



Jälkö Marja

"Että se tuuaan esille ja se on se. Hieno lapsen tekemänä"

Taidekasvatuksen pedagogiset merkitykset varhaiskasvatuksessa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen maisteriohjelma,
pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Että se tuuaan esille ja se on se. Hieno lapsen tekemänä.” Taidekasvatuksen pedagogiset merkitykset varhaiskasvatuksessa (Marja Jälkö)

Pro gradu -tutkielma, 62 sivua, 1 liitesivu

Marraskuu 2020

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia ja tehdä näkyväksi varhaiskasvatuksessa tapahtuvan taidekasvatuksen pedagogisia lähtökohtia päiväkotiympäristössä. J. F. Herbartin didaktisen kolmion mukaan pedagogisessa toiminnassa kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus muodostuu opetettavan sisällön kautta. Taidekasvatukseen erityisesti liittyvää oppimista ja lapsikäsitystä olen tarkastellut lapsen taiteellisen toimijuuden käsitteen ja pedagogisen toiminnan tavoitteita taidekasvatuksen sisältöjen kautta.

Työ edustaa laadullista tutkimusta ja erityisesti fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. Taidekasvatuksen pedagogisia merkityksiä olen tarkastellut varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten kautta. Haastatteluaineistoa olen edelleen peilannut pedagogista toimintaa valtakunnallisesti ohjaavaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä jo julkaistuun teoria- ja tutkimustietoon.

Opettajien käsitykset taidekasvatuksen sisällöistä ja lapsesta oppijana sen kontekstissa olivat selkeästi yhteneviä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kokonaisvaltaisten sekä taiteellista toimintaa koskevien tavoitteiden kanssa. Taidekasvatuksen pedagogiset tavoitteet liittyvät lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen edistämiseen, joiden tulisi suunnitelmallisesti toteutua hoidon, kasvatuksen ja opetuksen pedagogisesti painottuvassa kokonaisuudessa. Näin ollen taidekasvatuksen kasvatukselliset tavoitteet ovat lähinnä välinearvoisia taiteen näkökulmasta.

Opettajan ammatillisuuteen liittyvä eettinen vastuu varhaiskasvatuksen pedagogiikan laaja-alaisuudesta, monipuolisuudesta ja laadusta vaikuttaa merkityksellisesti lapsen taiteellisen toimijuuden ja osallisuuden toteutumisen laatuun.

Avainsanat: ammattietiikka, lapsi taiteellisenä toimijana, osallisuus, pedagogiikka, taidekasvatus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja

Sisältö

1 Johdanto.....	5
2 Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa.....	9
2.1 Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen pedagogisesti painottuva kokonaisuus.....	10
2.2 Ilmaisun monet muodot	12
2.3 Käsitys lapsesta, lapsuudesta ja lapsesta oppijana	14
2.4 Taidekasvatuksen pedagogiset tavoitteet	15
3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus	18
3.1 Fenomenologinen tutkimusote.....	18
3.2 Kokemus tutkimuksen kohteena	19
3.2.1 <i>Taide esteettisenä kokemisena.....</i>	<i>20</i>
3.3 Varhaiskasvatuksen opettajien taidekasvatuskokemukset tutkimusaineistona	21
3.3.1 <i>Tutkimuskysymykset</i>	<i>21</i>
3.3.2 <i>Tutkimukseen osallistuneet.....</i>	<i>22</i>
3.3.3 <i>Aineiston keruu.....</i>	<i>23</i>
3.3.4 <i>Analyysiprosessi</i>	<i>25</i>
4 Lapsi taiteellisena toimijana.....	27
4.1 Toimijuutta kuvailevat käsitykset	28
4.1.1 <i>Taidekasvatus lapsilähtöisenä toimintana</i>	<i>28</i>
4.1.2 <i>Lapsi aktiivisena subjektina</i>	<i>32</i>
4.1.3 <i>Taiteellisen toimijuuden yhteisölliset merkitykset</i>	<i>34</i>
4.2 Toimijuutta määrittävät tekijät.....	35
4.2.1 <i>Taidekasvatus oppimisympäristönä</i>	<i>35</i>
4.2.2 <i>Opettajan pedagoginen ammattitaito.....</i>	<i>38</i>
<i>Käsitys taiteesta, taidekasvatuksesta ja omasta taiteellisesta osaamisesta</i>	<i>40</i>
5 Taidekasvatuksen pedagogiset sisällöt varhaiskasvatuksessa	44
5.1 Taidekasvatuksen pedagogiset tavoitteet.....	44
5.1.1 <i>Orientoiva taidekasvatus.....</i>	<i>45</i>
5.1.2 <i>Kulttuurinen osallisuus</i>	<i>47</i>
5.1.3 <i>Ilmaisukasvatus.....</i>	<i>48</i>
5.1.4 <i>Taide pedagogisena välineenä.....</i>	<i>48</i>
5.2 Kasvatusta taiteisiin vai kasvatusta taiteilla?	50
6 Taidekasvatuksen pedagoginen tarkoituksenmukaisuus varhaiskasvatuksessa	53
6.1 Lapsi taiteellisena toimijana	53
6.2 Taidekasvatuksen sisällöt varhaiskasvatuksessa.....	55
6.3 Taidekasvatuksen etiikasta	56

1 Johdanto

Taidekasvatus toimintana kuuluu jokaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisen työnkuvaan ja arkeen koulutustaustasta riippumatta. Varhaiskasvatustalaki (540/2018, 3. §) säättää yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset. Edelleen Opetushallituksen laatimassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (tästä eteenpäin Vasu) määritetään taidekasvatusta Ilmaisun monet muodot -otsikon alla tavoitteelliseksi lasten musiikillisen, kuvallisen sekä sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymisen tukemiseksi ja velvoittaa henkilöstöä tutustuttamaan lapsia eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöönsä (Opetushallitus [OPH], 2019, 42).

Taide käsitteenä liitetään arjessa usein subjektiivisiin kokemuksiin ja arvostuksiin, joita ei tarvitse kyetä sen tarkemmin erittelemään tai perustelemaan (Sederholm, 2000, 29). Varhaiskasvatuksessa työskentelevät ammattilaiset tekevät usein työtään oman persoonansa ja intuition kautta eli omien subjektiivisten merkityssuhteiden verkostojensa ohjaamana. Näin ollen subjektiivisuuden näkyminen varhaiskasvatuksen kentällä taidekasvatuksellisen toiminnan toteutukseen liittyvänä tekijänä on johdonmukaista. Subjektiivisiin käsityksiin nojautumiseen vaikuttaa luonnollisesti myös se, ettei taidekasvatuksen toteuttamisesta vastaava henkilöstö ole taiteen ammattilaisia. Varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa jatkuvan leikkauksen alla oleva taide- ja taitoaineiden koulutus ei tätä asiantuntijuuden tasoa taiteen saralla mitenkään myöskään paranna. Koska taidekasvatuksen suurin anti on henkistä pääomaa, se jää helpommin mitattavissa olevien kustannustehokkaiden oppimisalueiden jalkoihin myös alan opettajien koulutuksessa.

Lasten subjektiivisille tulkinnoille ei silti aina varhaiskasvatukseenkaan maailmassa löydy sijaa, vaikka opetussuunnitelma niiden muodostamiseen, kuulemiseen ja näkyväksi tekemiseen velvoittaa (OPH, 2019, 21). Usein varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen liittyvä ääneen lausumaton arviointikriteeristö perustuu ohjaavan aikuisen käsitykseen lopputuleman eli taideteoksen esteettisyydestä, merkityksellisyydestä ja oikeellisuudesta. On selvää, että vielä kasvavan ja kehittyvän lapsen ja aikuisen välisessä pedagogisessa suhteessa valta ja sen myötä vastuu toiminnasta on kasvattajalla harteilla. Pedagogisen interaktion mukaiseen kasvatukselliseen vuorovaikutukseen liittyy kuitenkin myös aina vaatimus itsenäisestä toiminnasta: kasvatettavan

muuttumisesta itsenäiseksi ja itsemääräytyväksi subjektiksi. (Kyrönlampi & Sirkko, 2020; Siljander, 2014.)

Lapsi ilmaisee ja peilaa kokemuksiaan koko taiteellisen toiminnanprosessin kautta (Pääjoki, 2017; Suvilehto, 2020). Näin ollen lapsen taiteellisten tuotosten arvon vähätteleminen merkitsee myös lapsen mielipiteiden ja näkemysten sivuuttamista vastoin kasvatuksen tavoitteita. Lapsen osallisuuden ja aktiivisen subjektin roolin sivuun siirtäminen vaikuttaa myös lasten vertaiskulttuurin asemaan ja kehittymiseen päiväkotiympäristössä.

Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa määrittyy Vasussa ennen kaikkea lapsen oman ilmaisun harjoitteluksi (OPH, 2019, 42). Luovaa ilmaisusta tekee taidepedagogiikkaan tieteenalana liitettävä taiteen avoimuus ilmaisun välineenä ja tämän ilmaisun sosiaaliset ulottuvuudet. Lopputulos ei koskaan määrity juuri tietynlaiseksi. Vapaan ja omaehtoisen taiteellisen toiminnan läsnäolo taidekasvatuksessa antaa mahdollisuuden lapsen monimuotoiselle ilmaisulle tuoda omaa ääntään kuuluviin. (Pääjoki, 2017; Varto, 2010.) Mitä siis tapahtuu, jos lapsen ilmaisu- ja ajatusmaailmaa systemaattisesti korjataan tai rajoitetaan kasvatuksen nimissä? Jos piirtäessä ilmaisua häiritsee jatkuva kynäotteen korjaaminen tai aamupiirillä asioita ei saa kertoa kuin pyllä tiukasti maahan liimautuneena? Kuinka pedagogisesti tarkoituksenmukaista lapsen itseilmaisun arvottaminen ja säätely aikuisuuden estetiikan periaatteiden mukaan lopulta on taidekasvatuksen kontekstissa? Ja kuinka pedagogisesti kestävää taiteellinen ja esteettinen indoktrinaatio eli tiedon siirto on vedoten aikuisen kasvatukselliseen valta-asemaan?

Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa näyttäytyy moninaisena niin käytännön toiminnassa kuin pedagogisilta merkityksiltään (Pääjoki, 2004; Repo ym., 2019, 91–95; Varto, 2011). Oma käsitykseni taidekasvatuksen käytännöstä ja merkityksistä kentän toiminnassa muodostuu kokemuksistani varhaiskasvatuksen opiskelijana ja opettajana, mutta myös esittävän taiteen ammattilaisena ja musiikkipedagogina tekemäni työn kautta. Tarve taidekasvatuksen tarkemmalle tutkimiselle on herännyt näihin eri rooleihin ja professioihin liittyvien kasvatustieteiden ja yhteiskunnan luomien odotusten yhteentörmäyksestä taidekasvatuksen käytännön alla. Elettyäni koko elämäni yksityisen ja homogeenisen taideyhteisön luoman kuplan sisällä koin uudelleen kouluttautumisen kautta tapahtuneen siirtymisen huomattavan heterogeeniseen kasvatustieteelliseen maailmaan ja ennen kaikkea sen taidekäsitykseen hyvin hämmentävänä. Kaikki eivät nähneetkään taiteita ja esteettistä kokemista itsestään selvänä kasvatustoiminnan ytimenä. Vaikka taidekasvatukselle tieteenalana on ominaista sen yhdistyminen muihin aloihin, jotka

eivät suoranaisesti kuulu taidekasvatuksen piiriin, sen ei silti tulisi menettää merkitystään taidekasvatuksena, vaan itselleen ominaisin keinoin tukea tällöin alojen yhteisiä tavoitteita. (Varto, 2011).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin teettämän tutkimuksen mukaan erityisesti taidekasvatuksen käytäntö näyttäytyy suomalaisessa varhaiskasvatuksessa moninaisena ja laadultaan epätasaisena. Toiminnan laatuun merkittävästi vaikuttaviksi tekijöiksi mainitaan henkilöstön ammattitaito ja asenteet. (Repo ym., 2019, 91–95.) Käytännön toimijoiden taidekasvatuksen tarkoitus- ja toimintaperiaatteita koskevien käsitysten epäyhtenäisyys asettaa myös lapset epätasa-arvoiseen asemaan monialaisen ja kokemuksellisen oppimisen saralla. Varsin usein aikuisten vaivannäkö vaikuttaa toimivan lasten oppimisen laadun määrittäjänä. Tästä syystä organisointi ja tiiminjohtamistaidot kuuluvat olennaisena opettajan ammattitaitoon, jottei työstä muodostuisi liian kuormittavaa. Kuormittavuus on negatiivisessa yhteydessä työhön sitoutumiseen, joka puolestaan vaikuttaa osaltaan toteutuvan toiminnan laatuun (Paananen & Tammi, 2017).

Tämän opinnäytetyön pohdintojen alkulähteenä on ollut taiteen itseisarvoisen merkityksellisuuden vastakkain asettuminen sen välineellisen, siirtovaikutuksiin perustuvan arvon kanssa varhaiskasvatuksessa. Eli onko taiteella kasvatuksellista arvoa sellaisenaan vai perustuuko sen merkitys kykyyn kokemuksellistaa ja edistää muuta oppimista. Tässä työssä tarkastelen taidekasvatuksen ja varhaiskasvatuksen pedagogisia rajapintoja erityisesti päiväkotiympäristössä tapahtuvassa toiminnassa. Työ on tehty Opetushallituksen rahoittaman Oulun ja Turun yliopistojen toteuttaman Rinnalla-hankeen mukana, joka tutkii lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimisen tukemista taidelähtöisten menetelmien ja niihin liittyvän mentoritoiminnan avulla (Rinnalla -hanke, 2020).

