognitiivisia välineitä leikkiin, myös Kalliala nostaa aikuisen merkityksen lapsen leikkiä rikastavana ja ohjaavana henkilönä. Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan aikuisen huomioita lapsen kehityksestä, kiinnostuksen kohteista sekä tarpeista ja näiden pohjalta toteutettua toimintaa. Kyseinen toiminta voi suunnittelun lisäksi hyvinkin olla aikuisjohtoisesti vedettyä ja silti vahvasti lapsilähtöistä. Lapsilähtöisyys tuleekin ymmärtää käsitteenä oikein, jotta se ei poistaisi varhaiskasvatuksesta hyvää, turhaan parjattua aikuisjohtoisuutta ja korvaisi sitä passiivisella ja toiminnan vetovastuuta välttelevällä aikuisella.

Lapsilähtöisyyden lisäksi myös luovuuden ruokkiminen nähtiin tärkeänä varhaiskasvatuksessa.

” – [...] ois tärkeää, että jos omilla vanhemmilla ei oo voimia, kun voi olla vaikka joku eroprosessi vaikka joka kestää sen neljä vuotta, ni sitte ois siellä päivähoitossa innostuneita ja energisiä ja antasivat lapsille [...]. Mun mielestä tää kulttuurikasvatus antaa tietynlaisen näkökulman, mikä antaa voimaa itellekki.

– Luovuus antaa ihan mielettömästi erilaisia näkökulmia, koska se on se henkinen puoli mikä tulee käyttöön, ni silloin sä saat olla henkisesti läsnä, niin silloinhan sä oot elävä. Sä et väsy. Lapsestaki se on nii innoissaan, ku se saa tehdä ja touhuta juttuja, ni se motivoi.”

” – Tää mitä te teette niin on niin näkyvää ja lapsetkin tulee luoviksi ja meidän yhteiskunta ei mee eteenpäin ellei asiat muutu ideoiks ja toiminnaks. Ja sieltähän ne työpaikat tulee. Jokainen me synnytetään niitä, ett ei se oo vaan ne verorahat joita jaetaan vaan.”

Lasten kanssa toimiessa luovan ja sallivan ilmapiirin ylläpitäminen on tärkeää. Eira Korpinen (2007, 8–9) kokoaa artikkelissaan muun muassa opettajan luoman luokka-ilmapiirin merkityksiä oppilaiden minäkäsityksen kehittymiselle. Opettajan omalla myönteisellä minäkäsityksellä on Korpisen mukaan todettu olevan positiivinen merkitys oppilaiden myönteisen minäkäsityksen kehittymiseen. Terveen itsetunnon omaavan opettajan luokassa sosiaalinen vuorovaikutus oppilaiden kesken ja opettajan kanssa sekä yksilöllisen tuen saanti on runsaampaa. Tällainen ilmapiiri tukee tutkitusti luovaa ajattelua. Minäkäsitys syntyy Korpisen mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mistä on helppo vetää johtopäätös sallivan ja kannustavan sosiaalisen ilmapiirin myönteisistä vaikutuksista terveeseen minäkäsitykseen.

Yhdistettäessä lapsilähtöisyys ja sosiaalinen vuorovaikutus Anna Craft (2011, s. 95–96) esittää helpon kaavan lapsilähtöiseen toimintaan, joka pitää myös aikuisen valppaana ja kiinnostuneena. Ensimmäiseksi aikuisen tulee seurata ja tarkkailla lapsen huomioita ja uusia ideoita ympäröivästä maailmasta ja ympäröivässä maailmassa. Toiseksi aikuisen tulee dokumentoida nämä hetket joko mieleensä tai fyysisesti esimerkiksi tallentaa muistiinpanoina tai vaikka valokuvina tai videona. Kolmanneksi tulee pohtia, mitä lapsen tarkkailusta ja tallennetuista dokumenteista on opittavissa ajatellen lapsen tukemista ja edesauttamista hänen oppimisessaan. Neljänneksi näitä huomioita lapsesta tulee käydä läpi toisten aikuisten mutta myös lasten kanssa. Kolmannen ja neljännen vaiheen voi Craftin mukaan myös yhdistää, jolloin yhdessä lähdetään työstämään ajatuksia puhtaista havainnoista.

Usein sanotaan, että lapsen maailma on mahdollisuuksia täynnä. Craft painottaa mahdollisuuksien pohtimisen olevan kaikessa lapsen luovuudessa ytimenä. Hän myös huomauttaa, että samaa ajatuskaavaa toteutetaan myös suurten, luovien aikuisten maailmassa. Mahdollisuuksien pohtiminen lukuisien ”mitä jos” ja ”aivan kuin” ilmaisujen kautta muodostaakin sammaloitumattoman kiven luovuuden maisemaan. (Craft, 2011, s. 88.)

Perusteluja kulttuurikasvatussuunnitelman teolle

Kulttuurikasvatussuunnitelman tekoa päivähoidolle perusteltiin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmalla, kouluille tehtävillä kulttuuriopetussuunnitelmilla, kulttuurin ja taiteen käsitteen sisällöllisellä laajentamisella, kulttuurituotannon helpommalla saavutettavuudella sekä uusien sisältöjen tuottamisella varhaiskasvatusikäisille lapsille.

” – Varhaiskasvatuksen opsista, jonka varmaan tunnet varsin hyvin, ni siellä on kulttuuritoiminta nostetty ylös yhtenä merkittävänä, tärkeänä asiana.”

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005, s. 23–24) eli tuttavallisemmin valtakunnallisessa vasussa taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen nostetaan esille yhtenä lapselle ominaisena tapana toimia leikkimisen, tutkivan ihmettelyn ja liikkumisen ohella. Vasussa huomautetaan, että varhaislapsuudessa saatujen taiteellisten kokemusten varaan rakentuvat lapsen myöhemmät taidekokemukset ja -valinnat sekä kulttuurin arvostaminen. Kasvattajan tulisi huomioida lapsen ympäristön rakentaminen niin, että se mahdollistaisi lapsen monipuolisen taiteellisen ilmaisun ja kokeilemisen. Kasvattajan tulee nähdä taide ihmisyyteen kasvun välineenä varaten taiteelle ja taiteen tekemiselle aikaa ja tilaa. Vasu kehoittaa käyttämään paikallisia kulttuurilaitoksia ja -toimijoita hyödyksi päiväkodin taidekasvatuksessa. Se myös muistuttaa, että aikuisen aito taiteesta nauttiminen innostaa myös lapsia toimimaan sekä toimii muutoinkin esimerkkinä taiteeseen suhtautumisessa.

” – Jonkinlaista suunnitelmallisuutta. Ja jonkinlaista helppoa tavoitettavuutta, ett se tarjonta ois jollain tavalla yksissä kirjoissa ja kansissa. Ja siinä Hyrrässä haetaan jotain samaa ajatusta kuin mikä on Kompassissa nyt, että sillä taataan nämä työpajat tietyille ikäluokille.”

Lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitan koordinaattori Marjo Tiainen-Niemistö perustelee päivähoitolle suunnattua kulttuurikasvatussuunnitelmaa tarpeella. Kouluissa kulttuuriopetussuunnitelmat ovat jo arkipäivää, mutta päivähoidosta ne puuttuvat vaikka kulttuuri- ja taidetarjontaa järjestetään Jyväskylässä myös alle kouluikäisille lapsille ja päivähoito on Kulttuuriaitan alkuajoista lähtien ollut yksi kohderyhmistä. Tiainen-Niemistö huomauttaa kulttuuriopetussuunnitelmien helpottaneen valtakunnalliseen lasten- ja nuortenkulttuurikeskusten Taikalamppu-verkoston alle kuuluvien kulttuurikeskusten toiminnan suunnittelua. Miksi ei siis koulujen kulttuuri- ja taidetarjonnan suunnitelmallisuudesta ja sen ylös kirjaamisesta otettaisi mallia myös päivähoiton puolella?

” – Mutta sen lisäksi, että se ei ois vaan sellanen yhteenjuostu juttu vaan, että tuottais myös jotaki uutta, tuottais jonkin näkösen uuden toimintamallin ja auttais myöskin tällä alueella olevia taidelaitoksia ja kulttuuritoimijoita, että miten he pystyis kehittämään jotaki tarjontaa, mitä voitaisiin tehdä sitten yhdessä päiväkotien alle kouluikäisten lasten kanssa. Siitä tulis asia, joka innostais kaikkia niitä osapuolia, myös niitä tekijöitä. Ja siitä tulis sellasta luonnollista.”

Päivi Venäläinen (2009, s. 98) kertoo Kyösti Kiuasmaan olleen vuonna 1975 huolissaan opetuskoulutuksen harvoista opintoretkeistä museoihin sekä liian satunnaisista museokäyntiharjoittelusta. Museokäyntiharjoittelulla Kiuasmaa tarkoitti oppilaille suunnattujen museokäyntien sekä siihen liittyvien harjoitusten suunnittelua käytännössä. 34 vuotta myöhemmin Venäläinen toteaa itse olevansa huolestunut samasta asiasta. Hän toteaa koulujen edelleen tekevän harvakseltaan yhteistyötä ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Taidekasvatuksen puolella Venäläinen ajattelee koulun ulkopuolisten taide- ja kulttuurikokemusten kuuluvan olennaisena osana opetusohjelmaan.

Tutkimusaineistostani kävi ilmi samansuuntaisia ajatuksia kuin Kiuasmaalla ja Venäläisellä on ulkopuolisten toimijoiden käytöstä osana kokonaista opetustapaa. Aineistosta nousi eriarvoisuutta ilmentäviä huomioita, kun puhe siirtyi vertaamaan uimahallikäyntejä ja museokäyntejä: Uimahallikäynnit ovat ajan saatossa juurtuneet tärkeäksi ja vuosittain toteutettavaksi vakiotarjonnaksi etenkin esikouluikäisillä, mutta samaa ei voida sanoa taidemuseokäynneistä.

Venäläinen (2009, s. 98) näkee yhteistyön syntymisen, kehittymisen ja vakiintumisen taustalla kahdensuuntaisen tarpeen. Mustavalkoisesti ajateltuna kouluilla on tietämystä pedagogiikasta ja oppilaista, mutta puutetta asiantuntemuksesta liittyen kulttuurituotteisiin, kun taas kulttuurilaitoksilla tilanne on päinvastainen. Pedagogisen tietämyksen ja kokemusten kautta kulttuurilaitokset luonnollisesti pystyisivät rakentamaan toimintaansa laajemmalle yleisöpohjalle tietoisemmin ja kohdistetummin. Venäläinen huomioi opetussuunnitelmien tarkastelun ja kulttuuritoimijoiden toiminnan siihen liittämisen kiinnostavan sekä kouluja että kulttuuritoimijoita. Kulttuuriopetussuunnitelma auttaa opettajaa näkemään ensisijaisen tiedon äärelle löytämisen tärkeänä osana opetussuunnitelmaa ja kulttuuritoimijoita kulttuuriopetussuunnitelma herättää näkemään toimintansa osana tavoitteellista kasvatustyötä.

Kulttuurikasvatussuunnitelma nähtiin suunnitteluryhmässä myös taide- ja kulttuurikasvatuksen moninaisuudesta muistuttavana tekijänä.

” – Ja jollain tavalla tällasen Kulttuurihyrrän, kulttuuriopsin tehtävä olis tuoda semmonen näkökulma, että kuinka sä toimit siellä päiväkodissa ylipäätänsä, kun tehdään niitä vuosisuunnitelmia [...]”

” – [...] laajennetaan ymmärtämään sitä käsitettä, että monessa asiassa se voi olla sisällä. [...] Ja mitä tanssistakin ja luovasta liikunnasta, niin sekin, että ihminen, lapsi joka voi olla ujo ja ehkä sanallisesti arka ilmaisemaan itseään, niin hän voi fyysisesti pystyä ilmaisemaan jonkin asian.”

Pienellä lapsella taito- ja taideaineiden integrointi tuo toimintaan syvyyttä. Klassinen kolmen askeleen siirtyminen monipuoliseen taito- ja taideaineiden integrointiin vaatii kuitenkin tietämystä eri aihealueista ja siihen kulttuurikasvatussuunnitelma pyrkii antamaan vastauksia. Kolmen askeleen siirtyminen monipuoliseen taidekasvatuksen integraatioon alkaa taiteen käytöllä arjen spontaaneissa tilanteissa. Pukemis- ja pesutilanteet, hellittely, päiväunille meno, spontaanit toimintatuokiot ja monet muut päivittäiset tilanteet saavat syvyyttä ja oman vivahteensa, kun niihin liitetään taidekasvatuksellinen elementti. Tällaisena elementtinä voi toimia lorutellut, laulut, tanssahtelu ja muu monimuotoinen ilmaisu. Toisessa askeleessa toiminta lähtee lapsesta ja

aikuisen rooli on auttaa lasta syventämään ja kehittämään toimintaa. Kyseessä voi olla vaikka lapsen keksimä rallattelu, josta aikuisen avulla voidaan tehdä laulu ja jatkaa työskentelyä aina koreografioihin ja laulun viralliseen äänittämiseen asti. Kolmannessa askeleessa taidekasvatuksellinen toiminta on tietoista, suunniteltua ja innostavaa. Kasvattaja osaa käyttää taidekasvatuksen eri muotoja ja hyödyntää moniaistisuutta toiminnan lähtökohtana. Parhaimmillaan kaikki kolme askelta toimivat sulassa sovussa kasvattajan käytännöissä rikastuttaen lapsen elämää päivähoitossa. (Ruokonen & Rusanen, 2009, s. 12–13.) Kulttuurikasvatussuunnitelman tarkoituksena on tarjota tietoa ja ideoita kaikkiin näihin kolmeen askeleeseen, mutta etenkin kolmannen askeleen toiminta nähdään tavoittelemisen arvoisena.