Opetuksen pedagoginen tavoite on edistää oppilaan tiettyyn sisältöainekseen kohdistuvaa oppimisprosessia. Tavoitteen ei oleteta toteutuvan itsestään, vaan opetustoiminnan tulee olla tavoitteellista, järjestelmällistä ja menetelmätietoista. (Siljander, 2014.) Päiväkodin pedagogisen toiminnan toteutumisesta vastuu on ammatillisesti varhaiskasvatuksen opettajilla (OPH, 2019, 18), joiden käsitysten ja kokemusten kautta käsittelen tässä opinnäytetyössä taidekasvatusta ja sen pedagogisia merkityksiä. Tulen viittaamaan tekstissä myöhemmin varhaiskasvatuksen opettajiin myös pelkästään opettaja -sanalla. Koska tarkastelen pedagogista toimintaa opettajien käsitysten kautta, en ole nähnyt tarpeenmukaisena käsitellä aihetta koko henkilöstön kannalta,

vaan keskityn pohtimaan asioita opettajien näkökulmasta. Käytännön toiminnassa luonnollisesti koko henkilöstön käsitykset vaikuttavat toteutuvaan toimintaan.

Vaikka taide ja estetiikka mielletäisiinkin subjektiivisina käsitteinä, liittyvät kasvatukselliset arvot aina yksilöllisiä mieltymyksiä ja haluja yleisempään asiaan. Lapsen ei voi olettaa osaavan arvostaa sellaista, mihin ei ole vielä edes tutustunut. (Westerlund, 2005.) Sosiaalisen konstruktion näkökulmasta oppiminen vaatii aina neuvottelua, jonka lopputulos on osittain riippuvainen pedagogisesta asetelmasta. Oppimisympäristöön vaikuttaa kasvatusinstituution traditioiden lisäksi vahvasti myös yksittäisen kasvattajan panos. (Väkevä & Westerlund, 2009.)

Koska tutkimukseni kohteena ovat taidekasvatuksen pedagogiset lähtökohdat ja tämän pedagogisen toiminnan tarkoituksenmukaisen toteutumisen edellytykset, ovat tutkimuskysymykseni muodostuneet seuraavanlaisiksi:

1 Minkälaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on lapsesta taiteellisena toimijana?

2 Minkälaisia ovat taidekasvatuksen pedagogiset sisällöt varhaiskasvatuksessa opettajien käsitysten mukaan?

Näiden kysymysten kautta tuon näkyväksi taidekasvatukseen liittyvää lapsi- ja oppimiskäsitystä varhaiskasvatuksessa sekä sitä, minkä vuoksi taidekasvatuksella on sijansa lapsilähtöisenä pedagogisena välineenä. Toiseksi pyrin löytämään kasvatuksellisia päämääriä taidekasvatukselliselle toiminnalle sekä pohtimaan taiteen arvoa päiväkotiympäristössä. Varhaiskasvatuksella viitataan tässä työssä ensisijaisesti päiväkotiympäristössä tapahtuvaan toimintaan.

Johdannon jälkeen toisessa luvussa avaan tämän työn teoreettista viitekehystä eli taidekasvatusta päiväkotikontekstissa erityisesti varhaiskasvatusta ohjaavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kautta. Kolmannessa luvussa tuon esiin tutkimuksen metodologisia lähtökoh-
tia ja toteutusta ja käsittelen työn luotettavuutta ja eettisyyttä. Varsinaiset tutkimustulokset esittelen luvuissa neljä ja viisi. Kuudennessa luvussa teen yhteenvetoa ja pohdin tutkimuksen tuloksia sekä jatkotutkimusaiheita.

2 Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa

Tässä työssä tarkastelen taidekasvatuksen ja varhaiskasvatuksen kosketuspintoja ja nostan esiin varhaisiän taidekasvatuksen pedagogisia päämääriä ja tarkoituksia erityisesti päiväkotikontekstissa. Valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen suunnittelua ja toteutusta Suomessa ohjaa Opetushallituksen laatima Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka kautta avaan tässä luvussa varhaisiän taidekasvatusta toimintana ja tämän toiminnan tarkoituksenmukaisuutta.

Taidekasvatuksen käytäntöjä ovat kaikki, joissa opetetaan toimimaan taiteen menetelmin ja arvioidaan tämän toiminnan tarkoituksenmukaisuutta ja tuloksia. Näihin käytäntöihin vaikuttavat esimerkiksi valtakunnalliset koulutuspoliittiset linjaukset sekä alalla toimivien ihmisten motiivit. Taidekasvatusta toteutetaan monessa erilaisessa kontekstissa: varhaiskasvatuksessa, koulu- maailmassa, taidelaitoksissa ja erilaisissa harrastustoiminnoissa, mutta myös enenevässä määrin esimerkiksi hyvinvointiin liittyvillä aloilla. (Varto, 2011.) Maailman terveysjärjestö WHO määrittää Clift & Camicin mukaan terveyden fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin summaksi. Taiteen terapeuttisen arvon koetaan lisäävän hyvinvointia. (Clift & Camic, 2016.) Terapeuttisuus perustuu taiteeseen liittyvään keholliseen tekemiseen ja toimimiseen, joka lisää läsnäoloa, keskittymistä ja oman kehon hahmottamista. Taiteet antavat tilan omien tunteiden tarkasteluun ja jakamiseen, ja sen tarinallisuus mahdollisuuden sisäisen maailman jäsentämiseen. Jokaisella tarinalla on alku, keskikohta ja loppu. (Pusa, 2009.) Teknologian lisääntyminen ja materiaalisen hyvinvoinnin tavoittelu on lisännyt ihmisten sosiaalista pahoinvointia, samalla kun perinteinen kokemukseen perustuva viisaus ja käsillä tekeminen on jäänyt taka-alalle (Clift & Camic, 2016).

Vasun mukaan taidekasvatus on osa varhaiskasvatuksen laaja-alaista osaamista ja taiteisiin perustuva toiminta tapa oppia uutta (OPH, 2019, 22–27). Näin ollen varhaiskasvatus kuuluu taidekasvatuksen käytäntöön (Varto, 2011). Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa on toimintaa, joka läpäisee koko päiväkodin arjen rutiineista ohjattuun toimintaan ja vapaaseen leikkiin (Ruokonen & Rusanen, 2009). Toisin sanoen taideteoja tulisi tapahtua suunnitelmallisesti ja tarkoituksenmukaisesti niin hoidon, kasvatuksen kuin opetuksen yhteydessä. Taidekasvatus näyttäytyy kaiken kaikkiaan hyvin moninaisena niin käytännön toiminnassa kuin pedagogisilta merkityksiltään (Varto, 2011). Jopa varhaiskasvatuksen sisällä pelkästään se on vaihtelevaa, minkä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisema laadunarvioinninraportti osoittaa. Taiteellista toimintaa toteutettiin hyvin vaihtelevasti päivittäisestä toiminnasta kerran kuukaudessa

tapahtuvaan tai jopa vielä harvempaan. Myös eri taiteenalojen ja niihin liittyvän toiminnan toteutuminen koettiin hyvin moninaiseksi. (Repo ym., 2019.)

2.1 Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen pedagogisesti painottuva kokonaisuus

Varhaiskasvatus on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen pedagogisesti painottunut kokonaisuus, jonka toiminta on suunnitelmallista ja tavoitteellista. Hoito, kasvatus ja opetus muodostavat käytännön toiminnassa kokonaisuuden, joka painottuu esimerkiksi lapsen iän tai kehitystason mukaan. Kokonaisuuden tarkoitus on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa sekä vahvistaa lapsen osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. (OPH, 2019, 7–8, 14, 22–23.)

Hoito

Hoito on näistä varhaiskasvatuksen muodostavista tekijöistä selkein. Se liittyy lapsen fyysisten perustarpeiden huolehtimiseen ja tunnepohjaiseen huolenpitoon. Fyysisistä tarpeista huolehtiminen näkyy arjen rutiineissa toistuvissa tilanteissa, kuten esimerkiksi hygieniasta huolehtiminen, lepohetkillä ja ruokailutilanteissa. Vastavuoroinen ja kunnioittava vuorovaikutussuhde sekä lasten että aikuisten välillä yhdessä läheisyyden ja myönteisen kosketuksen kanssa muodostavat tunnepohjaisen huolenpidon perustan. Hoidon tavoitteena on lapsen kokemus itsestään arvostettuna ja ymmärrettynä sekä yhteyden tunteesta muiden ihmisten kanssa. (OPH, 2019, 23.)

Kasvatus

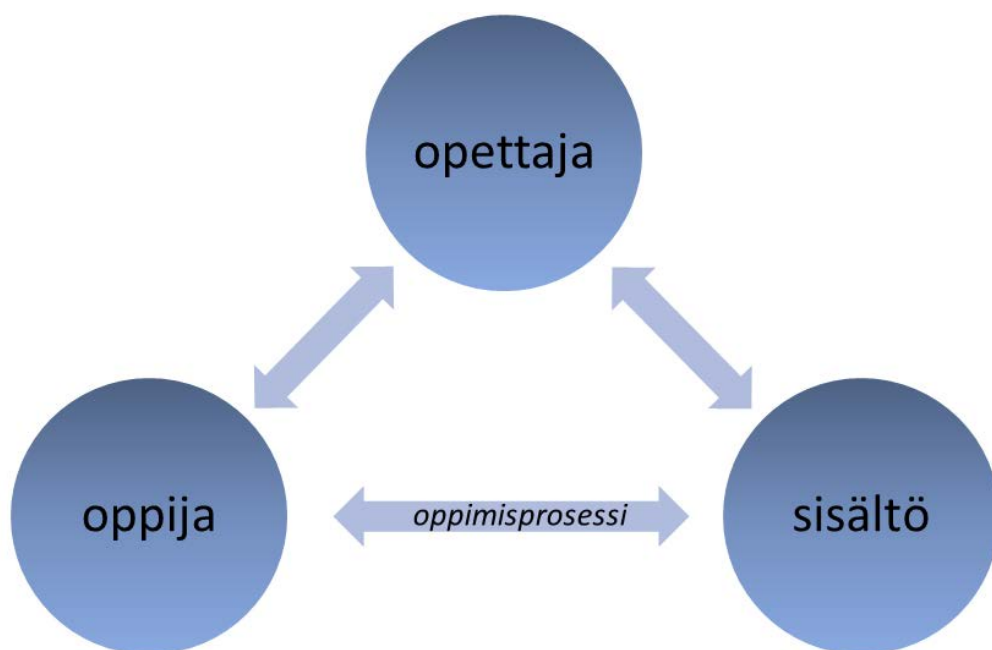
Siljanderin kirjassaan esille tuoman J.F. Herbartin pedagogisen kausaliteetin mukaan kasvatuksella pyritään tietoisesti vaikuttamaan kasvatettavan kasvu- ja sivistysprosessiin. Kasvatuksen institutionaalistuminen eli kasvatusvastuun siirtyminen perheiltä esimerkiksi päiväkodeissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen kontollee, on asettanut kasvatukselle vaatimuksen tietoisesti asetetuille, läpinäkyville tavoitteille. (Siljander, 2014.) Vasu kuvaa kasvatusta toimintana, jonka tarkoituksena on siirtää kulttuuriperintöä ja sen kautta välittyviä tärkeitä pidettyjä arvoja, normeja, tapoja ja traditioita kasvavalle sukupolvelle. Kasvatuksella lapsia ohjataan tarkastelemaan hallitsevia yhteiskuntanormeja myös kriittisesti sekä muodostamaan omia mielipiteitä. Kasvatustehtävän yhteydessä viitataan myös sivistykseen, joka määrittyy selkeästi vasussa moraaliin ja eettisesti kestävään toimintaan liittyväksi. (OPH, 2019, 23.) Kasvatustoiminnalle on siis asetettu tavoitteita, mutta lopputulemalle ei niinkään mitään tiettyjä kriteerejä, mikä on

ominaista kasvatustoiminnalle. Näin ollen korostuu myös kasvattajan ja kasvatettavan oma aktiivisuus toiminnan laadun suhteen. (Siljander, 2014.)

Opetus

Opetuksen käsitteellä viitataan toimintaan, joka on pedagogisesti tarkoituksenmukaista, suunnitelmallista ja tietoista, institutionaalista ja ammatillista. Näin ollen varhaiskasvatuksen pedagogisen painottumisen voidaan määrittää tarkoittavan pyrkimystä oppimisen tietoiseen ja suunnitelmalliseen edistämiseen, joka on tarkoituksenmukaisesti suhteutettu opetettavaan sisältöön ja oppijan oppimisprosessiin: kahteen opetuksen pääpiirteeseen. Olennaista taidekasvatuksen pedagogisen toteutuksen kannalta on siis käsitys lapsesta oppijana, mitä on tarkoitus opettaa sekä metodit, joilla opetettavaa sisältöä käsitellään lasten kanssa. (Siljander, 2014.)

Siljanderin esittämän Herbartin didaktisen kolmion mallin mukaisesti tarvitaan kolme tekijää, jotta opetus olisi opetusta: opettaja, oppilas ja opetettava sisältö. Tässä mallissa sisältö on sekä opettajan opetustoiminnan että oppijan oppimisprosessin kohde. Erona kasvatukseen, jossa kasvattajan ja kasvatettavan suhde on välitön, opetuksessa vuorovaikutus muodostuu opettavan sisällön kautta. (Siljander, 2014.) Opettaminen on näyttämistä, huomion ohjaamista opetettavaan sisältöön (Biesta, 2017, 95).



Kuvio 1. Herbartin didaktinen kolmio

Pedagoginen toiminta läpäisee koko varhaiskasvatuksen kokonaisuuden: hoidon, kasvatuksen ja opetuksen. Se edistää kokonaisvaltaisesti lasten fyysistä ja henkistä hyvinvointia, oppimista sekä laaja-alaista osaamista. (OPH, 2019, 36.) Pedagogisen dokumentoinnin avulla lasten kehitystä ja oppimista tehdään näkyväksi niin lapsille itselleen kuin heidän vanhemmilleen ja henkilöstölle. Dokumentoinnin tarkoitus on olla toiminnan arvioinnin, suunnittelun ja kehittämisen välineenä. (OPH, 2019, 36.) Korostamalla varhaiskasvatuskokonaisuuden pedagogista painotusta korostuu samalla opettajien vastuu toiminnan mahdollistajana. Tavoitteellisen ja suunnitelmallisen toiminnan toteutuminen sekä tämän toiminnan arviointi ja kehittäminen päiväkotiryhmässä kuuluu ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajan vastuualueeseen (OPH, 2019, 18). Varhaiskasvatuksen opettaja on viimekädessä vastuullinen myös toteutetun taidekasvatuksen laadusta päiväkotiryhmässä.

Varhaiskasvatuksen toimintaa pedagogista toimintaa leimaa kasvatukselle ominainen päämäärien avoimuus (Siljander, 2014). Pääjoen (2004) mukaan myös taidekasvatuksen perinteeseen kuuluu, ettei käytettyjä käsitteitä määritellä erityisen tarkasti, vaan merkitykset muodostuvat niitä käyttävän subjektin oman tulkinnan kautta. Taidekasvatukseen liitettävät käsitteet kuten taide, kulttuuri ja esteettisyys ja niiden merkitykset ovat kuitenkin ilmiöitä, jotka ohjaavat ymmärrystä siitä, millaista taiteeseen liittyvä kasvatus ja opetus on sekä toimintatavoiltaan että pedagogisilta päämääriltään. (Pääjoki, 2004, 26, 29.) Jos taidekasvatuksen pedagogiset päämäärät rakentuvat yksittäisten henkilöiden subjektiivisten tulkintojen kautta, on selvää, ettei lasten tasa-arvoinen oppiminen voi toteutua taidekasvatuksen alueella. Tutkimustenkin mukaan (ks. Repo ym., 2019) nähtävissä oleva taidekasvatuksen subjektiseen tulkintaan perustuva käytäntö ei kykene vastaamaan tavoitteellisesti tasa-arvoisen kasvatuksen ja opetuksen kriteereihin.

2.2 Ilmaisun monet muodot

Vasun kuvaama taidekasvatus painottuu lasten ilmaisun kehittymiseen ja tämän kehityksen tavoitteelliseen tukemiseen. Se on yksi viidestä oppimisen alueesta, jotka on tehty ohjaamaan pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteutusta. Vasun oppisen alueet mukailevat esiopetussuunnitelman oppimiskokonaisuuksia, jolloin taidekasvatuksen taiteelliset peruseräatteen ovat samat läpi varhaiskasvatuksen ikätasosta riippumatta. (OPH, 2019, 40.)

Taiteellisen ilmaisun tavoitteena on tuottaa positiivisia kokemuksia eri taiteenlajeista ja herättää kiinnostusta taiteellista toimintaa kohtaan sekä vastaanottajana että tekijänä. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa on orientoivaa eli luonteeltaan yleissivistävää tutustuttaen lapsia monipuolisesti eri taiteen alojen peruselementteihin ja -tekniikoihin. Taidekasvatus on sekä spontaania että suunniteltua toimintaa, joka tukee sekä yksilöllistä että yhteistä ilmaisua mahdollistaen prosesseille niiden vaatiman ajan. Toimintaan kuuluu myös niin lasten omien kuin muidenkin taiteen, median ja kulttuurin tekijöiden töiden havainnointi ja näiden havaintojen ilmaisu ja niiden yhteinen työstäminen ryhmässä. (OPH, 2019, 42–44.)

Vasussa painottuu lapselle luonnollinen taiteiden ilmaisuvoiman kokonaisvaltaisuus ja taide-
muotojen integroituminen toisiinsa (OPH, 2019, 42). Monialainen taide on myös tämän työn lähtökohtainen oletus. Kun käytän sanaa taide, en tarkoita vain kuvataidetta, johon käsite yleisimmin puhekielessä liitetään, vaan tarkoitan kaikkia taiteenaloja yhdessä. Esimerkiksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma on määrittänyt opetettavat taiteenalat arkkitehtuuriin, kuvataiteeseen, käsityöhön, mediataiteeseen, musiikkiin, tanssiin, sanataiteeseen sekä teatteri- ja sirkustaiteeseen (OPH, 2020). Tällä haluan korostaa erityisesti varhaiskasvatuksen lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen tavoitteita luontaisesti tukevaa taiteiden erilaisten ilmaisutekniikoiden moniaistillista kokemuksellisuutta.

Taidekasvatuksen käytännön määritelmässään Varto puhuu toimimisesta taiteen menetelmin (Varto, 2011, 22). Konkreettisimmillaan näitä menetelmiä voidaan lähteä tarkastelemaan taiteen lajien ja niihin liittyvien tekniikoiden kautta. Vasussa määritetään taidekasvatuksen menetelmiksi musiikillinen, kuvallinen sekä sanallinen ja kehollinen ilmaisu. Jos näitä taiteellisen ilmaisun tapoja verrataan taiteen perusopetuksen nimeämiin, löytyvät niistä kaikki samat. Vasussa taiteenalat sulautuvat musiikkia lukuun ottamatta kuitenkin huomattavasti laajempien kokonaisuuksien alle. Sanallinen ja kehollinen ilmaisu sisältää tanssin, sirkustaiteen, teatteritaiteen, draama sekä sanataiteen ja lastenkirjallisuuden, kun taas kuvallinen ilmaisu sisältää niin piirtämisen, maalaamisen, muotoilun, arkkitehtuurikasvatuksen, mediataiteen kuin käsityöt. (OPH, 2019, 42–44.) Valinta jättää käden työt erikseen mainitsematta, saattaa olla syynä siihen, että Karvin tutkimus varhaiskasvatuksen laadusta on myös jättänyt tämän taiteen alan huomiotta raportissaan (Repo ym., 2019, 93–95). Myös varhaiskasvatuksen pedagogiikan professori Inkeri Ruokonen artikkelissaan on kiinnittänyt seikkaan huomiota (Ruokonen, 2020). Karvin raportin taidekasvatuksen käytäntöä koskeva osio keskittyykin kuvaamaan lähinnä perinteisimmin taiteelliseen toimintaan liittyvien toimintojen toteutumista päiväkodeissa, kuten piir-

tämistä, maalaamista, askartelua, laulua, musiikin kuuntelua ja erilaisia teatteri-ilmaisuun liittyviä toimintamuotoja. Käden töiden lisäksi ainakin arkkitehtuurikasvatus ja sirkustaide, jotka Vasussa kuitenkin mainitaan, jäävät myös huomiotta. (Repo ym., 2019, 93–95; OPH, 2019, 42–44.)

Taidekasvatuksen tavoitteena on tutustuttaa lapsia eri taiteenalojen lisäksi myös omaan kulttuuriperintöönsä (OPH, 2019, 42). Käsitteet taide ja kulttuuri esiintyvät usein synonyymeinä arkikielessä. Esimerkiksi puhuttaessa länsimaisesta taidemusiikista, kuvataiteista tai baletista eli niin sanotusta institutionaalista taiteesta saatetaan käyttää termiä korkeakulttuuri (Pääjoki, 2004, 29). Vasu kuitenkin selkeästi määrittää kulttuurin laajemmin lähestyen oppimisalueen ”Minä ja meidän yhteisömme” lähtökohtia kulttuurista enemmänkin etiikan, erilaisten katsojien sekä lasten lähiympäristön ja -yhteisöjen menneisyyden ja nykyisyyden saavutusten luomana merkityskokonaisuutena (OPH, 2019, 43–46). Vasu kuvaa taidetta kulttuurisidonnaisena ilmiönä, jonka avulla lapsi voi tutustua omaan kulttuuriperintöönsä ja kulttuuriseen identiteettiinsä. Taidekasvatuksella on näin ollen merkittävä rooli kasvatuksen sosialisatiotehtävän eli yhteiskunnan jäseneksi saattamisen kannalta (Siljander, 2014).

2.3 Käsitys lapsesta, lapsuudesta ja lapsesta oppijana

Vasun lapsikäsitys perustuu lapsuuden itseisarvoiseen merkitykseen elämänvaiheena. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin on. (OPH, 2019, 20.) Lapsuuden itseisarvoisuudella viitataan taidekasvatuksen kontekstissa myös siihen, ettei lasta tai hänen taiteellisia tuotoksiaan ja näkemyksiään tule turhaan arvioida suhteessa aikuisuuteen vaan suhteessa lapsuuden kulttuuriin ja kokemusmaailmaan.

Varhaiskasvatuksen käytäntöä ohjaava arvoperusta kokonaisuudessaan perustuu lapsen etujen ensisijaisuuteen ja lapsen oikeudesta kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja suojeluun. Lapsella on oikeus rakentaa omaa identiteettiään, omia mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä ilmaista niitä omalla tasollaan. Lapsella on oikeus hyvään ja monipuoliseen opetukseen ja positiiviseen kannustamiseen yksilöllisellä oppimispolullaan. Lapsella on oikeus leikkiä ja oppia leikkien. Sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyy oikeus yhteisöllisyyteen ja yhteenkuuluvuuteen sekä oikeus käsitellä ja kokea erilaisia tunteita niin positiivisia kuin negatiivisiakin. (OPH, 2019, 20–21.)

Lapsi oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristönsä kanssa ja on itse aktiivinen toimija suhteessa omaan oppimiseensa (OPH, 2019, 21–22). Näin ollen oppimiskäsitys määrittyy sosiokonstruktivistiseksi (Siljander, 2014). Pienten lasten oppiminen on kokonaisvaltaista: kognitiivista ja kehollista eli aistihavaintoihin liittyvää toimintaa. Oppimista tapahtuu kaiken aikaa. Vasu liittääkin oppimisen leikkiin, liikkumiseen, tutkimiseen, itseilmaisuun ja taiteisiin perustuvaan toimintaan. Erityisesti se mainitsee leikin oppimisen kannalta merkityksellisenä toimintana. Leikki on lasta motivoivaa toimintaa, jonka kautta lapset oppivat uusia tietoja ja taitoja. Pedagogiikan näkökulmasta leikki on merkittävä tekijä lapsen oppimisen ja kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Oppiminen rakentuu lasten kokemusmaailman ja aiemmin opitun pohjalta huomioiden lasten mielenkiinnonkohteet ja osaamisen. Jokaisen lapsen tulee saada kokea itsestään oppijana onnistumisen ja oppimisen kokemuksia. Oppimiskäsitys toimii varhaiskasvatuksessa toteutettavan pedagogisen toiminnan lähtökohtana, jonka tarkoituksena on edistää lasten oppimista ja luoda merkityksiä lapselle itsestään sekä sosiaalisesta että fyysisestä ympäristöstään. Opetuksen tulee huomioida sekä lasten yksilölliset vahvuudet että tuen tarpeet. (OPH, 2019, 22–23.)

2.4 Taidekasvatuksen pedagogiset tavoitteet

Jotta taidekasvatusta varhaiskasvatuksessa voidaan toteuttaa pedagogiikan näkökulmasta tarkoituksenmukaisesti, tulee määrittää mihin taidekasvatus tähtää. Esimerkkejä taidekasvatuksen toimintatavoista eli eri taiteenalojen ilmaisumuodoista ja niihin liittyvistä erityisistä taidoista Vasu nimeää taidealakohtaisesti riittävästi (OPH, 2019, 42–43). Suurimmaksi kysymykseksi nouseekin mitä taidekasvatuksella päiväkodin kontekstissa on tarkoitus opettaa. Onko kyse taiteeseen kasvatuksesta vai kasvatuksesta taitein? Esimerkiksi Pääjoki (2004) puhuu väitöskirjassaan jaosta instrumentalistiseen eli välinearvoiseen ja essentiaaliseen eli itseisarvoiseen taidekasvatukseen, Louhivuori (2009) taas jaosta praksiaaliseen, käytäntölähtöiseen, ja esteettiseen musiikkikasvatuksen kontekstissa. Tässä taidekasvatuksen traditionaalisessa vastakkainasettelussa on kyse siitä, palveleeko taide kasvatusta välineenä oppia jotain muuta kuin itseään vai onko se itseisarvo ja oppimisen lähtökohta, joka määrittyy riippumatta sen kasvatuksellisesta kontekstista (Pääjoki, 2004, 9; Louhivuori, 2009).

Suunta taidekasvatuksen pedagogisille päämäärille varhaiskasvatuksessa määritetään Vasussa jo oppimisalueen otsikossa: ”Ilmaisun monet muodot” (OPH, 2019, 42). Kyse on ensisijaisesti

ilmaisukasvatuksesta ja yksilön kehitykseen liittyvistä kysymyksistä, ei niinkään taiteen sisäisistä tavoitteista (Pääjoki, 2004, 129). Taiteen ilmaisuvoima liittyy monialaiseen ja -aistiseen kokemiseen oppimisenvälineenä, joka tukee lapsen kokonaisvaltaista ja ilmaisutapoja yhdistelevää ilmaisua. Ilmaisukasvatukseen liittyy läheisesti esiintyminen ja sen harjoittelu. Taidekasvatuksella tuetaan lapsen kokonaisvaltaista, niin kognitiivista, sosioemotionaalista kuin fyysistä, kehitystä. (OPH, 2019, 42.) Taiteet kuvataan luonnollisena osana lapsen kokemusmaailmaa ja näin ollen hedelmällisenä lähtökohtana oppimiselle (OPH, 2019, 22). Taidekasvatus on Vasun mukaan lapsilähtöinen tapa toimia, eivätkä sen kasvatukselliset tavoitteet silloin nouse suoraan taiteesta.