6.1.2. Toiminnan kehittelyä Kulttuurihyrrässä

Päivähoidon kulttuurikasvatussuunnitelma Kulttuurihyrrän myötä suunnitteluryhmä toivoi korostavansa jo Jyväskylän päivähoitossa olevia kulttuurikasvatuksen käytänteitä sekä luovansa uusia.

Jo toimivat käytännöt

Päivähoidon puolella kulttuurikasvatustoiminta on Jyväskylän päiväkodeissa jo osittain hyvinkin järjestäytynyttä. Suunnitteluryhmän keskusteluissa käy ilmi, että jokaisella Jyväskylän päiväkodilla on nimetty kulttuurivastaava. Kulttuurivastaavat on kerätty lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriaitan toimesta myös kätevästi samalle sähköpostilistalle, jolloin eri kulttuuristen toimijoiden viestit on mahdollista välittää yhdellä napin painalluksella jokaiseen päiväkotiin. Kulttuurivastaavista on koottu myös tiiviimpi ydinryhmä, Taikatiimi, joka kokoontuu kaksi-kolme kertaa vuodessa käymään läpi ajankohtaisia asioita ja Jyväskylän kaupungin järjestämää ohjelmaa.

Kulttuuriaitta järjestää päiväkodeille erilaisia työpajoja. Kyseisissä työpajoissa laatu ja ammattitaito ovat niiden vetäjiltä vaadittuja ominaisuuksia ja yleensä ne ovatkin ammattitaiteilijoiden tai pitkällä opinnoissaan olevien alan opiskelijoiden vetämiä. Toimintaa tehdään matalalla osallistumiskynnyksellä huomion kohdistuessa toiminnan prosessiin. Päivähoidon henkilökunnalle järjestetään myös omia koulutuksia. Jyväskylän koulujen opetushenkilöstön kulttuuriloiskeita-koulutuksen ideaa lainattiin ja päivähoitoidon henkilöstölle syntyi oma kulttuuriloiskeita-koulutus. Kulttuuriloiskeita-koulutus on

toiminut vuoteen 2012 mennessä kolmena vuotena ja se on Kulttuuriantien tietojen mukaan ollut erittäin pidetty.

Toimintaa alle 7-vuotiaille

Kulttuurihyrrä -kulttuurikasvatussuunnitelman yhtenä lähtökohtana on tuottaa jotain uutta varhaiskasvatuseräisten lasten kulttuuritarjontaan sekä tarjota kimmoketta vastaavan toiminnan järjestämiseen eri kulttuuristen toimijoiden tahoilta.

” –Mutta että siitä tulis ehkä toiminnallisempikin ja ennen kaikkea se edesauttais sen varhaiskasvatukselle suunnatun taidekasvatuksen kehittämistä, kun siinä olis myös semmonen kehittämisosio. Eli joku semmonen elementti joka tuottaa jotakin uutta.”

Kulttuurihyrrässä uutena varhaiskasvatuksen kentälle tulevana taide- ja kulttuurikasvatuksellisenä toimintamuotona esitellään Kulttuurihyrrä -paja, joka tätä tutkimusta varten tekemäni havainnoinnin aikaan oli vielä lopullista muotoa hakemassa, mutta raamit toiminnalle jo hyvin selkeinä. Pajan raamit koostuvat taiteilijasta sekä kahdesta Jyväskylän kulttuurilaitoksesta, jotka yhteistyössä hyödyntäen kaikkien kolmen tahon osaamista, luovat jonkin uuden tavan toteuttaa kulttuuri- ja taidekasvatusta varhaiskasvatuseräisten lasten kanssa.

” – Molemmat on tosi innoissaan lähössä siihen mukaan ja esimerkiksi Kaisu sano, että he nimenomaan tartteis jotain tämmöstä sparraamista sille, että he vois miettiä mitä elokuvakeskus vois kehittää myöskin toimintatapoja, että vois kohderyhmänä olla näinkin pienet lapset.”

Laatuaan ensimmäistä Kulttuurihyrrä -pajaa lähtivät työstämään ja muotoa hakemaan muusikkotaiteilija, Jyväskylän taidemuseo sekä Keski-Suomen Elokuvakeskus. Ideat suunnittelun ensimmäisessä vaiheessa toiminnan muodosta vaihtelivat elokuvan teosta, pelialustaan ja kiertävään näyttelyyn. Toiminnan itsessään ajateltiin voivan tapahtua päiväkodissa, kulttuurilaitoksissa tai muissa vaihtoehtoisissa tiloissa. Taiteilijan rooli nähtiin mahdollisesti toimintaa luotsaavana, mutta ennen kaikkea pajan suunnittelun koordinaattorina. (Kokousmuistio, 10.2.2012.)

” – Ett väännetään joku hirvee systeemi ja sitten seuraavana vuonna vaihdetaan, ett tuntuu vähän semmoselta.. Ehkä vähän käytännössä ei-toimivalta ja ei-järkevältä. Jos aatellaan, ett se toiminta tarvii sille kehittymisellekin tietyn ajan.”

Kulttuurihyrrä -pajan yhtenä tavoitteena on mahdollisimman laaja saavutettavuus, mikä luonnollisesti tarkoittaa sitä, että jokaisella Jyväskylän päiväkodilla olisi mahdollisuus päästä siitä osalliseksi. Toiminnan kehittymisen näkökulmasta tämä onkin hyvä asia, sillä useamman kerran toteutettuna toiminta kehittyy ja saattaa saada uusia muotoja sekä virikkeitä lisätoimintaan. Kulttuurihyrrä -pajan taka-ajatuksena on paitsi päiväkotien aktivointi kulttuurin ja taiteen kentällä myös kulttuuristen toimijoiden aktivointi varhaiskasvatuksen kentällä. Kahden kulttuurilaitoksen kerrallaan mukaan ottaminen Kulttuurihyrrä -pajan suunnitteluun ajateltiin suunnitteluryhmän mielestä eräällä tavalla ”pakottavan” kulttuurilaitoksia huomioimaan yleisötyön suunnittelussa myös pienimmät kulttuurin ja taiteen ystävät.

Aiemmin esitellessäni tutkimusaineistosta nousutta alaluokkaa perusteluista kulttuurikasvatussuunnitelman teolla (ks. s. 37–40), kerroin Venäläisen (2009) huomioista kulttuurilaitoksen aktivoinnista kehittämään toimintaa myös nuorimmille kohdeyleisöille. Myös Salovaara (2004, s. 67–70) nostaa esille museoiden saavutettavuuden paranemisen museopedagogiikan kehittämisen myötä. Salovaaran ajatusta voidaan sen tarkemmin analysoimatta laajentaa koskemaan kaikkia kulttuurilaitoksia museoiden ohessa. Hän pohtii kulttuurilaitoksien *saavutettavuuden* problematiikkaa. Salovaara mukailee Museums and Galleries Commission`in vuonna 1997 tekemää määritelmää saavutettavuuden – käsitteestä ja jakaa kyseisen käsitteen seitsemään avaavaan tarkempaan määritelmään: 1) Fyysinen saavutettavuus, 2) Moniaistillinen saavutettavuus, 3) Tiedollinen saavutettavuus, 4) Tiedotteellinen saavutettavuus, 5) Taloudellinen saavutettavuus, 6) Sosiaalinen ja kulttuurinen saavutettavuus sekä 7) Asenteellinen saavutettavuus. Saavutettavuus - käsitteen eri aspekteja tarkkailemalla voidaan havainnoida ja tarkistaa palveleeko kulttuurilaitos mahdollisimman laajaa yleisöä. Tarkastelu voidaan lähteä myös kohdeyleisöstä katsoen, jolloin voidaan tarkistaa toiminnan relevanttius kyseisen kohdeyleisön näkökulmasta.

Yhteistyö koulun kulttuurikasvatuksen kanssa

Osana Kulttuurihyrrän sisältöä ja tulevaa toimintaa nousee esille yhteistyön koulun kulttuurikasvatustyön sekä koulun kulttuuriopetussuunnitelma Kompassin kanssa.

” – [...] ois hirveen hyvä juttu miettiä, et miten se (Kulttuurihyrrä) vois olla yhteydessä Kompassiin ja voiko se olla ja ainaki teiän pitäis olla tietosia, että tämmöstä työtä tehdään ja sitten kun Kompassia kehitetään ja Kulttuurihyrrä joskus tulee käytäntöön, toivottavasti ens syksystä alkaen, niin ja päivähoito ja opetustoimi on nyt ens vuoden alusta saman hallinnollisen organisaation alla, niin mahdollisesti jotakin niitten osia vois yhdessä kehittää ajatellen niinku tämmöstä ikäkaari ajattelua”

Ikäkaariajattelulla haluttiin kiinnittää huomiota kulttuuri toiminnan läpäisevyyteen lapsen aloittaessa päivähoiton aina siihen asti, kun hän päättää peruskoulun. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen painotukset tuotaisiin molempien organisaatioiden henkilökunnille tiettäväksi mahdollisesti yhdessä järjestettävässä seminaarissa, missä pohdittaisiin käsillä olevan hallinnollisen muutoksen mukanaan tuomia mahdollisuuksia toiminnan linjauttamiseen.

” – Että tässä vois tulla loiskeiden ja roiskeiden jonkinlainen uus, että niitä molempia koulutuksia vois kehittää vähän tällasen ajattelun pohjalta, että mitä yhteisiä elementtejä siinä vois olla. Koska jollain tapaahan näitä kaikkia asioita avataan, kun tullaan tähän yhteiseen hallinnon alaan. Samoin tää taidekasvatuskoulutus on yks osa sitä.”

Loiskeilla ja roiskeilla tarkoitetaan tässä yhteydessä päivähoiton henkilökunnalle suunnattua taidekasvatuskoulutusta nimeltä Kulttuuriloiskeet ja koulun henkilökunnalle suunnattua vastaavaa koulutusta nimeltä Kulttuuriroiskeet. Roiskeiden lisäksi koulujen henkilökunnalle järjestetään vapaaehtoisuusperiaatteella Kulttuuriruiskeet -nimellä kulkeva koulutus, joka on suunnattu taiteista erityisesti kiinnostuneille. Kulttuuriruiskeet suunnitteluryhmässä nähtiinkin potentiaalisena koulutuksena, joka voisi olla jatkossa suunnattu yhteisesti sekä koulun mutta myös päivähoiton henkilöstölle. Loiskeet ja roiskeet sekä syksyn infotilaisuudet koulun kulttuurivastaaville ja päivähoiton

kulttuurivastaaville nähtiin hyvänä pitää erillään, jotta niiden asiasisältö voitaisiin pitää hyvin kohdistettuna ajatellen lasten ikää ja tarvetta.

Vuonna 2003 julkaistussa väitöskirjassa Pirjo-Liisa Poikonen (2003, s. 47 ja 114–117) käsittelee toimintatutkimuksellisella otteella päivähoiton ja koulun lineaarisuutta. Tarkemmin hän pureutuu yhteen tapaukseen, missä päiväkotia ja koulu tekevät yhtenevää opetussuunnitelmaa, jossa erityisesti esi- ja alkuopetuksen suunnitelmissa tavoitellaan jatkumoa. Tutkimustuloksissaan Poikonen kertoo yhtenevän opetussuunnitelman laadinnan edistäneen yhteisöllisyyttä muun muassa yhteisten tapahtumien ja juhlien järjestämisen muodossa. Myös päivähoiton ja koulun henkilökunnan yhteistyön kynnyksellä madaltui tutkimuksen aikana ja kehittyi hiljalleen joskin kohdaten myös konflikteja.

Yhteisöllisyyden tunteen lisääntymisen myötä Poikosen tutkimuksessa ilmeni oman työn kehittämisen halua, kasvanutta kunnioitusta toisen työtä ja toimintakulttuuria kohtaan sekä luottamuksen kasvua työkavereihin. Vaikka Poikosen saamat tutkimustulokset ovat peräisin useamman vuoden ajan kestäneestä opetussuunnitelman tekemisprosessista ja yksilöiltä, jotka ovat itse olleet tekemässä ja kehittämässä kyseessä olevaa opetussuunnitelmaa, voidaan miettiä, voisiko päivähoiton ja koulun yhtenevillä kulttuuriopetussuunnitelmillä olla samankaltaisia merkityksiä. (m.t., s. 114–117.)

Kulttuurihyrrän konkreettinen sisältö

Kulttuurihyrrän idea syntyi huomiosta, joka näki suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden tärkeänä osana varhaiskasvatuksen kulttuurikasvatusta.

” – Tarkotushan on tietysti sillä tavalla, että vaikka tässä on se teoreettinen osuus, joka on tosi tärkeä, niin tää tulee käytännön työkaluksi, niinku semmoseksi joka helpottaa sitä käytännön toteutusta, että se ei oo hirveen niinku semmonen, että siihen ei oo hirveen vaikea tarttua. Että siitä löytyy niinku se konkretia hirveen helposti.”

Kulttuurihyrrä alkaa teoriakatsauksella, joka esittelee kulttuurikasvatusta -käsitteen sekä eri asiakirjojen, kuten valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman, Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman sekä Jyväskylän seudun lapsipoliittisen ohjelman tavoitteita ja ajatuksia kulttuurikasvatuksesta. Teoriaa seuraa kulttuurin vuosikirja, joka esittelee

Kulttuurihyrrä -pajan idean sekä joka vuosi järjestettävät tai aina tarjolla olevat kulttuuri- ja taidetarjonnat, joita lähinnä Jyväskylän kaupungin kulttuurilaitosten järjestävät. Esimerkkinä vuosittain järjestettävistä kulttuuritarjonnoista alle kouluikäisille lapsille mainittakoon Kulttuuriaitan työpajat sekä syksyisin järjestettävä Lasten lysti -tapahtuma. Vuosikirjan jälkeen kulttuurin eri alat esitellään ja avataan ala kerrallaan.

” – Siinä on vähän aukastu taiteenalan elementtejä ja jollain tavalla sanallistettu semmosia keinoja, mitä se myös olla muutakin kuin aivan perinteisesti ajateltuna. Että siitä tulis jonkinlaista vinkkiä siihen, miten laajaan ajatteluun sen taiteenalan kohdalla pyritään.”

Suunnitteluryhmässä pidettiin tärkeänä huomauttaa selvistäkin kulttuurisisällöistä, koska joskus kulttuurialojen sisällöt saattavat olla niinkin itsestään selviä, että jäävät huomiotta ja arvotta. Kulttuurialojen esittelyjen yhteydessä mainitaan myös Jyväskylän seudulta löytyviä kyseisellä kulttuurialalla työskenteleviä mahdollisia päivähoiton yhteistyökumppaneita. Kyseisillä kulttuuritoimijoilla ei välttämättä ole vuosittain toistuvaa tarjontaa alle kouluikäisille lapsille, minkä vuoksi kyseisiä toimijoita ei esitellä aiemmin mainitsemassani vuosikirjassa. Myös päiväkotien henkilökunnan omat erityiset asiantuntijuusalueet huomioidaan Kulttuurihyrrässä.

” – Mikä tää guru-ajatus?

– [...] useinhan siellä on päiväkodin sisällä joku yksilö, joka on erityisen esimerkiksi kuvataiteeseen tai musiikkiin orientoitunut, niin tai sit sieltä tuli sieltä Taikatiimistäkin semmonenki, että se voi olla niinkin, että se ihminen ei saa sitä osaamistaan potentiaaliseen käyttöön jostakin syystä arastelee sitä osaamisensa esille tuomista tai jotakin muuta, niin jos se jotenkin tavallaan tätä kautta, ett jos sinä oot niinku se, joka tiiät tästä asiasta kaikkein eniten, niin se valtuuttaa sen ihmisen. [...] että siinä jollain tavalla voisi mainita ne henkilöt, jotka siellä on sen taiteen alan erityisosajia.”

Jokaisen kulttuurialan kohdalle päiväkoti saa nimetä kyseisen päiväkodin gurun juuri kyseisellä kulttuurialalla. Valtuutuksen lisäksi tällä haluttiin herättää päiväkoteja huomaamaan omat voimavaransa. Omat erityisyytensä päiväkodit toivottiin huomaavan myös muissa taidekasvatustyöhön liittyvissä asioissa. Kulttuurihyrrä -suunnitteluryhmässä

vieraillut lastentarhanopettaja ja taidemaalari Irina Noramies huomautti päiväkotien joskus joutuvan ulkopuolisen paineen johdosta toteuttamaan aina vain uusia ideoita eikä satsaamaan ja kehittelemään päiväkodille tuttuja ideoita. Tosin hyvien ja toimivien uusien ideoiden jakaminen kulttuurivastaavien kautta muihin Jyväskylän päiväkoteihin oli yksi kannustusidea osaksi Kulttuurihyrrän johdantopuhetta.

Omaehtoista kulttuuri- ja taidealatietouden opiskelun kannustamista varten Kulttuurihyrrän loppupuolella lukija tapaa kulttuurialakohtaisesti listattuna aihealueeseen liittyviä internetsivusto- ja kirjallisuussuosituksia. Lisäksi pohdittiin Jyväskylän päivähoiton kulttuurikasvatustoiminnan järjestäytymisen (kulttuurivastaavat, Taikatiimi ja Kulttuuri-aitta) esittelyä kokonaiskuvan syntymiseksi.

” – Päiväkotipuolihan oli sitä mieltä, että täällä varhaiskasvatuksessahan ei oo tarkoituksen mukaista ajatella, että kolmevuotias pystyy kokemaan tätä ja neljävuotiaalle on tätä ja viisvuotiaalle tätä, vaan se, että se on niinku enemmän semmonen.. semmonen asia, joka siellä päiväkotihenkilöstön voi vähän niinku itse enemmän määritellä sitä, että kuka, mikä se oikee kohderyhmä on.”

Erona Jyväskylän kouluille suunnattuun kulttuuriopetussuunnitelma Kompassiin on, että Kulttuurihyrrässä ei määritellä tarjonnan minimitasoa ikäryhmäkohtaisesti vaan enemmänkin pyritään laajaan saavutettavuuteen. Päivähoitohenkilöstölle puolestaan annetaan vastuu siitä, että lapset pääsevät tasapuolisesti osalliseksi monipuolisesta kulttuuri- ja taidetoiminnasta.

6.1.3. Kulttuurikasvatuksen ja -kasvatussuunnitelmien haasteita

Taiteen ja kulttuurin kautta saatava ilo ja innostus ei ole itsestään selvyys. Päivähoidon kentällä toiminnan kehittymistä ja vakiintumista hidastavat yleiset, monilta muiltakin aloilta tutut haasteet.

Arjen haasteet

Taide- ja kulttuurikasvatustoiminnan yksi suurimmista kehityksen hidasteista ja kompastuskivistä on erilaiset arjen tuomat haasteet.

” – Porkkanaillat on taas semmosia tosi porkkanailloja, että siellä ei jaeta mitään ahdistavaa tietoa tai tarvi suoriutua vaan siellä on, siellä saattaa olla jotain kivaa ohjelmaa tai taiteilija vetämässä jotain ja sit siellä syödään hyvin ja rentoudutaan ja se on semmonen kiitos-ilta kulttuurivastaaville. Nyt kävi päivähoidon porkkanaillan kanssa semmonen, että sinne tuli niin vähän ilmottautumisia, että mä jouduin perumaan sen.”

” – Niin ja sitten mä mietin ihan tätä käytännön juttua, että miten ne ihmiset saa lähtemään jos sitä ei saa vesoiksi niin ainakin pitäis päästä sillee, että palkataan koko päiväksi sijainen, koska kyllä se varmaan se iltapäiväkoulutus osalla kaatu siihen, että kukas sen sijaistaa vain sen kaks tuntia.

– Se on totta. Ei niistäkään, ketkä oli läsnä niin ei nekään vain pari oli käyttäny sen sijaisen. Että ku ei kukaan viitti vaan kaheks tunniksi alkaa hommaamaan sijaista ja ei kukaan tuu vaan kaheks tunniksi. Eli sen hoitaa joku sisäisesti sitte.”

” – Viime kerralla tuli jo vähän sitä, että onhan se vähän raskasta työpäivän jälkeen, kun se on aina sen kolme tuntia illalla ja ne muutamat viikonloput, kun se menee aika pitkälle jaksolle.”

Tutkimusaineistosta käy ilmi, että toisaalta koulutuksia kaivataan ja halutaan, mutta niihin osallistumisen kynnyks saattaa erinäisistä syistä johtuen nousta liian korkeaksi. Työhön liittyvistä koulutuksista halutaan mieluusti työaika-kevennystä, mutta kevennysten ottaminen saattaa muuttua mahdottomaksi. Tunnollinen henkilökunta ei halua säilyttää omaa työtään kollegojen harteille. Vaikka yllä olevista aineistopätkistä keskimäinen kertoo koulumaailmassa tapahtuneesta, voidaan saman ajatella tapahtuvan myös päiväkotimaailmassa. Sijaisia on vaikea saada pari- tai tunniksi kerrallaan, varsinkin, kun niitä päiväkotimaailmassa on vaikea saada edes kokonaiseksi päiväksi. Kuitenkin päiväkotimaailmasta kuullaan myös ikävä esimerkki siitä, kuinka muun muassa sijaisia välttämällä henkilökunta pystyi säästämään rahaa ja käyttämään tätä ”ansaittua” rahaa johonkin muuhun. Esimerkkinä kerrottu tarina kertoikin henkilökunnan käyttäneen ansaitut rahat omaan virkistytymiseensä.

Nykyään yleisten isojen päiväkotien toimintaa häiritsevä vitsaus on myös toiminnan aikataulutus. Ruokailut ja ulkoilut porrastetaan ja omasta vuorosta ei voi myöhästyä. Myös päiväkodin henkilökunnan ”kaikki tekee kaikkea” -mentaliteetti nousi esille toiminnan suunnittelua häiritsevänä tekijänä. Kasvatustoiminnan suunnitteluvastuu nähdään edelleen kuuluvan lastentarhanopettajalle, mutta ”kaikki tekee kaikkea” -mentaliteetilla varustetuissa päiväkodeissa varsinaista suunnitteluaikaa ei heille välttämättä silti anneta tai sitä ei uskalleta vaatia.

Myös Kalliala (2012, s. 139–140) nostaa esille ”kaikki tekee kaikkea” -ajattelun ongelman. Kalliala uskoo kyseisen ajattelutavan olevan seurausta halusta välttää konflikteja ja valtataisteluja. Äärimmäisessä tapauksessa tällainen mentaliteetti johtaa kuitenkin siihen, että kukaan ei halua tuoda omaa erityistä osaamistaan esille vaan toiminnassa ikään kuin taannutaan ja siitä tehdään mahdollisimman neutraalia ja huomaamatonta, ei haluta ärsyttää työkavereita.

Kateus

Jo aiemmassa alaluvussa, jossa käsittelin arjen tuomia haasteita haasteena kulttuuri-kasvatukselle ja -kasvatussuunnitelmalle, sivusin kateuden teemaa, joka nousi esiin myös Kulttuurihyrrän teon yhteydessä.

- ” – Musiikki tai kuvataide orientoitunut, niin onko hänellä tarpeeksi mahdollisuuksia tuoda sitä osaamistaan vai estääkö joku sitä?
- Siis päivähoito on erittäin latistava yhteisö. Ett kyllä.. Ihan järkyttäviä kokemuksia itselläki, todella järkyttäviä.
- Tätä mä mietinki ja nää on sellasia inhimillisiä asioita. Ett ”Taasko sää nuita suunnittelet?””

Teoksessaan Kalliala (2012, s. 140–143) kertoo useissa päiväkodeissa vallitsevasta tasapäistävästä ilmapiiristä, missä ei ole hyväksyttyä erottua työyhteisöstä ahkeruudella ja taidoilla. Vaikka ahkeruus ja erinäiset taidot olisivatkin hyödyksi ajatellen päiväkodeissa tapahtuvaa kasvatustyötä, saatetaan sitä silti pitää ei-hyväksyttävänä, koska kyseisiä ominaisuuksia omaava henkilö asettaa omalla käytöksellään vaateita myös muiden työntekijöiden ammatillisuudelle. Osaltaan Kalliala katsoo kateuden olevan lähtöisin ”kaikki tekee kaikkea” -ajatusmaailmasta, missä työvuoro koulutuksen sijaan kertoo sen,

mitä työntekijän päivän toimenkuvaan kuuluu. Tasapäistämässä syödään ammatillinen osaaminen ja innostus ammatin toteuttamiseen jopa vastavalmistuneilta lastentarhanopettajilta, joilla hyvinkin voi olla alemman sijaan suoritettuna ylempi korkeakoulututkinto ja laajat erityisosaamiset.

” – Mä uskon, ett ihmiset, jotka on sinut itsensä kanssa niin ne on jo aikaa sitten lakanneet vertaamasta itseään toisiin vaan.. Se on niinku aikuisuuden merkki. [...] Ett jos sä oot hyvä jossakin, ett nyt mä huomaan, ett sä oot ihan upee näissäkin asioissa, nin sehän on mulle vaan anti.”

Kateuden yhteydessä Kulttuurihyrrä palaverissa nousi esiin myös terve maalaisjärki ja hyvä itsetunto. Näiden kahden asian ansiosta niissäkin päiväkotiyhteisöissä, joissa toiminnan kehittymistä estävät ja hidastavat kateus ja tasapäistämisen kulttuuri, kykenevät vahvat yksilöt toimimaan ja toteuttamaan itseään monipuolisesti lapsilähtöisesti toisiaan kannustaen. Näiden vahvojen ammattilaisten tueksi tarvitaan kuitenkin myös ulkopuolista vahvistusta ja kanssatyökavereiden herättelyä, vaikka sitten kulttuurikasvatussuunnitelman muodossa.

6.2. Kulttuuriopetussuunnitelman suunnittelua Toivakassa

Tässä aluvussa avaan aineiston analyysin tuloksena syntyneitä luokittelurakennetta koskien Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman tekoa (ks. Kuvio 2, s. 30). Luokittelussa syntyi kolme pääluokkaa:

- Yleistä kulttuuriopetussuunnitelmista
- Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman erityiset piirteet
- Kulttuurikasvatuksen ja -opetussuunnitelmien haasteita

Avaan jokaisen pääluokan omassa aluvussaan. Pääluokkien alla olevat alaluokat esittelen omina kokonaisuuksinaan kursivoitujen otsikoiden alla.

6.2.1. Yleistä kulttuuriopetussuunnitelmista

Kulttuuriopetussuunnitelmaa laadittaessa Toivakan kunnalle suunnitteluryhmän puheessa vuorottelivat yleiset ajatukset kulttuuriopetussuunnitelman tarkoituksesta sekä se,

millainen suunnitelma Toivakan perusopetusta palvelisi parhaiten. Yleisinä asioina suunnitteluryhmässä nousi esille suunnitelman merkitys kulttuuri- ja taidetoiminnan minimitason asettajana, järjestäytyneen yhteistyön ylläpitäjänä ympäröivien kulttuuri-toimijoiden kanssa, laajan käsityksen taiteesta ja kulttuurista varmistajana sekä opetuksen suunnittelemista helpottavana työvälteenä.