Toiseksi taidekasvatuksen tavoitteet liittyvät kulttuurikasvatukseen (OPH, 2019, 42–44). Kulttuurikasvatuksen käsite sisältää Vasussa useampia lähestymistapoja kasvatukseen. Se voidaan tulkita esteettisenä kasvatuksena, joka sisältää taiteeseen eli niin sanottuihin esteettisiin teoksiin tutustumisen ja niiden institutionaalisen aseman (Pääjoki, 2004, 29). Selkeimmin kulttuurikasvatus liittyy kuitenkin elämäntapaan ja elämänmuotoon, jolloin kulttuurilla tarkoitetaan lasten elinpiiriä ja yhteisöä, jonka he yhdessä läheistensä, päiväkodin sekä lähialueen kanssa muodostavat ja vielä laajemmin suomalaista yhteiskuntaa (Pääjoki, 2004, 29–30; OPH, 2019, 43–46). Kulttuuri tuottaa yhteisiä merkityksiä ja varsinkin varhaiskasvatuksessa kulttuurikasvatuksen päämääräksi muodostuu ennen kaikkea tuottaa yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden, osallisuuden tunnetta. Taidekasvatus kulttuurikasvatuksena on tärkeä osa lapsen identiteetin rakentamista ja toimii myös eettisen kasvatuksen välineenä suvaitsevuuden, hyväksymisen ja monikulttuurisuuden näkökulmasta (OPH, 2019, 42–43; Pääjoki, 2004, 30).

Kolmanneksi painottuvat tekijät ilmaisun ja kulttuurin lisäksi ovat Vasun mukaan luovuus, mielikuvitus ja tulkinta. Nämä tukevat lapsen yksilöllisistä kehitystä ja nähdään tänä päivänä tärkeänä osana laaja-alaista osaamista. (OPH, 2019, 23). Koulutustaloustieteilijä Henry M. Levinin (2012) mukaan niin sanotut ei-akateemiset taidot, jotka liittyvät sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen, kuten asenteisiin, motivaatioon ja yhteistyötaitoihin, ovat työmaailmassa tällä hetkellä korkeammassa arvossa kuin arvosanojen ja tutkintotodistusten muodossa olevat näytöt akateemisista taidoista. Näiden ei-kognitiivisten taitojen Levin esittää olevan tärkeä osa työmarkkinoiden edellyttämää laaja-alaista osaamista, jolla tavoitellaan yleistä adaptaatiokykyä eli kykyä soveltaa opittua ja sen kautta uusien innovaatioiden luomista talouselämän käyttöön ja työvoiman muuntuvuutta erilaisten työtehtävien välillä. Levinin artikkelin mukaan nämä taidot edistävät tutkitusti menestymistä myös akateemisissa aineissa erityisesti varhaiskasvatuksessa.

(Levin, 2012). Tällöin taidekasvatuksen tavoitteet eivät liity mitenkään taiteisiin, vaan siihen, mitä niiden avulla voidaan tuoda esiin (Biesta, 2017, 37).

Kytökset taiteiden kanssa nostavat Biestan mukaan tutkitusti testituloksia tietyissä niin sano-
tuissa korkean statuksen alueissa opintosuunnitelmassa, kuten kielissä, matematiikassa ja luon-
nontieteissä. Tämä kytkös kehittää toivottavia ominaisuuksia ja taitoja kuten empatiaa, moraa-
lia, luovuutta, kriittistä ajattelua ja sinnikkyyttä. Toisin sanoen taide tutkitusti tukee aivojen
kehitystä. (Biesta, 2017, 53.) Kaikki yllä mainitut ominaisuudet ja arvot mainitaan myös Vasun
kuvauksessa taidekasvatuksen yleisistä tavoitteista (OPH, 2019, 42–44).

Pääosin taidekasvatuksen pedagoginen merkitys liittyy sen instrumentalistisiin arvoihin. Huo-
mioiden sekä Vasun taidekasvatukselliset että kokonaisvaltaisemmat tavoitteet, taidekasvatuk-
sen tarkoituksiksi asettuu lapsen identiteetin kehittyminen ja kasvu subjektiksi monialaisen tai-
teellisen toimijuuden tukemisen ja kehittämisen kautta.

3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä luvussa kuvaan opinnäytetyöni metodologiaa ja aineiston keruu- ja analyysiprosessia. Kirjoittamalla auki tutkimusprosessiani pyrin samalla tuomaan esiin sen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä tekijöitä.

3.1 Fenomenologinen tutkimusote

Taidekasvatuksen käytäntöä voisi kuvata termillä moneus ykseydessä, jota on käytetty myös fenomenologisesta holistisesta ihmiskäsityksestä (Tenhu, 2019, 32). Ihminen on kokonaisuus, jossa tajunnallisuus, kehollisuus ja maailmasuhde kietoutuvat toisiinsa (Rouhiainen, 2010). Fenomenologia pyrkii kuvaamaan jatkuvassa liikkeessä olevia ja alati uudistuvia ilmiöitä niille ominaisessa arjessa ja toiminnallisuudessa. Se tarkastelee tapaa, jolla jokin ilmiö ilmenee ihmiselle tietyssä ajassa ja paikassa, tilanteissa. Kuten taide myös fenomenologia korostaa maailman merkityksellistymistä kehollisen tiedon eli eri aistituntumusten kautta. (Huhtinen & Tuominen, 2020; Rouhiainen, 2010).

Työni edustaa fenomenologis-hermeneuttista laadullista tutkimusperinnettä, jonka erityispiirteeksi voidaan lukea se, että siinä ihminen on sekä tutkijan että tutkittavan asemassa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Myös tutkija itse on vuorovaikutuksessa tutkimuskohteensa kanssa. Tutkimuksesta saatavat tulokset riippuvat tutkimuskohteen ominaisuuksien lisäksi tällöin siitä, mitä tutkija kohteestaan aisteillaan ja ymmärryksellään havaitsee. (Huhtinen & Tuominen, 2020.) Hermeneuttinen ulottuvuus tuo fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Ymmärtäminen on aina tulkintaa, joka perustuu jo aiemmin ymmärrettyyn, koska mikään todellinen ymmärtäminen ei voi alkaa tyhjästä. Fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella on näin ollen kaksitasoinen rakenne. Perustasolla on tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen ja toisella tasolla tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Tutkimus pyrkii tekemään näkyväksi sen, minkä tottumus on tehnyt itsestään selväksi ja tiedostamattomaksi tai jo koetun, mitä ei ole tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi ja käsitteellistää pedagogisia merkityksiä, jotka liittyvät varhaisiän taidekasvatukseen ilmiönä.

3.2 Kokemus tutkimuksen kohteena

Tietäminen tapahtuu vastavuoroisessa suhteessa maailmaan, jolloin tieto ja ymmärrys koostuvat kokemukseksi. (Huhtinen & Tuominen, 2020.) Fenomenologisessa tutkimusperinteessä tutkimuksen kohteena ja tiedonlähteenä ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Fenomenologia olettaa, että ihmisen toiminta on intentionaalista eli tarkoituksenmukaista. Intentionaalisen toiminnan kautta yksilö valitsee toimintansa kohteen, kokee elämyksiä ja tekee havaintoja, joiden kautta kohde ilmenee tekijälle jonkinlaisena. Havainnoille annetaan ajattelun avulla merkityksiä sekä tietoisesti että tiedostamatta. Vaikka kohde jäisikin vaikeasti määriteltäväksi, kokemus siitä on kuitenkin todellinen. Merkityksen selkeyden aste ei määritä kokemuksen elämyksellistä merkitystä. (Perttula, 2005, 116; Huhtinen & Tuominen, 2020.)

Kokemus määrittyy tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa ja tuon toiminnan kohteen välisenä merkityssuhteena. Kokemus on siis suhde, joka liittyy yhteen subjektin ja objektin. Ympäröivä maailma voi merkityksellistyä meille vasta, kun se sisältyy elämäämme todellisuuteen, elämäntilanteeseen. Näin ollen ihmisen on asetettava suhteeseen todellisuuden kanssa, koska tajunnallisen toiminnan kannalta ihminen ei voi ymmärtää mitään, mikä ei liity hänen elämäänsä todellisuuteen. Kokemuksen rakenteeseen kuuluu ymmärtävä ja merkityksellistytvä puoli. Elämäntilanne merkityksellistyy ja tajunnallinen toiminta ymmärtää. Kokemus on suhde tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä. (Perttula, 2005, 116–119.) Toimintaa ohjaavien merkitysten lähteenä ovat yhteisöt, joihin meidät yksilöinä kasvatetaan ja joihin me kasvamme. Nämä merkitykset, olivat ne sitten tietoisia tai eivät, yhdistävät meitä yksilöinä eli ovat intersubjektiiivisia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Fenomenologinen tutkimus pyrkii tulkitsemaan ja käsitteellistämään inhimillisten kokemusten merkityksiä ja niiden kautta muodostuvia käsityksiä tutkittavista ilmiöistä. (Perttula, 2005, 116; Huhtinen & Tuominen, 2020.)

Tätä tutkielmaa varten keräsin haastattelemalla subjektiivisia kokemuksia varhaiskasvatuksen kentältä, jotka työn pedagogisen merkityksen painottumisen vuoksi valikoituivat varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiksi. Käytännön toimijoiden käsitykset taidekasvatuksesta koen tärkeäksi kokonaiskuvan määrittämisen kannalta, koska mielestäni teoria ei yksin voi tuoda esiin koko kuvaa taidekasvatuksesta ilmiönä, vaan tarvitaan myös tietoa käytännön toiminnasta ja erityisesti siitä minkälaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat sille antavat. Teoriasta tekee kiinnostavaa vasta sen merkityksellistyminen käytännössä. Myös Varto toteaa taidekasva-

tuksen moninaisuuden ilmenevän käytännössä, joka näin ollen sanelee, mitä taidekasvatus todellisuudessa on (Varto, 2011). Fenomenologinen tietäminen on sidoksissa subjektiin ja hänen elämysmaailmaansa. Näin ollen todellisuus, jota tämäkin työ tarkastelee varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen näkökulmasta, on aina koettua ja sen kautta ymmärrettyä, minkä vuoksi opettajien subjektiiviset näkemykset ovat merkityksellisiä lopullisten johtopäätösten kannalta. (Niikko, 2003, 12, 15.)

3.2.1 Taide esteettisenä kokemisena

Taiteeseen liittyy esteettisyyden käsite ja myös taidekasvatuksesta puhutaan esteettisenä kasvatuksena (Rusanen, Kuusela, Rintakorsi & Torkki, 2016, 26). Puhekielessä esteettisellä viitataan usein johonkin kauniiseen tai miellyttävään, joka perustuu kokijan itsensä subjektiivisiin mieltymyksiin, arvostuksiin ja tulkintoihin eli kokemuksiin (Sederholm, 2000, 29; Westerlund, 2005). Tämä subjektiivisuus heijastuu myös taiteen ja taidekasvatuksen käsitteisiin. Hallitsevana traditiona on ollut taidekasvatusta määrittävien käsitteiden implisiittisyys. Taidekasvatuksellisen toiminnan pedagogisia tavoitteita ja toimintatapoja ei ole selkeästi lausuttu julki, vaan merkitykset muodostuvat käytännössä subjektiivisten tulkintojen kautta. Tulkintojen, joiden takana vaikuttavat puolestaan yksilölliset käsitykset taiteista ja niiden merkityksistä, eivät niinkään valtakunnallisesti määritellyt laajemmat yhteisölliset ja sosiaaliset tavoitteet. (Pääjoki, 2004, 26; Väkevä & Westerlund, 2009.) Maailmaa koetaan kokemuksen kautta, mutta mihin saakka yksilöllinen koettu kokemus vastaa todellisuutta sellaisenaan ja riittääkö se pedagogisen toiminnan perusteeksi? (Niikko, 2003, 15).

Taiteen merkityksellistymisen voi määrittää useampaa kuin yhtä aistia samanaikaisesti aktivoivan esteettisen kokemuksen kautta. John Dewey puhuu esteettisestä kokemuksesta ja sen kautta taiteesta kokemuksen laadullisena piirteenä. Taideteoksessa ruumiillistuva subjektin ja objektin, tekijän ja teoksen, sekä tekijän ja vastaanottajan vuorovaikutus saa aikaan kokemuksellisia eli kehossa aistittavia havaintoja, jotka parhaimmillaan johtavat kognitiiviseen toimintaan ja itseä ja ympäristöä koskevien merkityssuhteiden ymmärtämiseen. Kun asioiden merkitykset ja keskinäiset suhteet taiteen herättämän kognitiivisen toiminnan kautta avautuvat subjektille, voidaan puhua kokemuksen täydellistymisestä, joka saa aikaan mielihyvän tunnetta kokijassa. (Dewey, 2010.) Tässä flow-tilassa on kyse tiedostavasta läsnäolosta ja onnistumisen kokemuksesta (Väkevä & Westerlund, 2009).