Aloitettaessa kulttuuriopetussuunnitelman laatimista, alun pohdintojen jälkeen suunnitteluryhmällä oli selkeä lähtökohta, miten suunnitelmaa alettaisiin työstämään yhteen.

- ” – Yks tosi hyvä lähtökohta tuli siitä mitä sitten tahansa, on kartottaa kaikki se kulttuuritoiminta, mitä teillä on jo joka tapauksessa kouluilla.
- Se ois musta se ihan peruskivi mistä lähtä.”

Toivakan kulttuuriopetussuunnitelma -suunnitteluryhmän kanssa kokoonnuimme kaksi kertaa saman pöydän ääreen ja muuten olimme yhteydessä puhelimitse sekä sähköpostin välityksellä. Ensimmäisellä tapaamiskerralla päädyimme huomaamaan, että kulttuuriopetussuunnitelmaa on selkeintä lähteä työstämään siitä lähtökohdasta käsin, että kartoittaa jo olevan yleisen opetussuunnitelman lisäksi tapahtuvan toiminnan, joka voidaan laskea kulttuuri- ja taidekasvatuksen alle.

Minimitason määrittely

Kulttuurivakka -suunnitteluryhmän ei-toivakkalaiset jäsenet näkivät kulttuuriopetussuunnitelman yhtenä tärkeimmistä tehtävistä määrittää jokaiselle perusopetuksen luokka-asteelle kulttuuri- ja taidetarjonnan minimitaso.

- ” – Meiän on tehtävä nää kulttuuriopsit jokaisessa kunnassa sillä tavalla, että sitouttaa ja velvottaa niitä kouluja toimimaan sen suunnitelman mukaisesti ja että siinä määriteltäs joku tietty minimitaso, joka joka vuosi toteutettas, ni sillon se sitouttaa sen opetustoimen.”

- ” – Eli pitää taata tietty taso, jolla tämä tavoite pystytään toteuttamaan vaikka täällä voi olla erilaisia painotuksia, että tänä vuonna toteutetaan tuo, tuo ja tuo, mutta jokaikinen ikäluokka, sille taataan jotakin ihan varmasti.”

Yleisellä tasolla suunnitteluryhmässä pyöriteltiin minimitason määrittelyn ajatusta yhtenä kulttuuriopetussuunnitelman tavoitteista. Minimitason määrittelyllä pyritään takaamaan jokaiselle luokka-asteelle joka vuosi jokin yleisestä opetussuunnitelmasta ylimääräinen taide- tai kulttuuritoiminto, joka liitetään sujuvaksi osaksi muuta kyseisen luokka-asteen opetusta. Minimitason määrittelyllä pyritään lisäksi saamaan opetustoimi sitoutuneeksi kyseiseen tasoon samalla, kun se hyväksyy kirjatun kulttuuriopetussuunnitelman. Minimitasolla pyritään myös vakauttamaan toimintaa ja tekemään siitä suunnitelmallista, osa luonnollista opetuskokonaisuutta.

Yhteistyön mahdollisuudet

Yhtenä kulttuuriopetussuunnitelman antina nähtiin koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tehty järjestäytynyt yhteistyö sekä mahdollisten yhteistyökumppaneiden huomaaminen. Suunnitteluryhmä huomioi, että kulttuuriopetussuunnitelmassa on mahdollista luoda järjestäytyneempi yhteistyökuvio. Koulun tehtävä nähtiin huomioida, mitkä kulttuurin ja taiteen alat ovat heillä itsellään jo luonnostaan rikkaita ja tämän jälkeen arvioida, mitkä kulttuurialat ovat vielä hakemassa muotoaan. Aloille, jotka ovat tuntemattomampia koulun henkilökunnalle yhteistyö ulkopuolisten toimijoiden kanssa tuo kyseistä osaamista ja antia niin oppilaille kuin opettajillekin.

Ulkopuolisten yhteistyötahojen käyttö osana opetusta antaa oppilaille esimerkin siitä, kuinka monenlaisia mahdollisuuksia koulun ulkopuolella on toimia osana omaa yhteisöään.

- ” – Sekin että koulu avaa ovensa ja menee sinne ulos tai että tuo sitä ulkoyhteiskuntaa sisälle. Että tavallaan siinä kulttuuriopetussuunnitelmassa pitäis näkyä se yhteistyö, ett opetetaan niitä lapsia ja nuoria löytämään niitä..
- Kulttuuritoimijoita.
- Nii ja sitä semmosta niinku omia erityisyyksiä sieltä koulun ulkopuolelta.”

Päivi Venäläinen (2009, s. 98) nostaa *miksi?* -kysymyksen tärkeämmälle sijalla kuin *miten?* ja *kuka?* -kysymykset, kun kyseessä on yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Miten ja kuka -kysymykset ovat Venäläisen mukaan oleellisia, käytännön tapahtumia ohjaavia, mutta ne eivät saisi kuitenkaan nousta tärkeämmälle sijalle, kuin miksi -kysymys. Opetustyön suunnittelu koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tulee

lähteä saavutettavasta hyödyistä. Mitä yhteistyöllä saavutetaan? Miksi yhteistyötä tehdään? Olisiko oppimistulos sama jos toiminta järjestettäisiin koulun omissa puitteissa kuin että se toteutettaisiin yhteistyössä ulkopuolisten kanssa? Vasta näiden kysymysten jälkeen tulee miettiä, miten asiat käytännössä saataisiin toteutumaan jos oletetaan oppimistulosten olevan paremmat tehtäessä yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Inkeri Ruokonen (2007, s. 26–27) vastaa miksi -kysymykseen eheyttämällä. Hänen mukaansa oppimisprosessia tulee eheyttää oppilasta ympäröivään yhteiskuntaan ja hänen koulun ulkopuoliseen elämäänsä. Ruokonen puhuukin eheyttävästä opetussuunnitelmasta, joka näkee yksittäisten opintojaksojen tiedollisten tavoitteiden lisäksi tärkeänä laajemmat kasvatukselliset tavoitteet, kuten emotionaalisen ja yhteisöllisen kasvun. Jotta näihin tavoitteisiin päästäisiin, tulee koulun, kodin ja kulttuuritoimen työskennellä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sekä tehdä yhteistyötä jo opetussuunnitelman laadinnasta lähtien.

Haasteeksi koululle ja kulttuuritoimijoille nousee oppilaan ohjaaminen löytämään kulttuurista ja taiteesta risteymiä hänen omaan elämäänsä sen sijaan, että ne yrittäisivät tuottaa oppilaiden mielenkiinnon mukaisia kulttuuri- ja taide-elämyksiä. Ympäröivän yhteiskunnan ja oman elämänsä kannalta oppilas voi löytää merkityksiä kulttuurista ja taiteesta pohtimalla niiden roolia. Kulttuurin ja taiteen roolin pohtiminen vaatii näkemistä, kokemista ja osallistumista myös koulun ulkopuolisessa maailmassa. Vasta aidoissa tilanteissa oppilaan on mahdollista luoda syviä merkityksiä kulttuurin ja taiteen roolista. (Venäläinen, 2009, s. 100.)

Taiteen ja tieteen Venäläinen (m.t., s. 100) näkee toisiaan tukevinä perusopetuksessa. Siinä, missä tiede nähdään tärkeänä kyvyssään perustella selkeästi ympäröivää maailmaa, taide tuo normeista vapaana olevana sellaisia asioita näkyville maailmasta, joita ei tieteen keinoin ole mahdollista huomata. Venäläinen huomauttaa, että perusopetuksen koulu- maailma on vapaa puhtaasta tieteen tai taiteen toteuttamisesta, mikä kannattaisi hyödyntää yhteistyötahojen mahdollisessa päällekkäin asettelemisessä. Koulun ja kulttuurilaitosten yhteistyön kautta oppilaalle on mahdollista opettaa lukuisia eri tapoja jäsentää opittavaa asiaa ja suhteuttaa tieto ympäröivään yhteiskuntaan. Venäläinen haluaa kuitenkin vielä muistuttaa, että annettu tieto ei vielä tee ihmisestä aktiivista kansalaista. Aktiiviseksi

kansalaiseksi kehittyminen vaatii ymmärrystä tiedon ja vallitsevan kulttuurin jaettavasta ja valikoitavasta luonteesta sekä siitä, miten yksilö voi näihin asioihin vaikuttaa.

Venäläisen tavoin myös Heljä Järnefelt (2007, s. 51) korostaa yhteistyön merkitystä hedelmällisen opetustyön avittajana. Hän huomauttaa opettajan tietotaidon olevan rajallinen ja riittävän tiettyyn pisteeseen, mutta jonka ei ole tarkoituksenmukaista olla ainut tiedonlähde perusopetuksessa. Kulttuurikasvatuksen Järnefelt määrittelee taiteen ja tieteen väliseksi tulevaisuuteen katsovaksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on oppilaan laajan kulttuurisen näkemyksen kehittyminen. Jotta koulun organisoima opetus olisi kulttuurikasvatuksellisesta näkökulmasta mahdollisimman antoisaa sekä yhteistyöhön kannustavaa, ehdottaa Järnefelt *jaetun asiantuntijuuden* mallia. Jaetussa asiantuntijuudessa opettaja yhdessä oppilaiden kanssa hyödyntää ongelmien ratkaisussa ja ymmärtämisessä kyseisen alan asiantuntijan tietoutta. Tällainen toiminta opettaa oppilaalle yhteisöllistä oppimiskulttuuria. Vuorovaikutuksessa oleminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen opettavat oppilaalle sitä, mitä elämä koulun ulkopuolella aidosti on: Kaiken tietouden ei tarvitse lähteä yhdestä yksilöstä vaan yhteiskuntaa rakennetaan yhteisön voimin.

Laaja käsitys kulttuurista ja taiteesta

Kulttuuriopetussuunnitelma nähtiin myös opettajien ajatusmaailmaa laajentavana ja tietoutta syventävänä.

” – Sillä mä ajattelin, että jakkaa nää, että pointtina on, että huomataan ja tavallaan taataan, että nää tulis jollain tavalla toteutettua. Joku sirkus on tietenki vaikee, mutta tiedostetaan, että seki kuuluu.”

Yllä oleva lainaus liittyy kulttuuriopetussuunnitelmassa esiintyvään taide- ja kulttuurialojen jakamiseen tiettyihin kategorioihin. Malleja kulttuurialojen erilaisista jaoista on helppo löytää tarkastelemalla eri kuntien kulttuuriopetussuunnitelmia. Yksi perusjako on nähtävillä Oulun kaupungin kulttuuritalo Valveen internet-sivuilla, missä on ladattavissa lomake kulttuuriopetussuunnitelman laadintaa varten. Kyseisessä kulttuuriopetussuunnitelman laadinta lomakkeessa painotetaan, että kaikki 12 kulttuurin ja taiteen alaa tulee olla mainittuina kulttuuriopetussuunnitelmassa. Kyseisiksi kulttuurin ja taiteen aloiksi he mainitsevat 1) Arkkitehtuurin ja rakennetun ympäristön, 2) Elokuvan, 3) Festivaalit ja tapahtumat, 4) Kulttuuriperinnön ja maailmankulttuurit, 5) Median ja uudet

kulttuurin alat, 6) Muotoilun ja käden taidot, 7) Musiikin, 8) Sanataiteen, 9) Sirkuksen, 10) Tanssin, 11) Teatterin sekä 12) Visuaaliset taiteet. (Kulttuuritalo Valve, 2012.) Vaikka kaikkia kyseisiä taiteen ja kulttuurin aloja ei olisikaan mahdollista toteuttaa koulun omasta puolesta tai edes sen kunnan puolesta, missä koulu sijaitsee, on eri alat hyvä silti olla mainittuina, jotta opettajilla olisi kuitenkin tietous tästä puutteesta ja näin ollen mahdollisuus vaikuttaa asiaan ja tähän puutteeseen.

” – Siellä on opetussuunnitelmassa tietyllä tavalla määritelty nämä kulttuuri ja taideaineet ja niitten tavoitteet, mutta sen kulttuuriopetussuunnitelmanhan pitäis olla semmonen läpäisevä, että meidän periaatehan ei ole, että me tuodaan kädentaitaja kädentaitojen tunnille ja muusikko musiikin tunnille vaan ne menee läpäyseriaatteella. [...] Eli että se on tärkeää, että kouluilla on se perusopetussuunnitelma ja sit tämä kulttuuriopetussuunnitelma tuo jonkun aivan erityisen lisän.”

Suunnitteluryhmässä esiin tullut taiteen ja kulttuurin eri alojen läpäisevyys koulun oppiaineissa sisältää samaa ideaa kuin mistä Arja Puurula (1998, s. 11–12) puhuu kertoessaan integroidusta taidekasvatuksesta. Puurula mainitseekin taito- ja taideaineiden integroinnin perusopetuksessa olevan käsiteltävissä kulttuurikasvatus -käsitteen alla. Hän myös huomauttaa, että tällöin ei katsota asioita vain yhden oppiaineen näkökulmasta vaan kulttuurikasvatuksessa on kyse filosofisesti laajemmasta kokonaisuudesta. Puurula lainaa omia ajatuksiaan vuodelta 1996 ja määrittelee taito- ja taideaineiden integroivan opetuksen perustuvan elämyksellisyyteen, aistillisuuteen sekä kokemuksellisuuteen. Integroinnin tulisi hänen mukaansa alkaa jo varhaislapsuudessa ja jatkua läpi ihmisen elämän tavoitteenaan humaani yksilö, joka ottaa vastuuta omasta yhteiskunnastaan. (ks. Puurula 1996.)

Puurula (1998, s. 15) huomauttaa, että integroinnin avulla voidaan eheyttää opetusta. Taito- ja taideaineiden integrointina eli opetusta eheyttävinä tahoina toimivat erinäiset teemapäivät, projektit, opettajien yhteistyö, kokonaisopetuksen idea sekä aihekokonaisuuksien huomiointi läpi eri oppiaineiden. Yhdeksi opetusta eheyttäväksi tahoksi voitaisiin lukea myös yhteistyö kulttuurilaitosten ja kulttuuri toimijoiden kanssa.

Kulttuuriopetussuunnitelma muistilistana

Arjessa ja käytännön toiminnassa kulttuuriopetussuunnitelma nähtiin parhaimmillaan työvälineenä, joka helpottaa opettajan ja opettajien työtä.

” – Mut se tarkoitus, kun ajattelee opettajan näkökulmasta, ni jos on selkeesti kirjoitettu kulttuuriopsi niin se auttaa sitä opettajaa niinku hahmottamaan, ett mitä niinku on.”

” – Tää on sellanen opas, ohjain opettajalle, jos mä menisin nyt vaikka neljännen luokan opettajaks ens vuonna, ni mä voisin kattoo tästä, ett mun ois helppo kattoo, että ahaa vaikka sanataidetta, että kirjaston kirjavinkkaus. [...]

– Niin kyllä, että opettaja näkee, että nämä on ne, mitä mun luokille tulee tänä vuonna tapahtumaan ja sitten teillä on joku järjestely sille, että miten ne käytännössä organisoituvat. [...]

– Koulumaailmassahan tää on hyvä sellanen yhteisuunnittelun väline sillon, kun lukuvuosi alkaa. Että sillon kun lukuvuosi alkaa, niin sillon yhdessä katotaan.”

Kulttuurivakka -suunnitteluryhmä huomioi, että kulttuuriopetussuunnitelma tarkoituksena on toimia myös käytännössä opettajan apuna. Lukuvuoden kierron suunnittelussa sen ajateltiin olevan hyvä yhteisuunnittelun pohja. Suunnitteluryhmässä nousi esille myös hauska lempinimi kulttuuriopetussuunnitelmalle, kun huomattiin sen olevan ikään kuin ”muistilista”, josta tarpeen tullen pystyy katsomaan apuja.

” – Tossa onki tosi tärkeätä olla paitsi se semmonen kompakti osuus, joka niin sanotusti varmasti toteutuu, niin myös mahdollisuuksia sen työn omaehtoselle toteuttamiselle.”

” – Tähän tarkoitus on myöskin se, että teillä on jotakin sellasta, mitä teillä on ollut aikoja sitten ja sitten te ehkä haluaisitte elvyttää sen uudelleen, niin tavallaan tän opetussuunnitelman kauttahan sen vois elvyttää uudestaan.”

Varmojen yhteistyökumppaneiden sekä kulttuuri- ja taidetoimintojen lisäksi kulttuuriopetussuunnitelmassa nähtiin tarpeellisena olla myös ideoita erilaisten toimintojen

lähtökohdiksi sekä lähteitä, mistä syvempää ja alakohtaisempaa tietoutta pystyy omaehtoisesti etsimään. Vinkit omaehtoiseen tiedon etsintään nähtiin hyvänä ideana, sillä myös kulttuuriopetussuunnitelmaan listatut valmiit ehdotukset esimerkiksi tarkemmista alakohtaisista internet-sivustoista helpottavat opettajan työtä.

Vaikka konkreettiseen kulttuuriopetussuunnitelmaan ei taloudellista budjetointia kirjattaisikaan, on opettajien hyvä tietää, miten toiminta rahoitetaan.

” – Kun yks asia mikä tästä puuttuu, niin on taustalta tieto siitä, miten ne resurssit on täällä takana. Tää on yks osa sitä suunnitelmaa, sen ei tarvii näkyä tässä, mutta että kuka vastaa kustannuksista.”

Toiminnan rahoitus määrittää sen, mitä kulttuuriopetussuunnitelmaan voidaan kirjata minimitason kulttuuri- ja taidetarjonnaksi. Taloudellisen puolen miettimisen vastapainona tulee myös huomata kaikki se ilmainen tarjonta, mitä koulua ympäröivällä yhteiskunnalla on tarjolla. Usein ilmaisia tarjontoja ei välttämättä huomata tai niitä ei hyödynnetä niin paljon kuin olisi mahdollista. Tiedostamalla rahoituksen määrä ja suuntaus, on kuitenkin helpompi ottaa siitä maksimaalinen hyöty irti.

6.2.2. Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman erityiset piirteet

Yleisten ajatusten ja mielipiteiden rinnalla, kulki Kulttuurivakka -suunnitteluryhmällä koko ajan peilaus siihen, millainen kulttuuriopetussuunnitelma palvelisi parhaiten Toivakan perusopetusta. Omaleimaisuutta haluttiin niin kulttuuriopetussuunnitelman muotoon kuin sisällöllisiin valintoihinkin.

Konkreettinen kulttuuriopetussuunnitelma

Toivakan Kulttuurivakaksi nimetystä kulttuuriopetussuunnitelmasta haluttiin ennen kaikkea käytännön työkalu, joka olisi selkeä kokonaisuus.

” – Ett voisko se meidän jos toisten voi oppia, ni meidän ois lyhyempi ja selkeämpi ja semmonen yleis ehkä.”

” – Seki on varmaan hyvä päättää, ett jos tavallaan näihin visuaalisiin taiteisiin lähtee erittelemään niitä näyttelyitä hirveen kovasti, ni sit se eroaa näistä muista. Tai mitä te aatelette, että oisko se ilmasuasuu hyvä säilyttää yhtenäisenä kirjallisessa muodossaki?

– Musta ainakin, että jos aattelee, että sä olet kiireinen opettaja, ni mitä lyhyemmällä ja ytimekkäämmällä lauseella sen saa sanottua sen asian ni sitä parempi.”

” – Mää mietin, ku täällä on nää taidealat erikseen laitettu, kun on iso kaupunki, ni täällä riittää toimintaa, mutta onkohan täällä vähän orvon näköstä jos pilkotaan sirkukset ja elokuvat omiksi aloikseen?

– Nii se ei toimi!”

Kulttuurivakka -suunnitteluryhmä oli ennen ensimmäistä kokoontumistaan kukin tahoillaan tutustunut eri kuntien kulttuuriopetussuunnitelmiin. Suunnitteluryhmän ensimmäisessä kokoontumisessa mukana oli kuitenkin vain yksi muun kunnan kulttuuriopetussuunnitelma ikään kuin mallina. Kyseessä oli suuren kaupungin perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelma, joten siihen peilattaessa suunnitteluryhmällä syntyi mielessä selkeitä kuvia Toivakan vastaavasta suunnitelmasta. Suunnitelmasta haluttiin selkeä ja helposti lähestyttävä, ehkä enemmänkin ensimmäisen vaiheen kulttuuriopetussuunnitelma, missä asiat on esitetty yksinkertaistetussa muodossa.

Viimeisimmäksi esitetyistä lainauksista viimeinen ei kuitenkaan toteutunut, vaikka aluksi kulttuurin ja taiteen alojen huikea määrä yllätti suunnitteluryhmän. 12 kulttuurin eri alojen esiintymisestä myös Toivakan kulttuuriopetussuunnitelmassa pidettiin kiinni, vaikka niihin ei juuri tällä hetkellä olisikaan ollut mahdollisuutta laittaa tarkempaa ohjelmaa. Tällä päätöksellä haluttiin pitää ovet auki mahdollisille työpajoille sekä vieraileville taiteilijoille, joiden kautta kyseistä kulttuurin ja taiteen alaa voisi toteuttaa osana perusopetuksen kulttuurikasvatusta.

Muodollisilta raameilta Kulttuurivakassa haluttiin myös ikäkausiin jakamisessa huomioida toimivuus käytännössä.

” – Tää ikäkausittain jakaminen tälleen leveisiin ikäkausiin niin tääki mun mielest palvelee opettajaa. Ku ite on ollu luokanopettajana ni niitä kammutuksia eli opetussuunnitelmia katsellu ni tota ja sitä kautta on se näkemys ni minusta semmonen, enemmän semmonen selkeys ja just silleen, ett se ei oo niin jäykkää se nuitten ikäkausienkaan kanssa.”

Kulttuurivakka -suunnitteluryhmän huomioiden mukaan suuremmissa kaupungeissa toimintojen jakaminen luokkakohtaisesti tai kahden luokan kohtaisesti koettiin mahdollisena, mutta Toivakan kulttuuriopetussuunnitelmassa päädyttiin kahden ja kolmen luokan mittaisiin kokonaisuuksiin. Tällä haluttiin antaa joustonvaraa sekä olemaan ahdistamatta opettajia liian ahtaalle valmiiksi päätetyillä suunnitelmilla.

Kulttuurivakan sisältö

Mitä pidemmälle sisällöllisessä suunnittelussa suunnitteluryhmä eteni Kulttuurivakan kanssa, sitä selkeämmin toivakkalaisten omat toiveet kyseisen suunnitelman muodosta tulivat esille.

” – Se oli niissä ensimmäisissä kokouksissa, että me saadaan Kulttuuriaitta palvelemaan just niitä kohtia, mitkä puuttuu. Nyt me ollaan oltu vähän sellasessa villimmässä viidakossa vähän vapaasti, ni tää sitten vähän kohdentas sitä niinku oppilaan näkökulmasta, juuri ne mitä ei ole.”

” – Mutta se helpottaa sitä Kulttuuriaitta –suunnittelua, koska meillä on vuosia pyöriny silleen, että lähetään niistä opettajien toiveista ja hirmusesti on tosiaan ollut sitä kuvataidetta. Ja se on siinä mielessä vähän torttua tortun päälle, että kun meillä on sitä kuvataideosaamista.”

” – Se on ollut nyt silleen, että nää Kulttuuriaitta vastaavat, joita on nyt ollut ala- ja yläkoulussa omansa ja Kankaisten koulussa. Ni he on saanu itte päättää siitä tasavertaisuudesta. Eli tää kulttuurivastaava on vähän kierrättäny sitä Kulttuuriaitta –työpajaa, että jos joku luokka on saanu jonaki vuonna, ni sit joku toinen saa.”

Yksi tärkeimmistä Toivakan perusopetuksen yhteistyökumppaneista kulttuuri- ja taidekasvatuksen alalla 4H:n ja Toivakan kirjaston ohella on Jyväskylästä käsin toimiva lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitta. Kulttuuriaitan toimintaa rahoittaa valtakunnallinen lastenkulttuurikeskusten verkosto Taikalamppu, jonka alle kuuluu myös muita lasten- ja nuortenkulttuurikeskuksia, kuten Helsingissä sijaitseva Annantalon taidekeskus, Oulun Kulttuuritalo Valve ja Hämeenlinnan kulttuurikeskus ARX. Yhteensä Taikalamppu-verkoston alle kuuluu tällä hetkellä 11 keskusta (Taikalamppu, 2012). Koska Jyväskylän lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitta toimii seudullisesti, kuuluu osa Kulttuuriaitan Taikalamppu-verkostolta saamasta rahoituksesta myös Toivakan perusopetukselle ja päivähoidolle.

Aiemmin Toivakan perusopetuksen Kulttuuriaitalta saama osuus Taikalamppu-rahoituksesta käytettiin opettajien toiveiden mukaisesti ajattelematta sitä, millaista tarjontaa oppilaat olivat jo aiemmin saaneet ja millaisen toiminnan järjestämiseen Toivakan omilla opettajilla ja muilla yhteistyökumppaneilla oli jo ennestään valmiuksia. Kulttuuriopetussuunnitelman myötä tarkoituksena oli alkaa suunnata Taikalamppu-rahoitteisia kulttuuri- ja taidetoimintoja sellaisiin kulttuurin ja taiteen aloihin, joihin valmiuksia ei vielä ollut. Kulttuuriaitan järjestämät työpajat eivät myöskään aiemmin olleet tarkasti määrättyjä tiettyjen luokka-asteiden saamiksi, vaan kulttuurivastaavat määrittelivät työpaja kerrallaan kenelle se suunnattaisiin. Tähän järjestelyyn oltiin kuitenkin tyytyväisiä ja se koettiin toimivaksi ratkaisuksi tällä hetkellä.

Oppilaille suunnattu koulun ulkoa tuleva kulttuuri- ja taidetarjonta päätetään yhdessä opettajien kesken.

” – Hoitaako opettajat itsenäisesti oman luokkansa osalta vai miten tää pyörii käytännössä?

– No tota nii yhteydenotot tulee kyllä meihin kulttuurivastaaviin, että me otetaan esille se opettajankokouksessa, että otetaanko tänä vuonna ja mikä on ajankohtanen ja näin pois päin.”

Mahdolliset kulttuuri- ja taidetyöpajat sekä esitykset ja muu toiminta koulun ohjelmaan otettava toiminta päätetään yhdessä opettajien kesken. Eri luokkien ilmoittautumisesta, osallistumisesta ja muista käytännön asioista huolehtii kuitenkin luokan oma opettaja.