Elämyksellisyys eli aistillinen kokeminen on taiteen tekemisen laatu, joka korostaa taiteen tekemisen prosesseja ja tekijän motiiveja itsensä toteuttamiseen. Esteettisellä toiminnalla tarkoitetaan näin avautuvia merkityssuhteita, joista voi nauttia niiden itsensä tähden, ilman mitään käytännöllistä tai hyödyllistä tarkoitusta. (Rusanen ym., 2016, 26.) Lapselle tekeminen itsessään on usein tärkeämpi esteettinen kokemus kuin taiteellisesta toiminnasta syntyvä lopputulos (Pääjoki, 2017). Lapsuuden estetiikka on ennakkoluulotonta, luovaa ja vapaata aikuisuuden niin ikään loogisista kausaalisista merkityssuhteista. Se perustuu moniaistiseen havaitsemiseen ja kokemiseen ja on niin sosiaalista kuin yksilöllistä. (von Bonsdorff, 2019.) Taiteellisessa prosessissa lapsen esteettiseen kokemukseen johtava vuoropuhelu voi syntyä tekemisen välineiden, toisten tekijöiden tai yleisön sekä yksilön itsensä välillä (Pääjoki, 2017).

3.3 Varhaiskasvatuksen opettajien taidekasvatuskokemukset tutkimusaineistona

3.3.1 Tutkimuskysymykset

Jokaisella, joka toteuttaa varhaisiän taidekasvatusta päiväkodissa on oma käsityksensä siitä millaista toimintaa se on ja minkälaisia ovat sen pedagogiset tarkoitukset. Nämä käsitykset ovat muodostuneet teorian ja käytännön kokemusten kautta niin varhaiskasvatukseen kuin taiteisiin liittyen. Jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan oma subjektiivinen taidekäsitys, käsitys itsestä taiteellisena toimijana sekä lapsen toimijuudesta määrittävät taidekasvatuksen sisältöä ja konkreettista toteutusta. Taidekäsitys on merkittävä taidekasvatuksen käytännön kannalta, koska ilman omakohtaista käsitystä siitä mitä taide on ja mitkä ovat sen toimintatavat, on mahdotonta toimia kasvattajana taiteiden saralla. Lapsen toimijuutta ja osallisuutta koskevat käsitykset puolestaan vaikuttavat suoraan toiminnan laatuun sekä aikuisen ja lapsen rooleihin pedagogisessa toiminnassa.

Perttulan mukaan tutkijan on löydettävä ihmisiä, joiden elämäntilanteeseen sisältyy aihe, josta muodostuvista kokemuksista hän on kiinnostunut. Tämä siksi, koska todellisuus voi merkityksellistyä vasta silloin, kun se sisältyy yksilön elämäntilanteeseen. (Perttula, 2009.) Varhaiskasvatuksen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa painottuu pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat päiväkotikontekstissa he, joilla on päävastuu ryhmiensä toiminnan pedagogisesta suunnittelusta ja arvioinnista. (OPH, 2019, 18, 22.) Koska tarkastelunkohteena tässä työssä ovat taidekasvatuksen pedagogiset merkitykset, valikoituivat haastateltaviksi

opettajat. Heillä on ammattinsa vuoksi kosketuspintaa taidekasvatuksen käytäntöön ja kykyä perustella toteutetun toiminnan tarkoituksia.

Tarkoituksenmukaisen pedagogisen toiminnan merkityksellisimmät tekijät varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa, joita aineistoni kautta määrittelen, muodostavat tutkimuskysymyksi, jotka ovat:

1 Minkälaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on lapsesta taiteellisena toimijana?

2 Minkälaisia ovat taidekasvatuksen pedagogiset sisällöt varhaiskasvatuksessa opettajien käsitysten mukaan?

3.3.2 Tutkimukseen osallistuneet

Haastattelemi opettajat olivat mukana taidelähtöisiä menetelmiä varhaiskasvatuksessa tutkivassa Rinnalla-hankkeessa, jossa he saivat mentoroinnin kautta lisäkoulutusta taidekasvatuksellista menetelmistä. Hanke keskittyi Vasun mukaiseen taiteelliseen toimintaan taide- ja kerrotalähtöisin menetelmin. (Rinnalla-hanke, 2020; Suvilehto, 2020). Näin ollen voidaan olettaa, että taidekasvatuksen toteutukseen liittyvät asiat olivat ajankohtaisia kyseisille opettajille.

Oulun osahankkeessa päiväkotaja oli mukana neljä, joissa työskentelevistä varhaiskasvatuksen opettajista haastateltaviksi rajautui lopulta neljä opettajaa yhdestätoista mahdollisesta. Koska kyseessä on pro gradu- tutkielma, jonka tarkoituksena on harjoitella tutkimushaastattelun tekemistä ja analysointia, määrä oli riittävä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Työni myös perustuu laadullisen sisällön tuottamiseen arvoista ja ajatuksista avoimin haastattelukysymyksin, joten aineiston pysyminen maltillisena tuki myös aineiston omaksumista ja analyysin harjoittelua.

Nämä neljä haastattelemaani opettajaa suhtautuivat positiivisesti puhelimitse esittämäni haastattelupyynnöön. Myös haastattelutilanteissa välittyi kuva taidekasvatuksesta kiinnostuneista ammattilaisista, joka viittasi siihen, että aihetta oli pohdittu tietoisesti. Opettajat työskentelivät haastatteluhetkellä varhaiskasvatuksen kaikissa ikäryhmissä: kaksi alle 3-vuotiailla, yksi 3–5-vuotiaiden ryhmässä ja yksi esiopetuksen opettajana. Varhaisiän taidekasvatukseen liittyvää koulutusta kaikki olivat saaneet yliopistokoulutuksensa aikana ja yksi opettaja kertoi tehneensä opintonsa taide- ja taitopainotteisella linjalla. Lisäksi yksi haastateltava kertoi käyneensä työnohessa joitakin varhaisiän kuvataideopetukseen liittyviä kursseja. Kaksi haastatelluista kertoi harrastaneensa lapsena ja teini-iässä ohjatusti taiteita: toinen musiikkia ja kuvataiteita ja toinen musiikkia ja näyttelemistä.

Koska haastattelemani opettajat olivat mukana taidepedagogiikkaan lisäkoulutusta mentoritoiminnan avulla antavassa Rinnalla-hankkeessa, on mahdollista, että opettajat saattoivat olla keskivertoa kiinnostuneempia tai koulutetumpia taidekasvatuksen saralla. Toisaalta kukaan haastateltavistani ei kertomansa mukaan omannut mitään erityistä taidealankoulutusta, eikä kukaan ollut harrastanut tavoitteellisesti aikuisiällä mitään taiteen alaa, jolloin heidän taidekasvatuksellista ammattitaitoaan ei myöskään voida rinnastaa taidepedagogiikkaan erikoistuneisiin opettajiin.

3.3.3 Aineiston keruu

Haastattelujen tarkoituksena oli kerätä kokemustietoa aiemmin julkaistun tutkimuksen ja teoriatiedon rinnalle. Jotta kokemukset saadaan kerättyä tutkittavassa muodossa, niitä pitää kuvata jotenkin. Päädyin tässä tutkimuksessa haastatteluihin kuvausten keräysmetodinä. En kuitenkaan ole ollut kiinnostunut itse ilmaisusta sinänsä vaan haastateltavien kokemuksista. Vuorovaikutuksellisen haastattelutilanteen luomisella pyrin tavoittelemaan ja luomaan tilaa haastateltavan luonnolliselle asenteelle suhteessa taidekasvatukseen ilmiönä. (Perttula, 2005, 138–140.) Mielestäni pelkkä kirjallisten kuvausten kerääminen olisi saattanut johtaa kokemusten rakentamiseen tutkimusta varten eikä niinkään todellisiin kuvauksiin aiheesta. Olemalla läsnä kuvausten keruutilanteessa ja tekemällä siitä vuorovaikutuksellisen, pystyin myös havainnoimaan ja tekemään omaa tulkintaani haastateltavien suhtautumisesta tilanteeseen.

Pyysin haastateltavia esittämään myös työnäytteitä osana kokemuksen kuvaamistaan. Tallensin työt itselleni valokuvaamalla, jotta voisin palata niihin myöhemmin. Itse haastattelut tein kahden viikon aikana haastateltaville sopivina ajankohtina yhden kerrallaan, jotta jaksaisin aktiivisesti kuunnella ja olla läsnä ja näin ollen myös ilmaista haastateltavalle, kuinka paljon arvostan hänen tutkimukselleni lahjoittamaa aikaa ja kokemusta. Yksittäiset haastattelut kestivät noin 40–60 minuuttia kerrallaan. Haastattelutilanteet tallensin itselleni äänitteinä.

Haastattelutekniikkani lähtökohtana oli antaa haastateltavalle tilaa vastata kysymyksiini omasta näkökulmastaan. Haastattelun toteutin puolistrukturoituna teemahaastatteluna Hyväristä (2017) mukaillen. Tarkoitukseni ei siis ollut kysyä tarkkoja kysymyksiä, vaan edetä laajempien teemojen mukaan liittyen taidekasvatukseen toteutukseen päiväkodissa ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. Teemoittelun kautta pyrin luomaan haastateltavalle tilaa ja oikeuden päättää, mikä hänen

mielestään on olennaista tietoa tutkimuskohteesta. Haastattelurunkoni teemoittelun tarkoituksena oli myös tutkimuskohteen tarkastelun mahdollistaminen useasta eri näkökulmasta. (ks. Hyvärinen, 2017.)

Itse haastattelutilanteessa annoin haastateltaville mahdollisuuden edetä teemojen suhteen omassa järjestyksessään. Useimmat toivoivat aluksi minun nimeävän teeman mistä puhua, mutta sen jälkeen teemat lomittuivat luonnostaan osalla haastateltavista kuvausten ja kertomusten edetessä sekä tilanteen ilmapiirin avautuessa. Olin laatinut itselleni myös tarkempia lisäksymyksiä avaamaan keskustelua, jos haastateltava ei itse keksisi mitään puhuttavaa sekä haastamaan ajatuksen juoksua.

Päädyin lähettämään sähköpostitse teemat etukäteen haastateltaville tutkittaviksi. Hermeneuttinen tutkimustapa olettaa, että haastateltava tulkitsee ja työstää kokemuksiaan yhä uudelleen myös haastattelutilanteessa hermeneuttisen kehän mukaisesti (Perttula, 2005, 142). Teemojen etukäteen antamisella ja esittämällä lisäksymyksiä pyrin luomaan tilaa tämän kaltaiselle kokemusten uudelleen tulkitsemiselle.

Haastatteluni teemat olivat

- 1) haastateltavan oma taidesuhde ja taidekäsitelmä,
- 2) taidekasvatuksen toteuttaminen omassa työssä sekä
- 3) taidekasvatuksen merkitys varhaiskasvatuksessa.

Mielestäni haastattelun runko oli toimiva ja pidin sen samana kaikissa haastatteluissa. (Liite 1)

Tarkoitukseni oli pitää oma roolini haastattelijana mahdollisimman neutraalina huomioiden kuitenkin tilanteen vuorovaikutuksellisuuden. Fenomenologisessa tutkimusperinteessä puhutaan reduktiosta, jossa tutkija tietoisesti pyrkii sulkeistamaan omat tutkittavaan ilmiöön luomansa merkityssuhteet koko tutkimuksen ajaksi (Perttula, 2005, 145). Tämän tarkoituksena on korostaa haastateltavan tiedon tärkeyttä sekä pyrkiä mahdollisimman vähän vaikuttamaan vastauksiin. Tutkittava kokemus on elävää kokemusta. Se ilmentää ihmisen tajunnallisuuden tapaa suuntautua oman toimintansa ulkopuolelle ja merkityksellistää aihetta, taidekasvatusta, suuntautumisen kohteena. Kokemus on elävää, koska se on sidoksissa elämäntilanteeseen, joka on todellisuus, jossa juuri kyseinen ihminen elää. Tutkija ei voi tehdä oletuksia toisen ihmisen elävästä kokemuksesta vaarantamatta tutkimuksen eettisyyttä. (Perttula, 2005, 117, 137.)

Itse pyrin toteuttamaan reduktiota pelkästään aineiston keruuvaiheessa eli haastattellessani varhaiskasvatuksen opettajia. Hermeneuttinen fenomenologia sallii tutkijan luonnollisen asenteen läsnäolon ja subjektiivisen ymmärtämisen omasta elämäntilanteestaan käsin. Myös tutkijan oma ymmärrys on kokemusta ja tutkimuksellisen ymmärtämisen edellytys. Hermeneuttinen tutkimustyö onkin perusluonteeltaan subjektiivista perustuen tutkijan subjektiiviseen tulkintaan tutkimusaineistosta. (Perttula, 2005, 143, 157.) Perttulan mukaan tutkimusmetodologia kuvaa tutkijan asennoitumista suhteessa tutkimukseensa (Perttula, 2005, 157). Koska oma kokemukseni taidekasvatuksesta ja siihen liittämäni merkityssuhteet ovat tärkeä osa ja lähtökohta tälle tutkimukselliselle vuoropuhelulle, vaikuttaa subjektiivinen tulkintani väistämättä aineiston analyysiin. Pyrin kuitenkin esittämään keräämiäni kokemuksia ja merkityksiä sellaisina kuin ne on minulle haastattelutilanteessa kerrottu sekä erottamaan ja aukikirjoittamaan tutkimustulosten raportoinnissa tietoiset oman tulkintani vaikutukset.

3.3.4 Analyysiprosessi

Aineiston analyysimenetelmänä olen käyttänyt sisällönanalyysiä, joka on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmiä. Tämän työn yhteydessä se tarkoittaa tutkimushaastatteluissa kuultujen sisältöjen analyysiä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.)