Pienen kunnan ollessa kyseessä toivakkalaiset pitivät tällaista järjestelyä toimivimpana. Isoissa kunnissa, missä tarjontaa on paljon, vastuut kulttuurin eri alojen huomioinnista sekä käytännön järjestelyistä nimetään usein keskitetysti tiettyjen opettajahenkilöiden tehtäväksi. Pienessä kunnassa kuitenkin kaikki pitävät huolta kaikesta.

Yksi kulttuuriopetussuunnitelman tarkoituksista on taata kulttuuritarjonnan minimitaso jokaiselle luokka-asteelle. Toivakassa minimitasoa ei kuitenkaan haluttu kirjata kulttuuriopetussuunnitelmaan.

” Jos ops kirjataan minimi-lähtötasoksi, niin yhteistyötahoja poistuu, koska ehdot ovat liian sitovat. Minimi-lähtötaso ehdoilla taulukossa olevat suunnitelmat joudutaan poistamaan tai supistamaan ainakin seuraavien toimijoiden/asioiden osalta; 4H, kirjasto, yhteistyö Toivakan järjestöjen ja yritysten kanssa, orkestereiden ja soitinryhmien vierailut, kiertävät teatterit ja retki Jyväskylän kaupunginteatteriin.”

”Tämän vuoksi aikaisempi opettajien ehdotelma "Taulukko vuosittaisen kulttuuritoiminnan suunnittelun tueksi" on täällä toimivampi malli tällä hetkellä. Toimijoiden /toiminnan vakiintumisen myötä ops;ia voidaan toki myöhemmin päivittää tätä "lähtötaso" mallia kohde ja päivitysasian voi mainita esim. alkutekstissä. Yleisesti toimintojen vakiintuminen on täällä hidaskäyttö prosessi. Vuosisuunnitelmat tehdään joka tapauksessa ja kun taulukko on suunnittelun tueksi, voidaan toimijoiden kanssa erikseen sopia toiminnot vuosittain. Resurssit toimijoiden osalta voivat olla hyvinkin erilaiset eri vuosina esim. mahdollisten apurahojen myötä. Täällä on myös suunnittelussa otettu aina huomioon, mikä luokka on tehnyt mitään aikaisemmin, ja koulun pienen koon vuoksi tämä on toiminut.”

Minimitason määrittely ja kirjaaminen osaksi kulttuuriopetussuunnitelmaa koettiin Toivakassa liian sitovaksi ja vieraaksi ajatuksiksi. Tätä valintaa perusteltiin taloudellisilla syillä sekä pelolla yhteistyötahojen poistumisesta. Minimitason sijaan Kulttuurivakkaan nähtiin toimivampana vaihtoehtona taulukko, missä jokainen kulttuurin ala on edustettuna ja joiden alla on mahdollisia ehdotuksia, mitä eri luokka-asteet voisivat tehdä kyseisellä kulttuurin alalla. Taulukon avulla opettajat saivat vapauden suunnitella vuosittain

kulttuuriopetuksen sen painotuksia vaihdellen aina sen mukaan, millainen taloudellinen tilanne kenelläkin toimijalla sillä hetkellä on.

Yhteistyö

Yhteistyötä Toivakan perusopetus tekee vakiintuneemmin jo muutaman yhteistyökumppanin kanssa, mutta osalle kulttuurin aloista yhteistyökumppaneita vielä kaivataan.

” – Kulttuuriaitan lisäksi nyt viime vuosina on koulun kanssa tehnyt yhteistyötä tuo Toivakan 4H-yhdistys, jolla on ollu tällasia kulttuuriin liittyviä hankerahoitusprojekteja [...]

– Ja 4H on täällä aika merkittävä semmonen toimija, koska kunta tukee ja rahottaa sitä täällä.”

” – Ne oppilaat, joita on koulun oppilaista aika iso osa, ni ne käy tääl vapaa-ajalla. Tuos on hirveen.. siis tuossa vieraskirjassa, ett lapset käy täällä itseksensä. Ett ne on niinku oppinu koulun ja taiteen perusopetuksen.. koulut käy aktiivisesti ja näin, ni ne on kasvanu näihin taidenäyttelyihin ihan nyt viimesinä muutamina vuosian, ni Anne ja Mirja on huomannu sen ja Arja.”

Vakiintuneita yhteistyökumppaneita Toivakan perusopetuksella on 4H, Kulttuuriaitta sekä Toivakan kirjasto. Suunnitteluryhmässä mainitaan, että 4H:n uuden toiminnanjohtajan myötä 4H tekee paljon yhteistyötä sekä Toivakan perusopetuksen että Toivakan taiteen perusopetuksen kanssa. Myös koulun kirjaston kanssa tekemä yhteistyö on tuottanut tulosta ja koulun oppilaiden lisääntynyt kirjastossa käynti on todistettu kirjastohenkilökunnan puolesta. Kirjastossa järjestettävistä taidenäyttelyissä käynneistä on tullut jo niin vakiintunut osa usean oppilaan koulun ulkopuolista elämää, että niissä käydään jo muutenkin kuin vain koululuokan kanssa tehtyjen kirjastovierailujen yhteydessä. Opettajalle tietous näistä omaehtoisista näyttelykäynneistä kulkeutuu oppilaiden kesken käydyistä keskusteluista, joita he käyvät muun muassa kuvataiteen oppitunneilla.

Vaikka Toivakassa toimii myös taiteen perusopetusta antava taidekoulu, ei suoranaista opettajien kanssa käytyä yhteistyötä yleisen perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen välillä käydä. Epäsuoraa yhteyttä ja yhteistyötä näiden kahden toimijan välillä kuitenkin

on. Yhtenä esimerkkinä epäsuorasta yhteistyöstä mainittakoon taidekoulun toukokuisin järjestämä näyttely kirjastolla, johon opettajat oppilaineen tulevat yleisen perusopetuksen puolelta vierailemaan. Lisäksi Kulttuurivakka -suunnitteluryhmän toivakkalaiset jäsenet huomauttavat taiteen perusopetuksen olevan erittäin suosittua Toivakassa. Heidän mukaansa suuri osa toivakkalaisista lapsista osallistuu siihen jossain vaiheessa.

Pieni kunta saa yhteisöllisyyden tunteen nousemaan ja oman työporukan taitoihin luotetaan tehtävässä kuin tehtävässä, mutta Kulttuurivakka -suunnitteluryhmässä huomautetaan myös ulkopuolisen avun hyvistä puolista.

” – Sellasta tarvitaan täällä ja paljon sellasta, että tuo tullessas vie mennessäs. Että täällä ei ole ketään kuka auttaa, ett sit pitää tukeutua näihin siskoihin täällä.”

” – Taikalamppu yhteistyön yks suola on mikä kannattaa on ottaa se mitä ei ole itsellä. Että voi saada apua ulkopuoleltakin. Se on hienoa, että te teette näin itsenäisesti, mutta älkää unohtako sitä, että joku ulkopuolinen juttu voi tulla ihan rikastuttamaan sitä.”

Pienen kunnan etu on, että kaikki tuntevat toisensa ja jokaisen taidot ovat tarpeen ja niitä arvostetaan. Yksi Kulttuurivakka -suunnitteluryhmän jäsenistä muun muassa hoitaa yläkoulun puolella kolmen eri aineen opetuksen sekä sen lisäksi vielä opinto-ohjaajan tehtäviä. Pienessä kunnassa kaikki opiskelujen ja harrastuneisuuden kautta saadut taidot pyritään hyödyntämään ja jakamaan kaikkien käyttöön. Toivakalla on kuitenkin onnea sijaita Jyväskylän kupeessa Taikalamppu-verkoston toiminta-alueella. Kunnan oman rahoituksen lisäksi Taikalamppu-rahoitus mahdollistaa sellaisten ammatti-ihmisten avun osana kulttuuri- ja taidekasvatusta, mihin Toivakan perusopetuksen vakituisilla opettajahenkilöstöllä ei välttämättä ole yhtä syvää tietotaitoa Tällä hetkellä, vuonna 2012, Taikalamppu-rahoitus mahdollistaa Toivakassa 15 tuntia yläkoululle ja 15 tuntia alakoululle ulkopuolisen ohjaamaa kulttuuri- ja taidepainotteista työpajaa.

6.2.3. Kulttuurikasvatuksen ja -opetussuunnitelmien haasteita

Haasteina kulttuuriopetussuunnitelman teossa ja kulttuurikasvatuksen käytännön toteutuksessa Kulttuurivakka -suunnitteluryhmä kohtasi kulttuurikasvatuksen sisällön erottamisessa yleisestä opetussuunnitelmasta, kulttuuriopetussuunnitelman suunnitelmallisuudesta päättämisen sekä taloudelliset resurssit toiminnan toteuttamiseksi.

Kulttuurikasvatuksen hahmottaminen

Kulttuurivakka -suunnitteluryhmässä kävi ilmi, että kulttuuriopetussuunnitelman alle kuuluvia yleisestä opetussuunnitelmasta eriyviä toimintoja on vaikea tunnistaa koulun arkielämässä.

” – Ett vähän heillä oli vaikeuksia niinku irrottaa, että mikä on opetussuunnitelman lisäksi olevaa toimintaa, ett monesti menee vähän päällekkäinkin sitten nää toiminnot ja tekemiset ja teemat.”

” – Sit mä mietin vielä, ett mitä tohon kirjataan, ett eihän meillä kaikkii oo niinku säännönmukaisesti joka vuosi tapahdu. Ett laitetaanko sinne nyt semmosii tapahtumia mitä on joskus ollu ja joita ois ehkä kiva toteuttaa, ku siis eihän meillä tuu kovinkaan pitkä lista jos me laitetaan siihen vaan semmoset tapahtumat, joita meillä on vaan joka vuosi.”

Siinä vaiheessa, kun kaksi yllä esitettyä lainausta lausuttiin ilmaan suunnitteluryhmän tapaamisessa, ei kulttuuriopetussuunnitelman ajatus käytännön opetustoimintaa helpottavana tekijänä ollut vielä ehkä selkeänä mielessä. Yleistä opetussuunnitelmaa täydentävä kulttuuri- ja taidekasvatustoiminta linkittyi hyvin lähelle arjen opetustoimintaa, että sitä oli vaikea erottaa kulttuuriopetussuunnitelman alle kuuluvaksi. Koska kulttuuriopetussuunnitelman alle kuuluvaa nimeämätöntä toimintaa voi kunnasta riippuen olla hyvinkin paljon ja hyvinkin erilaista toimintaa, selkein neuvo toivakkalaisille jo toteutettavan kulttuurikasvatuksen havaitsemiseksi oli huomioida yleiseen opetussuunnitelmaan kirjaamattomia toimintoja ja listata kaikki kyseiset toiminnot aluksi yhteen. Vasta tästä kootusta listasta lähdettiin poimimaan kulttuuriopetussuunnitelman alle asiaan kuuluvat tekemiset ja tapahtumat sekä sellaiset toiminnot, mitkä haluttaisiin kuuluvan joka vuotiseen perusopetuksen kulttuurikasvatukseen.

Toiminnan suunnitelmallisuudesta päättäminen

Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman laadinnassa toiminnan suunnitelmallisuudesta päättäminen koettiin monitahoisesti hankalaksi asiaksi.

” – Yhes vaihees tein elokuussa koko tän lukuvuoden Kulttuuriaitan tarjonnan, mutta se ei toiminu. Eli pahin pointti on se, kun tulee muutoksia ja se ei anna sitä joustonvaraa. Ni sitten me siirryttiin siihen, että me aina puolivuositain aina tammikuun alussa ja elokuun alussa, ni kulttuurivastaavat, ett annetaan tunnit vaan, että sulla on nyt käytössä tämän verran tunteja, ett sano toive [...].

[...]

– Mun mielestä tää toimii tällä tyylillä hirveen hyvin. Eli me ollaan sellanen mikä ei toimi ni suoraan hylätty.”

Toivakassa koettiin, että koko lukuvuoden suunnittelu etukäteen ei ole toimiva ratkaisu. Muutokset, jotka nähtiin pitkälle tähtäävään suunnittelemisen häiriötekijöinä, olivat muutoksia ja peruuntumisia esimerkiksi aikatauluissa. Peruuntumiset ja aikataulu-muutokset koettiin ylimääräisenä työnä, joka koettiin voitavan välttää tekemällä lyhyemmän aikataulun suunnitelmia. Suunnitelmallisuuden puuttumista Toivakan perusopetuksen kulttuurikasvatuksessa sekä tekeillään olevasta kulttuuriopetus-suunnitelmasta ei koettu heti koko suunnitteluryhmän kesken yhtämielisesti kulttuuri-opetussuunnitelman ajatusta toteuttavana asiana.

Ensimmäisissä Toivakan perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelman versioissa haluttiin suunnitteluryhmän toivakkalaisten jäsenten toiveesta korostaa koulun kulttuuri- ja taidetoiminnan olevan riippuvaista erinäisistä, mutta lähinnä taloudellisista resursseista.

” – Ja ylipäätänsäkin, että kannattaako tähän kirjoittaa sellasia asioita, mitä tässä ei tehdä vaan kannattaako tähän kirjoittaa ne asiat, jotka toteutetaan.”

Suunnitteluryhmän kesken syntyikin paljon puhetta ja sähköpostin välityksellä ajatusten vaihtoa siitä, voiko kulttuuriopetussuunnitelma olla enemmänkin muistilistan tyyppinen ratkaisu kuin minimitaso-lähtöinen suunnitelma.

”Koulu halusi opsin suuntaa antavana versiona, mm koska taulukon suunnitelmat /yhteistyökumppanit käyvät vähiin, kun ei saada tärkeitä yhteistyökumppaneita sitoutumaan mini-lähtötaso -malliseen opsiin. Ymmärsimme, että opsin kuuluisi olla minimi-lähtötaso mallinen (eli toimia minimitaso varmistajana), mutta tosiaan resurssien rajallisuuden vuoksi se ei ole mahdollista, tai jos niin toimitaan tulee suunnitelmasta todella karsittu versio, ja taulukkoon jäisi paljon "tyhjiä ruutuja". Valitettavasti resurssit näin pienessä kunnassa ovat monelta kantilta ajateltuna todella niukat, ja tämä asia luo raamit tälle tulevalle opsillemme.”

Tekeillään olevassa kulttuuriopetussuunnitelmassa tärkeimmäksi nousi kuitenkin Toivakan perusopetuksen tämän hetkinen oma tarve. Kulttuurivakasta päätettiin tehdä suuntaa antava ja suunnittelua tukeva työkalu. Hiljalleen toiminnan vakiintuessa ja prosessoituessa tarkoituksena on kuitenkin myös Toivakan kulttuuriopetussuunnitelmassa lähteä kohti lähtötaso-mallista opetussuunnitelmaa.

Taloudelliset resurssit

Kulttuuri- ja taidekasvatuksen toteuttamista ja kulttuuriopetussuunnitelman tekoa haastavat myös taloudelliset rajoitteet.

” – Ja sit mä oon nyt lukenu niitä valmiita kulttuuriopseja ja se oli silloin sellasta hahmotelman hakemista. Ett me lähinnä johonki paperin reunaan kirjoiteltiin ja sit se jäi, kun ei sitä rahotusta tullu.”

” – Kun meillä oli vähän sellasia kokemuksia siitä isosta ryhmästä, että me karsittiin se meihin kahteen, koska täällä on vaikea saada näitä ihmisiä, kun sijaisia, sijaismäärärahat on aika tiukassa, että sä et saa ihmisiä palaveriin.”

Kulttuuriopetussuunnitelman laadintaa oli mietitty Toivakassa jo kaksi-kolme vuotta aiemmin ennen loppu vuotta 2011. Suunnitelman tekeminen ei tuolloin kuitenkaan alku pohdintoja pitemmälle kerennyt, kun sen tekeminen jätettiin yhteisestä päätöksestä odottamaan myöhempää ajankohtaa. Syynä kulttuuriopetussuunnitelman teon lykkäämiselle oli taloudellinen. Kenellekkään tuolloin kyseisessä suunnitteluryhmässä olleille ei oltu työajallisesti määrätty suunnitelman tekoa. Prosessissa alkuun pääsyn

hankaluudet, kuten kulttuuriopetussuunnitelman konkreettisen muodon mietintä edesauttoi suunnitelman teon lykkäämistä huomattaessa sen tekemisen olevan aikaa vievää.

” – Ett meillä on ollu siellä niitä rahoja varattuna, mutta nyt, kun Toivakan pussin nyörejä kiristetty ni kaikki tällanen ylimääränen on sieltä sitten karsittu, että ei saa tehdä tällaisia ylimääräisiä retkiä.”

Kulttuuri- ja taidetoiminnan kirjaamista kulttuuriopetussuunnitelmaan vaikeuttaa myös jatkuva muuttuva taloudellinen tilanne. Toimintaan saatavien taloudellisten tukien määrää ei ennalta aina pysty tietämään. Kunnan talous karsii ylimääräisiä menoja ja kaikki yleisen opetussuunnitelman lisäksi tapahtuva toiminta joutuu karsintalistalle. Kulttuuri- ja taidetoimintaan saatava tuki koostuu näin ollen jatkuvasti muuttuvista rahoituslähteistä, kuten Toivakan ollessa kyseessä muun muassa 4H:n saamista apurahoista sekä Taikalamppu-verkoston kautta saatavasta rahoituksesta.

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on ollut selvittää kulttuuriopetussuunnitelman synnyn taustoja sekä kulttuuriopetussuunnitelman laadinnan yhteydessä huomioitavia asioita. Tutkielman teko alkoi suoralla hypyllä tutkimuksen maailmaan osallistuessani Jyväskylän kaupungin päivähoidon kulttuurikasvatussuunnitelman tekemiseen ja Toivakan kunnan perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelman kokoamiseen. Aiempaa tietoutta kulttuurikasvatuksesta ja suunnitelmien teosta minulla oli Jyväskylän ja Toivakan työryhmiin liittyessäni jo jonkin verran, mutta kulttuuriopetussuunnitelman alkuperästä ja tulemisesta osaksi suomalaista perusopetusta minulla ei ollut aiempaa tietoa. Kulttuuriopetussuunnitelman historiikka aloinkin tutkia vasta, kun suunnitteluryhmän kokoontumisia ei Toivakan tai Jyväskylän suunnitelmien yhteydessä enää tehty.

Tutkielmani viitekehyksenä toimivat eri asiakirjat vuosien 1979 ja 2012 väliltä. Vaikka viitekehys on koottu ajallisesti laajalta alalta, toimii siinä punainen lanka, jonka kautta tämän tutkimuksen tuloksia on mielekästä tarkastella.

Jo vuoden 1979 lastenkulttuuritoimikunnan mietinnössä puhutaan kulttuurikasvatuksen eri osa-alueiden huomioinnista ja niihin liitettävien tavoitteiden kirjaamisesta osaksi opetussuunnitelmaa (Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö, 1979, s. 51–53). Tutkimustuloksissani sekä Jyväskylässä että Toivakassa yhtenä kulttuuriopetussuunnitelman tehtävänä edelleen nähtiin kulttuurin eri osa-alueiden esittelemine. Jyväskylän puolella pidettiin tärkeänä eri osa-alueiden käsitteiden avaamista muun muassa käytäntöön liittyvien esimerkkien kautta. Toivakan kulttuuriopetussuunnitelma päätti kuitenkin luottaa luokan- ja aineenopettajien taitoon etsiä tietoutta osa-alueista itse ja tyytyivät mainitsemaan ne kuitenkin eriteltyinä käsitteinä.

Yhteistyö eri kulttuuristen toimijoiden kanssa nähtiin sekä viitekehyksenä toimivissa asiakirjoissa että Jyväskylän ja Toivakan suunnitelmien suunnitteluryhmissä tärkeänä jatkuvan kehittämisen ja ylläpitämisen kohteina. Jo vuoden 1979 lastenkulttuuritoimikunnan mietinnössä nostetaan esille, että päivähoidolla ja perusopetuksella tulisi olla kunnan puolelta taloudellisesti mahdollistettuna yhteistyö kulttuurilaitosten kanssa sekä mahdollisuus taiteen ja lastenkulttuurin ammattilaisten hyödyntämiseen toiminnassaan (Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö, 1979, s. 52–53). Myös Koulun ja kulttuurin

yhteistyöohjelmassa korostetaan koulun yhteistyön tarvetta taidemaailman kanssa sekä kunnan tehtävää tämän yhteistyön taloudellisessa mahdollistamisessa (Grönholm, 2002, 16). Lastenkulttuuripoliittisessa ohjelmassa vuosille 2003–2007 nostetaan yhdeksi yhteistyön muodoksi kaiken muun lisäksi vielä koulutusten järjestäminen kasvatus- ja opetushenkilöstölle (Opetusministeriö, 2003, s. 12).

Jyväskylän suunnitteluryhmä nimeää yhdeksi kulttuurikasvatussuunnitelman teon lähtökohdaksi kulttuurisen tuotannon helpomman saavutettavuuden mahdollistamisen. Myös Toivakassa kulttuuriopetussuunnitelma nähdään työkaluna, jonka kautta perusopetuksen yhteistyö kulttuurilaitosten ja kulttuuristen toimijoiden kanssa on mahdollista tehdä järjestelmälliseksi ja suunnitelmalliseksi. Yhteistyön suunnitelmallisuudella nähtiin olevan merkitystä opetuksen suunnittelua helpottavana ja opetusta rikastavana tekijänä.

Vuoden 1979 lastenkulttuuritoimikunnan mietinnössä ehdotetaan erillisiä lastenkulttuurikeskuksia, jotka toimisivat alueellisesti ja kehittämien lastenkulttuuria sen eri muodoissa (Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö, 1979, s. 52–53). Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma vuosille 2003–2007 tekee ehdotuksen tuolloin jo syntyneiden lastenkulttuurikeskusten verkostosta (Karikoski & Rantanen, 2002, s. 50). Kyseinen lastenkulttuurikeskusten verkosto tunnetaan nykyään paremmin nimellä Taikalamppu-verkosto. Sekä Jyväskylän että Toivakan suunnitteluryhmien keskusteluissa nousi vähän väliä esille Jyväskylässä toimivan lastenkulttuurikeskus Kulttuuriaitan sekä valtakunnallisen Taikalamppuverkoston rooli laadukasta kulttuuri- ja taidekasvatusta järjestävänä tekijänä. Taikalamppuverkosto nousi esille Toivakan yhteydessä myös puhuttaessa kulttuuri- ja taidetoiminnan rahoittamisesta. Molemmat suunnitteluryhmät näkivät Kulttuuriaitan ja Taikalampun erityisesti lastenkulttuuri- ja taidetoimintaa lasten lähelle tuovina toimijoina enemmän kuin toimijoina, joiden luokse lasten tuli fyysisesti matkata.

Sekä Jyväskylän että Toivakan suunnitteluryhmissä nähtiin tärkeänä, että lapsilla ja nuorilla olisi tasavertainen mahdollisuus päästä osalliseksi kulttuuri- ja taidetoiminnasta. Toivakassa suunnitteluryhmä kiinnitti huomiota Toivakan sijaintiin kaukana muista kulttuurilaitoksista paitsi kirjastosta. Taloudellisten resurssien tiukkeneminen saikin tässä suhteessa Toivakan suunnitteluryhmän varuilleen ja tarkkaa minimitasoa ei haluttu edes kulttuuriopetussuunnitelmaan määrittellä, jotta se ei olisi ahdistanut mahdollisia kulttuuri- ja taidetoimintaa mahdollistavia yhteistyökumppaneita pois. Tasavertaisuuden

korostaminen näkyi myös Jyväskylän suunnitteluryhmän keskusteluissa, missä kulttuurikasvatussuunnitelmaa varta vasten suunniteltiin uusi taiteellinen ja kulttuurinen toimintamuoto. Lähtökohtana kyseiselle toiminnalle oli ennen kaikkea laaja saavutettavuus.

Vuoden 1979 lastenkulttuuritoimikunnan mietinnössä todetaan haja-asutusalueiden haasteeksi määrärahojen puute. Samalla todetaan, että eri taidealojen liikkuvuutta tulisikin eritoten haja-asutusalueilla lisätä. (Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö, 1979, s. 67–70.) Myös Taikalamppu-verkoston tavoitetila vuodelle 2020 nimeää tasavertaisuuden kulttuuri- ja taidetoiminnasta osalliseksi pääsemisessä yhdeksi neljästä tavoitteesta (Taikalamppu, 12.5.2012). Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma vuosille 2003–2007 tahtoi myös osaltaan vaikuttaa kulttuuri- ja taidetoiminnan tosin alueelliseen saavutettavuuteen kannustamalla kulttuurilaitoksia järjestämään toimintaa erilaisille käyttäjäryhmille. Kulttuurilaitosten aktivointiin varhaiskasvatuksen kentällä halusi myös Jyväskylän kulttuurikasvatussuunnitelman suunnitteluryhmä vaikuttaa. Suunnitteluryhmä halusi korostaa varhaiskasvatuksen roolia kulttuurin uusien kuluttajaryhmien kasvattajana, mutta myös kulttuurilaitosten roolia tämän tehtävän avustamisessa. Moniammatillisen yhteistyön lisääminen on myös Taikalamppu-verkoston vuodelle 2020 asettaman tavoitetilan yksi neljästä tavoitteesta (Taikalamppu, 12.5.2012).

Etenkin Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelmassa esitetään suoraa ajatusta kulttuuriopetussuunnitelman tekemisestä samassa suhteessa kuin mitä Jyväskylän ja Toivakan suunnitteluryhmissä. Yhteneväisyyksiä löytyy esimerkiksi Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman ajatuksesta liittää erillinen kulttuurikasvatusohjelma osaksi koulun yleistä opetussuunnitelmaa. Lisäksi ajatus paikallisten kulttuuritoimijoiden ja mahdollisten yhteistyötahojen kartoittamisesta toimi kyseisen yhteistyöohjelman idean mukaisesti myös Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman tekemisen ensi askeleena. Samoin ajatus kirjattujen kulttuuri- ja taidetoimintasuunnitelmien vapaus opettajavaihdoksista aiheutuvista häiriöistä nousee esiin niin Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelman raportista kuin Toivakan suunnitteluryhmän palaverissa. Yhteistyöohjelmasta nousee esiin myös ajatus jokaisessa koulussa olevasta kulttuurivastaavasta, joka toimisi välikätenä koulun ja kulttuuritoimijoiden välissä. Suunnitelmien tekohetkellä Jyväskylän ja Toivakan kunnissa jokaisessa koulussa ja päiväkodissa oli nimitettyinä omat kulttuurivastaavat. (Grönholm, 2002, s. 16–18 ja 51–52.)

Etenkin Toivakan kulttuuriopetussuunnitelman suunnitteluryhmän keskusteluissa nousi usein esille minimitasoajattelu perustana kulttuuriopetussuunnitelmalle. Yleisesti sitä pidettiin tärkeänä tekijänä toimivaa kulttuuriopetussuunnitelmaa, mutta kuten jo aiemmin kävi ilmi, ei minimitasomäärittelyä haluttu Toivakan kulttuuriopetus-suunnitelmaan. Sen sijaan päätettiin luottaa lukukausittain tehtäviin suunnitelmiin.