Aineistoon varsinaisen tutustumisen aloitin haastattelujen litteroinnilla. Koska minua kiinnostivat haastatteluissa esiin tulleet asiasisällöt, eivät litterointini olleet kovin yksityiskohtaisia, vaan sisälsivät lähinnä haastateltavien ja omat puheenvuoroni (ks. Ruusuvuori, 2010). Seuraavana analyysiprosessissa siirryin aineistoni järjestämiseen ja luokitteluun tutkimukseni mukaisesti. Aluksi luokittelin löydöksiäni suoraan erilaisten yläkategorioiden alle sen mukaan, mitä haastateltavani olivat puhuneet taidekasvatuksen pedagogisesta merkityksestä, omasta taidekasvatuksestaan sekä tavastaan toteuttaa taidekasvatusta työssään päiväkodissa sekä heidän yleisiä huomioitaan varhaisiän taidekasvatuksesta.

Lähtiessäni käsitteellistämään löydöksiäni alakategorioihin huomasin kuitenkin asioiden limityvän toisiinsa ja samojen asioiden toistuvan joka teeman alla, joten aloin miettiä luokitteluni tarkoituksen mukaisuutta. Jo aineiston keruuvaiheessa haastattelemani opettajat alkoivat herättää ajatuksia myös muista näkökulmista kuin niistä, joita olin alun perin miettinyt teorian ja oman kokemusmaailmani pohjalta. Lopulta jo tutkimusmetodinikin puolesta halusin myös analyysivaiheessa yrittää pysyttäytyä itse aineistossa olevan sisällön tutkimiseen, enkä yrittää tul-

kita sitä suoraan oman kokemuksen ja teorioiden pohjalta. Tutkimukseni lähtökohtana on kuitenkin taidekasvatukseen liittyvien käsitysten tarkastelu paitsi haastatteluaineiston myös oman kokemuksen ja aiemman tutkimustiedon näkökulmasta, joten päädyin metodina teoriaohjajaan aineiston analyysiin, joka sallii aineistolähtöisyyden ja valmiiden teorioiden yhdistelemisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Lopulta, kun tutkimuskysymykseni jäsentyivät lukuisien erilaisten luokittelutapojen ja lukukertojen jälkeen pedagogisen toiminnan toteutumisen kannalta merkityksellisiin käsityksiin lapsesta oppijana taidekasvatuksen kontekstissa sekä taidekasvatuksen opetettaviin sisältöihin, ryhmittelin aineistoa merkityskokonaisuuksiin ja pelkistin ilmauksia, joista muodostuneita käsitteitä ryhmittelin ala- ja edelleen yläkategorioihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Taulukko 1. Esimerkki alakategorioiden muodostumisesta ja aineiston pelkistämisestä

alkuperäinen ilmaisu	pelkistetty ilmaus	käsite/alakategoria
Silloin jos piano on käytettävissä niin kyllä lastenkin kanssa sitten soittelen pianoa. Ihan sillai, että lapsetkin saa osallistua nimenomaan siihen soittamiseen. Ja yhteensäkin soitetaan ja näin.	lapsi aktiivinen toimija, aikuinen sallijana, tehdään ja opitaan yhdessä eli sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys, välineet määrittävät mitä voidaan tehdä	sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys, lapsi aktiivinen subjekti, psyykkinen oppimisympäristö, opettajan ammatillisuus, fyysinen oppimisympäristö, lapsi aktiivinen objekti

Yllä olevan esimerkin mukaisesti syntyneiden alakategorioiden avulla lähdin luomaan ylä- ja pääkategorioita, joita avaan luvuissa neljä ja viisi. Yhdessä nämä pääkategoriat muodostavat taidekasvatuksen pedagogisen toiminnan peruselementit varhaiskasvatuksessa eli lapsi- ja oppimiskäsityksen sekä pedagogiset sisällöt.

Seuraavissa kahdessa luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Esitän tulokset tutkimusmetodini mukaisesti aineistolähtöisesti peilaten niitä valmiisiin teorioihin. Tutkimustulosten esittämisen tukena olen käyttänyt suoria lainauksia tutkimusaineistosta. Taatakseni opettajien anonymiteetin, en ole merkinnyt, kuka kuvauksen on kertonut tai mitkä kuvaukset ovat samalta henkilöltä peräisin.

4 Lapsi taiteellisena toimijana

Opetuksen pedagoginen tarkoitus on edistää oppimista. Siinä oppimisen kohteena oleva sisältö saatetaan oppijan oppimisprosessin kohteeksi. (Siljander, 2014.) Tässä luvussa tarkastelen erityisesti taidekasvatukseen liittyvää oppimiskäsitystä ja lapsikuvaa taiteellisen toimijuuden käsitteen kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kuvaaman lapsi- ja oppimiskäsityksen lisäksi näkemys lapsesta taiteellisen toimijana tuo tieteenalakohtaisempaa näkökulmaa lapsilähtöisen pedagogisen toiminnan suunnittelun välineeksi. Taidekasvatus on varhaiskasvatuksessa ensisijaisesti aktiivista toimintaa, joten on myös johdonmukaista kuvailla lasta oppijana tässä kontekstissa hänen taiteellisen tekijyydensä ja toimijuutensa kautta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nimeää taidekasvatuksen olennaiseksi tarkoitukseksi lapsen oman ilmaisun kehittymisen monialaisesti eri taiteenalojen keinoin, jolloin toteutettavan taidekasvatuksen laadun kannalta on merkittävää, millaisena toimijuus toteutuu (OPH, 2019, 42–44). Koska taidekasvatuksen merkitys ja tarkoitukset määrittyvät ihmis- ja oppimiskäsityksen sekä taidekasvatuksen kautta, tarkastelen lapsikäsitystä varhaiskasvatuksessa kokonaisuudessaan. Minkälaisia ovat ne lapset, joita päiväkodeissa kasvatetaan ja minkälaisia heistä taidekasvatuksen seurauksena tulee? (Lindström, 2009.)

Toimijuuden käsite sisältää useita eri tasoja. Yksinkertaisimmillaan se esiintyi haastatteluissa lapsen taiteellisen tekemisen korostumisena opettajien kuvauksissa. Myös taidekasvatusta ja lastenkulttuuria paljon tutkinut Tarja Pääjoki määrittelee lapsen taiteellisen toimijuuden aktiiviseksi, taiteellisia laatuja sisällään pitäväksi toiminnaksi (Pääjoki, 2017). Von Bonsdorffin mukaan lapsen suhde taiteelliseen toimintaan on ennakkoluuloton ja uutta luova, moniaistinen ja sosiaalinen (von Bonsdorff, 2019).

Toimijuutta voidaan tarkastella myös osallisuuden näkökulmasta. Toimijuus on pystyvyyden tunne, joka syntyy, kun lapsi tuntee kuuluvansa johonkin yhteisöön ja että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa sen toimintaan. Näin ollen toimijuuteen liittyy kokemus omien tekojen merkityksellisyydestä. Käsite liittyy aktiiviseen vaikuttamiseen suhteessa yksilön omaan ympäristöön. Lapsen toimijuus ei kuitenkaan ole vain lapsen ominaisuus, vaan toimijuuden laatuun vaikuttavat aina myös oppimisympäristön eli tässä tapauksessa päiväkodin rakenteet ja siellä vallitsevat valtasuhteet. (Kyrönlampi & Sirkko, 2020.)

Opettajien kertomuksista erotin lapsen taiteelliseen toimijuuteen liittyen kaksi yläkategoriaa: toimijuutta kuvailevat sekä sitä määrittävät käsitteet. Toimijuutta kuvailevat käsitteet luonnehtivat suoraan lasta taiteellisena toimijana. Toimijuutta määrittävät tekijät puolestaan kuvaavat lapsesta riippumattomia asioita, jotka kuitenkin jokapäiväisessä toiminnassa selvästi määrittävät taiteellisen toimijuuden tapaa toteutua. Määrittävät tekijät haastatteluiden perusteella kietoutuivat päiväkotiin taiteellisena oppimisympäristönä sekä opettajan ammatillisuuden suoraan vaikutukseen tämän oppimisympäristön laatuun. Lopulta päiväkodin aikuiset ovat kuitenkin niitä, jotka organisoivat ja kontrolloivat lasten kulttuurisia kohtaamisia ja toimijuutta (Kyrönlampi & Sirkko, 2020; Ruokonen & Rusanen, 2009; Suvilehto & Keränen, 2020).

4.1 Toimijuutta kuvailevat käsitykset

”Että lapsi voi tehdä millä hetkellä vaan, millon vaan jotain pieniä taidetekeja”

Opettajien kertomuksissa esiintyviä ominaisuuksia, jotka kuvailivat suoraan lasta taiteellisena toimijana ja lapsen taiteellista toimintaa, jaottelin edelleen kolmeen alakategoriaan: taidekasvatus lapsilähtöisenä toimintana, lapsi aktiivisena subjektina sekä taiteelliseen toimijuuteen liittyvät yhteisölliset merkitykset. Myös alakategorioiden sisälle luokittelin käsitteeseen olennaisesti liittyviä tekijöitä, jotka perustelevat teorian kautta alakategorioiden merkityksellisyyttä.

4.1.1 Taidekasvatus lapsilähtöisenä toimintana

Kaikki haastattelemani opettajat perustelivat taidekasvatuksen käyttöä ja pedagogista merkitystä päiväkodissa lapselle ominaisena tapana toimia ja oppia. Heidän kuvauksissaan lapset kokivat taiteet mieluisena toimintana, joka vangitsee heidän mielenkiintonsa luontaisesti.

”Lapset aina kuitenkin hiljentyvät kuuntelemaan, jos alkaa laulamaan. Jos on vaikka kauhea hälinä ja pitäisi saada itelle huomio, niin alkaa vaikka laulamaan jotaki laululeikkiä siinä edeltä. Niin siihen pikkuhiljaa yhtyy lapset. Se on semmonen mystinen voima sillä musiikillaki.”

”Se on kyllä aina vanginnu myös lasten mielenkiinnon, että sitä ei oo tarvinnu sillai tullaakaan millään lailla.”

”Se on lasten ilimeistä ja miten ne nauttii. Se on se. Siitä saa aivan älyttömästi itelle tässä työssä.”

Taidekasvatus koettiin myös päiväkotitraditiona, joka perusteli oman paikkansa perinteiden kautta päiväkodin arkeen kuuluvana toimintana.

”No onhan se aika semmonen perinteinen toimintamuoto kuitenkin. Päiväkodissakin. Että varmaan, ihan niin kauan kuin on päiväkotejakin ollu, niin aina on ollu jotakin lauluokioita ja aina on varmaan ollu piirrustustuokioita ja maalaustuokioita.”

”No varmaan lapset sitte kuitenkin luonnostaan tykkää siitä. Ja se kuuluu siihen. Se on varmaan havaittu sillan, että se on hyvä. Hyvä lapsille ja lapset oppii sitä kautta hyvin.”

Myös Vasussa perustellaan taidekasvatuksen merkitystä varhaiskasvatuksen toimintamuotona sen lapsia luontaisesti puhuttelevan sisällön kautta. Taiteita ja lapsen tapaa toimia ja tutkia ympäristöään yhdistää kokemuksellisuus, kokonaisvaltaisuus ja moniaistisen taiteellisen ilmaisun eli tekemisen kautta konkreettisiksi muotoutuvat havainnot, tunteet ja sisäinen ajattelu. (OPH, 2019, 43; Varto, 2011.) Suvilehto ja Keränen ovat myös huomioineet Rinnalla-hankkeen tutkimusraportissaan lasten innostuneisuuden ja luontaisen uteliaisuuden taidelähtöisen toiminnan aikana (Suvilehto & Keränen, 2020).

Moniaistinen taidekasvatus

”Ehkä mä oon eniten sitä lapsen niinkö elämyksen kautta.”

”Ja haetaan niinko tämmösiä elämyksiä. Kokemuksia mistä lapset tykkää.”

Taidekasvatuksen kokemuksellisuuden käsite liittyy taiteiden moniaistillisuuteen ja keholliseen oppimiseen. Monialainen ja -aistinen taidekasvatus tuo oppimisprosessiin mukanaan myös kehollisen tiedon ulottuvuudet. Kehollisuuden kautta yksilön persoonallisuus, tunteet, aistit ja havainnot sekä muut sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit nousevat mielellisen tiedonsiirron rinnalle maailmaa konstituivina tekijöinä. (Rouhiainen, 2011.) Monialaisen taidekasvatuksen eli taiteen aloja yhdistelevän kasvatuksellisen toiminnan kautta voidaan tavoittaa lapsi oppijana kokonaisvaltaisesti (OPH, 2019, 42–43).

Lapsen oppimiselle ja taiteille yhteistä on maailman tutkiminen kaikkien aistien kautta ja näiden aistihavaintojen pohjalta toiminnallisten ratkaisujen tekeminen. Jos esteettisyydellä tarkoitetaan ensisijaisesti aistein havainnoimista, jolloin havaintoja ei vielä prosessoitu tiedon ja järjen kautta, voidaan todeta esteettisen elementin olevan läsnä kaikessa lapsen omaehtoisessa toiminnassa. (Pääjoki, 2017; Rusanen ym., 2014, 28–29.) Pienellä lapsella on amodaalinen kyky yhdistää havainnoinnin kohteesta eri aistien kautta saatavat kokemukset toisiinsa ja siirtää yhden aistin avulla saatua informaatiota toiselle aistialueelle. Näin yksi havaintokokonaisuus

koostuu useamman eri aistin antaman tiedon perusteella. (Rusanen ym., 2014: Hassi, 1994). Moniaistillinen taidekasvatus on näin ollen tapa toimia ja oppia, joka huomio lapsen tavan hahmottaa maailmaa (Pääjoki, 2017).