Tämän tutkielman viitekehyksessä on havaittavissa myös eroavaisuuksia tutkimustulosten kanssa. Etenkin Jyväskylän kulttuurikasvatussuunnitelman suunnitteluryhmän keskusteluissa esille nousi haasteita, joita viitekehukseen käytetyissä asiakirjoissa ei omien havaintojeni mukaan mainita. Sen sijaan päivähoitohenkilöstön ylikuormittuneisuus, suuret päiväkodit ja päiväkotiryhmät sekä työntekijöiden keskeinen kateus puhuttaa alan artikkeleissa ja kirjallisuudessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että kulttuuriopetussuunnitelman idean syntyyn vaikuttaneet ajatukset ohjaavat edelleen suurissa määrin kulttuuriopetus- ja -kasvatussuunnitelmien tekemisen prosessia. Kulttuurisuunnitelmien teko lähtee suurin piirtein samoista lähtöajatuksista ja tavoitteista, mutta paikallisuuden huomiointi luonnollisesti aiheuttaa eroavaisuuksia valmiisiin tuotoksiin.

8. POHDINTA

Alunperin tarkoitukseni oli lähteä liikkeelle päivähoidon ja perusopetuksen kulttuurisuunnitelmien vertailulla, minkä ajatuksen hylkäsin tosin lähes alkuunsa. Toinen ajatus oli lähteä tutkimaan paikallisuuden ja lapsen oman toimijuuden näkymistä kulttuurisuunnitelmien laadinnassa sekä valmiissa suunnitelmissa. Myös tämän ajatuksen hylkäsin, koska ajattelin alkuunsa jo liian rajatun näkökulmavalinnan vievän huomiota muilta aineistosta nousevilta aiheilta. Lähdinkin aineistonkeruuseen avoimin mielin ja aineiston analyysissä myöhemmin käytettävään induktiivisen sisällönanalyysiin luottaen.

Tutkimuksen eteneminen aineistonkeruusta litterointiin sujui helposti. Ensimmäiset todelliset hankaluudet koittivat vasta analyysivaiheessa, missä tarkoituksena oli aineiston luokittelu tavalla, joka saisi aineiston vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Aineistosta nousi esiin erilaisia herkullisia aiheita ja vaatikin paljon, että jaksoin kohdistaa huomiotani tarkoituksenmukaisiin asioihin, vaikka myös niissä oli riittämiin kiinnostavia asioita. Aineiston luokittelussa syntyneiden pää- ja alaluokkien nimet eivät kuitenkaan loppujen lopuksikaan muodustuneet sellaisiksi, että ne avaavasti vastaisivat tutkimuskysymykseen kulttuuriopetussuunnitelman laadinnan yhteydessä huomioitavista asioista (ks. Kuvio 1 s. 29 ja Kuvio 2 s. 30). Tämän vuoksi tämän tutkimuksen tutkimustuloksia ei ole mielestäni mielekästä jatkossa esittää pelkästään kuvion muodossa.

Yllätyksiä koin myös etsiessäni vastauksia tutkimukseni ensimmäiseen kysymykseen, joka kysyy kulttuuriopetussuunnitelman idean alkuperää. Jokaisessa asiakirjassa kulttuuria ja taidetta pidettiin todella tärkeinä lasta monipuolisesti kehittävinä oppiaineina, joita tulisi liittää myös muiden aineiden opetukseen. Saman tiedon luin myös monista muista tutkielmaani varten lukemista teoksista. Eri asiakirjoissa ja teoksissa puhuttiin myös taideaineiden tuntimäärän lisäämisen puolesta perusopetuksessa sekä varhaiskasvatuksen puolella. Luin tekstejä useiden vuosikymmenten ajalta, mutta mielipide pysyi silti niiden kaikkien taustalla vahvana. Tästä näkökulmasta mietinkin nyt viimein päätöksensä saanutta, mutta jo usean vuoden ajan mediaa myöten kohuttua taideaineiden tuntimäärän lisäystä ja joidenkin toisten aineiden tuntimäärien vähentämistä. Samalla mietin myös integraation hyviä puolia osana opetusta verrattuna yhden aineen opetukseen.

Eräissä teoksessa, jota luin, mainittiin, että perusopetuksen tulisi ottaa mallia varhaiskasvatuksesta ja siellä tapahtuvasta eri aineiden integraatiosta ja eräänlaisesta kokonaisuuskasvatuksesta. En harmikseni muista tarkemmin, mistä teoksesta kyseisen ajatuksen luin, mutta en voi olla sekä kritisoimatta että olematta samaa mieltä kyseisen ajatuksen kanssa. Täydellisen integroitunutta opetusta en pidä perusopetuksessa mielekkäänä. Kaikkea ei tule pureskella oppilaille valmiiksi, mutta pidän ajatuksesta, että kokonaisuudessaan kaikessa opetuksessa olisi oppilaillekin näkyvämpi punainen lanka.

Mainitsin jo tutkielmani tutkimusmenetelmät luvussa, että tätä tutkimusta olisi ollut mielekästä syventää osallistuvan havainnoinnin lisäksi myös tekemällä kohdistettuja haastatteluita. Haastattelujen kautta olisi ollut mahdollista päästä tietoisesti syvemmin eri ratkaisuihin, joita kulttuurisuunnitelmissa tehtiin. Lisäksi minua kovasti olisi myös kiinnostanut tietää, kuinka esimerkiksi Toivakassa kulttuuriopetussuunnitelma otetaan käyttöön ja millainen arvo sillä oikeasti nähdään ja osataan antaa arjessa. Minua kiinnostaa myös suunnitelmien päivittäminen sekä kehittyminen: Muuttuuko kulttuuriopetussuunnitelma tiiviimmäksi osaksi yleistä opetussuunnitelmaa vai pysyykö se siitä erillisenä, harvemmin muistettuna osana?

Tämän tutkimuksen antina pidän tietoutta siitä, että kulttuurisuunnitelmien laadinta lähtee kunnasta riippumatta samasta pisteestä. Se, mitä lopulliseen, kirjalliseen kulttuurisuunnitelmatuotokseen tulee, riippuu kuitenkin siitä, mikä kunta on kyseessä. Suunnitelmien kopiointi kunnasta toiseen ei tämän tutkimuksen mukaan ole mahdollista tai millään tavalla edes mielekästä vaikka helppoa se toki olisikin. Tässä tutkimuksessa saatuja tutkimustuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa esimerkiksi kunnalle kulttuuriopetus- tai -kulttuurikasvatussuunnitelmaa. Tutkimustuloksissa tulee tietoa monista huomioitavista asioista, jotka on hyvä tiedostaa, jotta niihin voidaan tarpeen mukaan puuttua ja niitä voidaan näin ollen kehittää.

Tutkielmani lopuksi haluan antaa kauneimmat kiitokset heille, jotka ovat osallistuneet tutkimusaineistoni tuottamiseen:

Marjo Tiainen-Niemistö (Kulttuuriaitan koordinaattori)

Leena Kantonen ja Paula Ohranen (Jyväskylän perusopetuksen kulttuuriyhdysohjaajat)

Irina Noramies (lastentarhanopettaja, kuvataiteilija Jyväskylä)

Marita Hintsu-Sillgren (Toivakan yläkoulun kulttuurivastaava)

Paula Marttila (Toivakan Kulttuurilaitan taidekasvatuksen asiantuntijatyö)

Satu Hiekkanen (Toivakan taidekoulun vastaava opettaja, Puulan Seutuopisto)

LÄHTEET

Ambjörnsson, G. (1969). *Kulttuuririkkaa lapsille*. (T. Ikonen & K. Vaijärvi, suom.) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. (Alkuteos Skräpkultur åt barnen julkaistu 1968).

Anttila, A. & Rensujeff, K. (2009). *Taiteen taskurahat. Lastenkulttuurin käsite, linjaukset ja edistäminen*. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.

Anttila, P. (1996). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Helsinki: Akatiimi.

Anttila, P. (2006). *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi Oy.

Craft, A. (2011). Creativity and early years settings. Teoksessa: Paige-Smith, A. & Craft, A. (toim.) *Developing Reflective Practice in the Early Years*. Berkshire, GBR: Open University Press. s. 87–99.

Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Fornäs, J. (1998). *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.

Grönfors, M. (2001). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 121–141.

Grönholm, I. (toim.) (2002). *Koulun pieni kulttuurikirja. Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma 1998-2001*. Helsinki: Opetushallitus.

Heikkinen, H. L. T. (2006). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. s. 15–38.

Jyväskylä. (23.9.2012). *Jyväskylän kaupunki*. www.jyvaskyla.fi.

Järnefelt, H. (2007). Luovia opetusmenetelmiä ja uusia oppimisympäristöjä. Teoksessa: Visanti, M-L., Järnefelt, H. & Bäckman, P. (toim.) *Luovuuspedagogiikka. Skapande Pedagogik*. Helsinki: Opetushallitus. s. 51–65.

Kalhama, P., Kitola, A. & Walamies, M. (2006). Kulttuurikasvatuksen konteksteja ja määrittelyä. Teoksessa: Kalhama, P. & Vartiainen, P. (toim.) *Kulttuurista kasvua. Näkökulmia kulttuurikasvatukseen*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. s. 12–39.

Kalhama, P. & Vartiainen, P. (2006). Johdanto: Kulttuuri inhimillisenä toimintana ja tuotantona. Teoksessa: Kalhama, P. & Vartiainen, P. (toim.) *Kulttuurista kasvua. Näkökulmia kulttuurikasvatukseen*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. s. 4–11.

Kalliala, M. (2012.) *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Yliopistokustannus Oy.

Kankaistenkylä. (23.9.2012). *Kankainen -kyliltä koulutille*. www.kankaistenkyla.fi.

Karikoski, M. & Rantanen, E. (toim.) (2002). *”Kulttuuri kasvaa lapsissa”*: Taiteen keskuustoimikunnan ehdotus opetusministeriölle lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi. Helsinki: Taiteen keskuustoimikunta.

Lastenkulttuuritoimikunnan mietintö. (1979). KM 1979:32. Helsinki: Opetusministeriö.

Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus. s 70–85.

Korpinen, E. (2007). Ilon pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa: Visanti, M-L, Järnefelt, H. & Bäckman, P. (toim.) *LuovuusPedagogiikkaa. Skapande pedagogik*. Helsinki: Opetushallitus. s. 5–15.

Kulttuuriaitta. (23.9.2012). *Lasten- ja nuortenkulttuurikeskus Kulttuuriaitta*. www.jyvaskyla.fi/kulttuuri/aitta.

Kulttuuritalo Valve. (19.8.2012). *Muistettavaa koulun kulttuuriopetuksen suunnitelman laadinnassa*. www.kulttuurivalve.fi/tiedostot/Lastenkulttuuri/lomake.pdf.

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

Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. s. 446–459.

Laukka, M. (2006). Arvioinnin taustaa. Teoksessa: Granö, P., Korkeakoski, E. & Laukka, M. *Taikalamppujen valossa: Lastenkulttuurikeskusten arviointi*. Helsinki: Yliopistopaino. s. 9–23.

Metsämuuronen, J. (2006). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky. s. 15–78.

Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. s. 432–445.

Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä (toim.). (2009). *Taide ja taito – Kiinni elämässä! TaiTai, taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (13.5.2012). *Luovuus- ja kulttuurikasvatushanke* Lähde. www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahde.

Opetusministeriö. (2003). *Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2003:29.

Opetusministeriö. (2010). *Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma*. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6.

- Pirnes, E. (2008). *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Poikonen, P-L. (2003). ”*Opetussuunnitelma on sitä elämää.*” *Päiväkoti-kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Puurula, A. (1998). Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa: Puurula, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. s. 9–28.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa: Leskinen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. s. 11–26.
- Pääjoki, T. (2007). Lasten ja aikuisten kulttuurinen leikki. Teoksessa: Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. *Taide keskellä elämää*. Helsinki: Like. s. 287–294.
- Ruokonen, I. (2007). Uutta luovaa virtaa opetukseen ja oppimiseen koulun ja kulttuuritoimen yhteistyöllä. Teoksessa: Visanti, M-L, Järnefelt, H. & Bäckman, P. (toim.) *LuovuusPedagogiikkaa. Skapande pedagogik*. Helsinki: Opetushallitus. s. 26–31.
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. (2009). Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa: Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy. s. 10–15.
- Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (2009). Saatteeksi. Teoksessa: Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (toim.) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Yliopistopaino Oy. s. 3–6.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 158–169.

Salovaara, S. (2004). Hyvä museo on saavutettava museo. Teoksessa: Levanto, M. & Pettersson, S. (toim.) *Valistus/museopedagogiikka/oppiminen. Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys. s. 65–75.

Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.

Suomen Akatemia. (2003). *Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet*.

Taikalamppu. (12.5.2012). www.taikalamppu.fi.

Toivakka. (23.9.2012). *Toivakka. Voimavarana luonto – kasvuvoimana sijainti*. www.toivakka.fi.

Tornberg, L. & Venäläinen, P. (2008). Kulttuuriperinnön opetuksesta ja oppimisesta. Teoksessa: Venäläinen, P. (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Suomen Tammi. s. 66–74.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Stakes, sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Varto, J. (2002). *Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma*. Tampere: Tampere University Press.

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Venäläinen, P. (2009). Yhteistyöverkostot taidekasvatuksen tukena. Teoksessa: Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä. (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus. s. 98–102.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Kulttuurihyrrän kokousmuistio. (10.2.2012). Jyväskylä: Kulttuuriaitta.

Kulttuurihyrrän palaverilitterointi. (2.11.2011). Jyväskylä: Kulttuuriaitta.