Aistimuunteisuus toimii perusteena opettajien pedagogisen oppimisympäristön ja toiminnan suunnittelussa sekä toteuttamisessa. Taidekasvatuksella pyrittiin tietoisesti tavoittamaan lapsi usean eri aistin kautta, joko yksittäisten välineiden monikäyttöisyyden tai taiteiden monialaisuuden avulla.

”Meillä on semmonen lorupussi missä on niinko lauluja, että ne voi joko lukea tai sitte laulaa niitä.”

”Siellä ois tavallaan jokaiselle jotakin. Ja että joku lapsihan saattaa kokea, että tämä musiikki ei ole yhtään minun juttu, mutta nauttii sitte vaikka näyttelemisestä tai jostain pienistä projekteista.”

”Niin no se saattaa olla nimenomaan se väline, joka motivoi sitä lasta sitte. Että jos se toinen vaihtoehto ois se, että jos ois vaikka pelkästään tarjolla se kynä ja paperi. Ja se lapsi ei ois vaikka innostunu käyttään niitä sen ilmaisun välineenä. Niin sitte, jos se saakin sen tabletin ja sitä kautta, niin se saa sen tunteen ulos tai sen luovuuden purettua siihen. Että se toimis niinko välineenä hänelle.”

Tunteet ja taide liittyivät opettajien kertomuksissa toisiinsa. Alla olevassa esimerkissä musiikin avulla tarinan kertominen aktivoi lasta sekä kehon että mielen kautta, kokonaisvaltaisesti.

”Hirviän vahavana jäi mieleen Smetanan se Moldau. Oli meillä semmonen Valittujen palojen lp. Siinä oli joku klassikkojen mestarit tai joku semmonen. Siellä. Ja sitte isä kerto sen tarinan Maldaun synnystä ja siitä miten se etenee eteenpäin ja. Joskus oon sitä tehnyt. Pari vuotta sitte ku tuossa oli, eiku viime vuonna kokeilin sitä. Justiin ko olin. Niin se oli kirkkojuttu joo. Seurakunnan muskari. Niin mää pijin sitte semmosen vakaumuksettoman vaihtoehtohomman. Niin soitin tuommosille kolmi-nelivuotiaille. Se oli jännä miten se oli, ku kerroin sitä tarinaa siinä samalla. Niin yks semmonen aivan hölökkäkerttu. Se oli aivan tattina istui siinä. Sillä meni niinkö tänne. Rupes visioimaan sen tilanteen. Klassista pitäis käyttää enempi.”

Tunteet merkityksellistävät kokemuksia ja toimivat näin ollen taiteellisen toiminnan kvaliteeteina. Kun tunne on läsnä oppimistilanteessa esimerkiksi musiikin tai liikkeen laatuna, voidaan sitä käsitellä turvallisessa ympäristössä irrallaan niin sanotusta oikean elämän yhteyksistä. (Määttänen, 2005.) Voimme kokea kuvitteellisia tunteita. Taide mahdollistaa omien tunteiden

tutkimisen etäännytykskeinojen avulla. Lapsi voi samaistua ja kokea empatiaa eli kohdistaa tunteita tarinoiden kuvitteellisten hahmojen kokemuksiin ja sitä kautta tunnistaa, nimetä ja tutkia omia tunteitaan turvallisessa ympäristössä. Taiteellisen tekemisen kautta lapsi voi kanavoida omaa tunnettaan ja jakaa sen. Kun ilmaisu hyväksytään sellaisena kuin se on, kokemus itsestä ja tunteiden oikeellisuudesta saa positiivista vahvistusta. (Pusa, 2009; Suvilehto, 2020.)

Taiteellinen leikki

Leikki on lapsen tapa ilmaista itseään sekä hahmottaa ja jäsentää maailmaa. Leikki on lapsen työtä, jonka kautta hän oppii. Leikkiin, kuten taiteeseen, liittyy olennaisesti mielikuvitus, luovuus ja itseilmaisu. (OPH, 2019, 22, 78; Ruokonen, 2020.) Leikissä harjoitetaan mielikuvitusta, joka merkityksellistä uusien ideoiden ja muutoksen kannalta. Leikissä lapsi luo itsensä ja maailmansa uudelleen yhdessä muiden kanssa ja joutuu huomioimaan sen vastuksen leikkiessään, minkä toiset leikkijät ja leikkivälineet tilanteeseen tuovat mukanaan. (von Bonsdorff, 2019.) Sekä taiteessa että leikissä uteliaisuus on oppimisprosessin alkulähde. Taiteessa tämä leikillisyyttä ilmenee pyyteenä muotoilla ainesta, jotta se saataisiin palvelemaan jonkin muotoutuvan kokemuksen tarpeita. Leikillisyyttä on kiinnostusta objektiin ja oppimisen kohteeseen. (Dewey, 2010, 336–338.)

Taiteen leikillisyyttä ilmeni opettajien kuvauksissa lapsen luontaisen mielikuvituksen ja ennakkoluulottomuuden kautta. Alla olevassa tarinassa värikylytoiminnan toteuttamisessa on leikkiä käytetty pedagogisesti kuvataidekasvatuksen kannalta.

”Että esimerkiksi olen pitänyt yksivuotiaille, yks ja puolivuotiaille vauvoillekki niinko tuota värikylypyä sillai, että laitettiin iso iso paperi lattialle ja ne vaippasiltan sai siellä. Saivat tuota maalata sitä paperia. Eli ne vaan leikki sillä maalilla. Ja miten paljon ne sai siitä iloa irti, että ne huomasi, että jos mulla on käessä keltasta maalia ja laitanki sitä tuohon niin sitä jääki tuohon ja mitä teen jos liu’utan vähän kättä tällä lailla näin. Että se oli semmosta se tilanne itessään oli niin ihana.”

Lapsen taidesuhteelle on ominaista oman kokemusmaailman ilmaisu ja asioiden pohtiminen tehtäessä, ei niinkään lopputulos. Se tekee taiteellisesta toiminnasta leikillistä. Toiminnassa ei tavoitella mitään tiettyä lopputulosta vaan itse tekeminen on toiminnan tarkoitus. Lapsen leikki ja taide voivat molemmat olla esittäviä, mutta eivät välttämättä vaadi katsojia toteuttaakseen tarkoituksensa. Lapsi leikkii ja taiteilee itselleen tai yhdessä muiden kanssa. Näin ollen tekeminen itsessään on taidekokemus, ei niinkään tekemisen päätteeksi syntynyt lopputulos. (Pääjoki, 2017.)

4.1.2 Lapsi aktiivisena subjektina

”Joo niin tuli siinä ja meillä oli omat hommat. Ja sitte opettaja otti ukulelen. Yks lapsi lähti siittä siihen eteen. Kaivuri-laulua laulamaan. Ja sitte se rämpytti siinä ite ja se eteni siitä. Ne meni pöytään. Pikku hiljaa tuli muita lisää. Vähän ajan päästä oli kaikki siellä pöyän ääressä soittamassa. Että niin tämmösiä aivan mahtavia. Niitä tämmösiä tilanteita tulee. Niitä ei voi järjestää. Välttämättä. Tai siis pitää olla ne järjetettynä sillai, että sulla on tavarat valamiina. Mutta semmonen että se lähtee lapsesta itestä. Se ilo ja tekeminen.”

Toisen alakategorian muodostavat kuvaukset lapsesta aktiivisena subjektina päiväkodin taiteellisessa toiminnassa. Opettajien kokemuksissa lapsi näyttäytyy omaehtoisena toimijana, joka eläytyy ja osallistuu taidekasvatustoimintaan aktiivisesti sekä tekijänä että kokijana.

Pääasiallisesti opettajien kertomuksissa taidekasvatustoiminnastaan päiväkodissa he nostivat esiin lapsen ennen kaikkea taiteen tekijänä. Suunniteltu taidekasvatus painotti lasten tekemistä: taiteiden tekemistä ja kokemista itse tekemisen näkökulmasta. Taiteen vastaanottajan rooli painottui lastenkirjallisuuden kuunteluun, lepohetkillä tapahtuvaan musiikin kuunteluun sekä mahdollisten taiteen ammattilaisten tai muiden tahojen järjestämien esitysten katsojina. Opettaja itse jäi esittävän taiteen tuottajana lapsille kertomuksissa selkeästi sivurooliin.

Myös vastaanottajana lasta kuvailtiin aktiiviseksi osallistujaksi. Aktiivisuus kokijana liittyy eläytymiseen, joka saattoi olla sisäistä tai purkautua ulospäin.

”Että niin lauletaan, soitetaan. Ja sitte tuota, jos se menee jalan alle niin antaa mennä. Sitte tanssitaan. Siinä saattaa mennä ihan tuommonen Pyörät ne pyörivät ympäri. Tännäänki se meni pojilla vähä jalakojen alle. Maanantiaamu varsinki. Niin sehän oli. Pomppiin siinä samalla.”

Lapselle haluttiin antaa mahdollisuus itse vaikuttaa siihen, milloin hän ”tekee taidetekoja”, kuten eräs opettaja asian ilmaisi. Toimijuutta on näin ollen tarkasteltu erityisesti osallisuuden näkökulmasta. Lapsien koettiin olevan yllättävän ennakkoluulottomia suhteessa taiteen eri lajeihin ja genreihin. Tämä näkyi käytännön toiminnassa esimerkiksi oppimismotivaation kautta.

”Siinä oli just ihanasti yhistetty eri taidemuotoja, että oli musiikkia, oli kuvataidetta, oli balettiäki oli Pritni-ponilla balettia ja oopperaa ja. Ett ei ehkä ensimmäisenä ehkä tulis itellä niinko ottaa jotain oopperaa lasten kanssa päiväkodissa että se oli ihan hauska. Herätti itellääki miettimään justiin tuommosia, että mitä kaikkea oikeasti voikaan tehdä, mutta on niin kaavoihin kangistunut.”

”Lapset tykkää hirveestä kuunnella sitäki Kieleväisen levyä. Ne saattaa nukkumahuoneessa pyytää, että laita se Kieleväinen soimaan. Ja se on musta aika haasteellista musiikkia, ettei se semmosta standardi mitä lapsille tarjotaan niinko tämmösessä populaarimaailmassa.”

Erityisesti vapaassa leikissä pyrittiin tukemaan lapsen omaa innostuneisuutta ja spontaaniutta. Lapsien taiteellinen spontaanius ilmeni luovan itseilmaisun kautta. Lapset tekivät omia esityksiä tai käyttivät muitakin esineitä taiteellisen ilmaisunsa välineinä kuin vain siihen tarkoitettuja. Ennen kaikkea taiteellinen ilmaisu ei rajoittunut vain ohjattuihin taidekasvatuksellisiin hetkiin, vaan lapset ilmaisivat opettajien kertomusten mukaan itseään taiteiden kautta koko ajan.

”Siellä oli 12 tanssivaa tyttöä ja kaks poikaa. Semmosia 3-4-vuotiaita. Ne teki ite siellä kaikkia näytelmiä. Niissä keijut tanssi. Meidän piti aina tulla kattoon. Sitte keijut meni nukkuun ja sitte kaks zombia tuli siihen. Ja sitte zombit meni nukkuun ja keijut tuli taas tanssiin.”

Subjektius ja siihen oppiminen ja sen opettaminen taidekasvatuksen avulla ilmeni lapsen omien mielipiteiden ilmaisemisen harjoitteluna ja antamalla vapauksia taiteellisen toiminnan toteuttamiselle omien mieltymysten mukaa. Tällöin lapsen rooli kasvatustilanteessa liikkuu kauemmas aktiivisen objektin roolista, jolloin toiminta olisi täysin aikuisen sanelemaa.

Korostamalla subjektiuden käsitettä, lapsen omien mielipiteiden ja näkemyksien merkitys ja niiden aktiivisen muodostamisen harjoittelu osana taiteellista toimijuutta ja taidekasvatusta korostuu. Opettajien kertomuksissa tämä näkyi esimerkiksi siinä, että lapsen mielipiteitä ja heidän tekemiään töitä arvostettiin. Tässäkin opettajat kuvailivat taiteellista toimijuutta osallisuuden näkökulmasta. Arvostamalla ja kannustamalla opettajat halusivat antaa lapselle kokemuksen hänen toimintansa merkityksellisyydestä. Taidekasvatukseen osallistuvan lapsen yksilöllisyys ja sen havainnoiminen ja vaaliminen koettiin tärkeänä. Taiteellisen toiminnan lomassa opettajat kokivat saavansa mahdollisuuden päästä lähelle lasta, jolloin avoimia vastavuoroisia keskusteluhetkiä pääsi syntymään lasten ja aikuisten välille. Kun taiteellinen tekeminen toimii vapaan ilmaisun keinona, jonka aikuinen ottaa vastaan sellaisenaan, syntyy täysin lapsilähtöistä vuorovaikutusta (Pääjoki, 2017).

”Laitetaan ne seinälle niinko näit. Ja katsotaan niitä yhdessä ja tuuaan niinko se arvostus siihen sillä tavalla, että ne laitetaan näkyville ja niistä puhutaan. Niitä katsotaan.”

” Ja siinä pääsee havainnoimaan aika paljo. Ja tuolla pienillä varsinkin nyt ko meillä on sillai. Ne on niinko kahestaan tehtävä tämmöset esimerkiksi kädentyöt. Niin nehän kahetaan tehään. Siinä pääsee hirviän lähelle lasta ja voi jutella muutaki ja semmonen. Ne on yleensä semmosia hyviä hetkiä itellekki. Semmosia tulee. Onnistumisen kiksejä. ”

4.1.3 Taiteellisen toimijuuden yhteisölliset merkitykset

Kolmantena tekijänä lapsen taiteellista toimijuutta kuvailtiin sen yhteisöllisten ja vuorovaikutuksellisten käsitteiden kautta. Lapset toimivat päiväkotiympäristössä rinnakkain oppien toisiltaan, havainnoiden ja vertaillen toimintatapoja keskenään. He myös aktiivisesti keskusteleivat ja kertovat tekemisestään taidetoiminnan aikana sekä toisilleen että aikuisille. Näin ollen lapsen taiteelliseen toimintaan liittyvät erilaiset kommunikatiiviset tarpeet, jotka ilmenevät läpi koko taiteellisen toiminnan prosessin. Voidaan puhua jaetusta tekijyydestä ja kokijuudesta (Pääjoki, 2017).

”Ja kaikki oli aivan sitte: (ihastuksen huokaus) ”Mun kettu siellä!” Ja ne kehu toistensa kettuja, että sulla on söpö, ku sulla on niin pulska. Ja voi miten sulla ja miten sulla on kaks? Onko nuo sen poikasia?”

Oleellinen osa taidetta on vuorovaikutuksellisuus. Vuorovaikutus syntyy taiteen tekijän ja kokijan välillä ja sen välineenä toimii taideteko. Taiteen tekijä ilmaisee maailmankuvaansa taiteensa kautta. Ilmaisuu muotoutuu niin konkreettisesti kuin ajatuksentasolla taiteen tekemisen prosessin aikana. Myös lapsi ilmaisee taiteellisella toiminnallaan sisäistä kokemusmaailmaansa ja pyrkii jakamaan sitä muiden kanssa. Varsin aikuislähtöisen puheilmaisun rinnalle lapsi tuo luovasti yhdistellen myös muita ilmaisutapoja, kuten esimerkiksi tanssin ja liikkeen, piirtämisen, soittamisen tai laulamisen. (Pääjoki, 2017; von Bonsdorff, 2019.) Näin ollen taidekasvatus luo tilaa ja mahdollisuuksia myös aikuiselle oppia lapselta tästä itsestään.

Taiteen merkitystä yhteisöllisyyden luojana päiväkodissa edustavat myös erilaisten esitysten tuottaminen vuodenkiertoon liittyviin suuriin, koko talon yhteisiin juhliin. Taiteellisen toiminnan ja erityisesti lasten taiteellisten tuotosten kautta vuorovaikutusyhteyttä vahvistettiin myös kodin ja päiväkodin välillä sekä pyrittiin luomaan yhteistä toimintakulttuuria.

”Ja sitte se on niin ihana nähä lapsenki kasvoilla se ylpeys ko se saa jonku ihanan taide-teoksen valmiiksi. Ja sit se ko vanhemmat tulee vaikka hakemaan niin ensimmäisenä hakee sen maalauksen ja näyttää katokato minkä mää oon tehny tänään.”

”Sitte meillä on ollu seinällä monesti tuota esillä vielä vanhemmilleki tehty kopiot. Että siellä on meidän käytössä olevat loru- ja laulukortit. Että vanhemmatki voi kattoo ja ottaa kotiin käyttöön.”

4.2 Toimijuutta määrittävät tekijät

”Että se tuuaan esille ja se on se. Hieno lapsen tekemänä.”

Pääjoen mukaan lapsen taiteellisen toimijuuden määrittää ympäristö. Näin ollen varhaiskasvatuksen käytäntö viimekädessä osoittaa minkälaista toimijuus on luonteeltaan ja miten ja missä määrin sille annetaan tilaa. (Pääjoki, 2017.) Myös opettajien kertomukset paitsi kuvailivat lasta taiteellisenä toimijana, kuvasivat myös raameja, joiden sisään lapsen toimijuus asettuu. Toimijuuden toteutumiseen ja laatuun vaikuttavat opettajien luoman oppimisympäristön lisäksi myös päiväkotikulttuurin rakenteet (Kyrönlampi & Sirkko, 2020). Opettajien kertomusten suunta, joko toimintaa edistävinä tai sitä vastustavina tekijöinä, ei niinkään ole oleellista tämän työn kontekstissa kuin se, millä asioilla koettiin olevan merkitystä toiminnan taiteelliseen laatuun. Alakategorioiksi nostin tässä luokassa oppimisympäristön sekä opettajan ammattitaidon. Huomioitavaa tosin on, että opettajan ammattitaito ja oppimisympäristö vaikuttavat hyvin läheisesti toisiinsa.

4.2.1 Taidekasvatus oppimisympäristönä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään oppimisympäristö oppimista edistävänä, kehittäväenä sekä turvallisenä ja esteettömänä kokonaisuutena. Sillä tarkoitetaan niin tiloja, välineitä, käytäntöjä kuin yhteisöjä. Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristön käsite sisältää ennen kaikkea fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen näkökulman. Oppimisympäristöt on tarkoitus suunnitella ja rakentaa yhdessä lasten kanssa ja niillä on omat pedagogiset merkityksensä, jolloin opettajan ammattitaito luonnollisesti vaikuttaa siihen, millaisia oppimisympäristöjä lapsille on tarjolla. (OPH, 2019, 32–33.) Manninen ja kumppanit käyttävätkin opettajan roolista nimeä oppimisympäristön suunnittelija (Manninen ym., 2007, 11–12). Toisaalta opettaja ei välttämättä pysty vaikuttamaan riittävästi käytettävien tilojen kaikkiin fyysisiin ominaisuuksiin kuten esimerkiksi neliömääriin tai akustiikkaan, jonka takia olen nimennyt oppimisympäristöt omaksi kategoriakseen, vaikkakin opettaja on vastuussa pedagogisesti tarkoituksen mukaisen oppimisympäristön suunnittelemisesta ja rakentamisesta yhdessä muun henkilöstön kanssa.

Taiteellista toimintaa tukeva oppimisympäristö sisältää opettajien kuvauksissa niin psyykkisiä, sosiaalisia kuin fyysisiä elementtejä. Tärkeimmäksi oppimisympäristön ulottuvuuksia yhdistäväksi tekijäksi muotoutui oppimiseen ja toimijuuteen liittyvät positiiviset kokemukset. Positiivisten kokemusten kautta tuettiin niin lapsen oman kuvan kehitystä kuin oppimista taiteissa itsessään ja muilla oppimisenalueilla.

”Niin sille tulee lapselle semmonen, että mää osasin tehdä ja mää ossaan.”

”Että se pitää olla tarpeeksi pieniä ne kynnykset mistä niinko aletaan niitä taitoja kasvattamaan. Että jokaiselle tulee semmonen olo, että mää osaan. Ettei jää sen vangiksi, että en osaa. En mää osaa. En mää osaa laulaa. En mää osaa tanssia. En mää osaa piirtää. Niinhän moni sanoo. Että en voi tehdä mitään. Enkä mää uskalla mennä mihinkään kurssille. Apua jos siellä joutuu piirtään jotain. Tai jos siellä joutuu laulaan tai tanssiin niin emmää osaa. Mutta se, että jos niitä tekee näin. Jos niistä sitte joku aattelis, että osaan mää. Mää voin mennä vaikka näytelmäkerhoon. Tai mitä vaan.”

Taiteita positiivisen pedagogiikan välineenä ja lähteenä, tukee käsitys taiteiden subjektiivisesta merkityksestä, johon perustuu myös taidekasvatuksen merkitys ilmaisukasvatuksen välineenä kouluinstituutioissa. Taidekasvatus luo suullista ilmaisua vapaamman kommunikatiivisen oppimisenalueen, jossa ei ole oikeita tai väriä vastauksia. Ennalta määritetyistä ratkaisuksista vapaata ja luovaa taiteellisesta ilmaisusta tekee monitaiteellisuuden lisäksi myös ammattimaiseen taiteeseen liitettävä taiteen avoimuus ilmaisun välineenä. Lopputulos ei koskaan määrijuuri tietynlaiseksi. Vapaan ilmaisun läsnäolo taidekasvatuksessa antaa mahdollisuuden lapsen osallisuudelle ja monimuotoiselle ilmaisulle tuoda omaa ääntään kuuluviin. (Pääjoki, 2017.) Positiiviseen kokemuksellisuuteen liittyvien ominaisuuksiensa kautta taidekasvatus vaikuttaa sekä psyykkiseen että sosiaaliseen oppimisympäristöön eli oppimista tukevaan ilmapiiriin.

Fyysiseen eli konkreettisesti läsnä olevaan ja käsin kosketeltavaan ympäristöön taidekasvatuksen vaikutusta kuvailtiin sen kautta, kuinka lasten taiteelliset tuotokset tuodaan esille oppimisympäristössä. Se, minkälaisia taiteelliseen tekemiseen liittyviä välineitä oppimisympäristöissä yleensä oli tarjolla, ei tullut haastatteluissa esille. Esimerkiksi Vasu määrittää fyysisen oppimisympäristön liittyvän paitsi tiloihin ja paikkoihin, mutta myös välineisiin ja tarvikkeisiin, jotka tukevat ja edistävät lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta (OPH, 2019, 32).

Lasten taideteoksien lisäksi fyysisessä oppimisympäristössä koettiin tärkeäksi tilojen inspiroivuus niin lapsen kuin aikuisenkin motivaation kannalta. Lähinnä arjen kuvauksissa tuotiin esiin tilojen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus toiminnan mahdollistajina. Tärkeänä koettiin,

että tilaa olisi tarpeeksi, joka mahdollistaisi myös pitemmän aikavälin projektit, jolloin toiminnan välineitä ja keskeneräisiä töitä ei aina tarvitsisi kerätä pois toiminnan päätteeksi.

”Niin jos on tiptop paikat ympärillä ja sillee vähä niinku houkuttelevan näköset, tulee itellekki sellanen olo, että haluaa piirtää ja touhuta. Niin vois kuvitella, että lapsiaki auttaa. Kun on innostava ympäristö.”

”Mutta se on aivan ihanaa me ei ruokailla tuossa omassa ryhmässä. Vaan kaikki ruokailu tapahtuu tässä salissa. Niin silloin, jos meillä on joku vaikka joku semmonen projekti, joka vaatii sitä pöytätilaa niin voidaan jättää ne siihen vaikka koko päiväksi. Niitä ei tarvi siivota pois, koska sekinhän on päiväkodissa aika yleistä, että ruokailu alkaa äkkiä pois! Äkkiä pois! Pitää siivota pöydät, pitää siivota pöydät, että pääsee kattamaan ja muuta. Että se on ainainen kiire ollu vähä siinä.”

Yleisesti ottaen opettajat olivat tyytyväisiä käytössään oleviin taiteellisen tekemisen välineistöön. Sitä ei kuitenkaan tullut ilmi, kuinka vapaasti ja monipuolisesti nämä välineet olivat lasten käytettävissä, vaan kuvauksien perusteella lapsi jäi tässä suhteessa vastaanottavan objektin asemaan. Opettajat toivat tilaan ja lasten käyttöön suunniteltuun toimintaan valitsemansa välineet, jotka saattoivat jonkin aikaa olla myös lasten vapaassa käytössä.

Onnistumisen kokemusten mahdollistamisen kannalta fyysisen oppimisympäristön tarkoituksenmukaisuus on merkityksellistä. Lapsen taiteellinen ilmaisu on sidoksissa käytettävissä oleviin materiaaleihin ja välineisiin, jotka sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön lisäksi vaikuttavat siihen mitä saa ja mitä voi ilmaista. (Pääjoki, 2017.) Mitä pienempi ja kokemattomampi lapsi, sitä laadukkaampia välineitä hän tarvitsee taiteellisen toimijuutensa tueksi. Lapsen positiiviset kokemukset omasta osaamisesta ovat kiinteästi sidoksissa myös fyysisen oppimisympäristön laatuun.

Taiteellinen kokeminen ei pääse syntymään tyhjiössä, vaan se muodostuu oppimisympäristöjen sosiaalisten vuorovaikutuksen ehtojen varassa. Oppijan kokemus määrittyy aina suhteessa tarjottuun toimintaan, vallitseviin traditioihin sekä kulttuuriin oppimisympäristönä toimivan instituution sisällä. Nämä kokemuksen ehdot vaikuttavat taiteelliseen lopputulokseen, asenteisiin, asemiin, motivaatioon ja oppimisprosessiin kokonaisuudessaan. Taidekasvatuksen arvoon ja relevanttiuteen oppijan elämässä. (Westerlund, 2005.)

4.2.2 Opettajan pedagoginen ammattitaito

Käsitys lapsesta taiteellisena toimijana ja oppijana

”Niin se esimerkiksi tuommoset joulujuhulat ja semmoset. Ne on aivan hirviän isoja juttuja meillä täällä. Esimerkiksi joka osastolla tehään. No meillä ei nyt pienillä. Ku mä olin pienillä, niin meillä oli semmonen tonttupaja. Mutta kaikki nuo isojen ryhmät ja varsinki eskarit. Niin se on tosi iso spektaakkeli, mihin harjotellaan ja panostetaan.”

Opettajan ammatilliseen osaamiseen kuuluu olennaisena käsitys lapsesta taiteellisena toimijana ja oppijana taidekasvatuksen kontekstissa. Haastatteluissa opettajien kuvaama oppiminen rakentui Vasun kuvaileman sosiokonstruktivistisen prosessin mukaisesti (OPH, 2019, 21–22). Taidekasvatus oppimisympäristönä antaa lapselle tilaa toimia aktiivisena subjektina, joka itse määrittää tarjottua oppiainesta omien sisäisten skeemojen ja ennako-oletustensa mukaisesti sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvassa vuorovaikutuksessa (Siljander, 2014). Taiteellinen oppiminen ja niihin liittyvät arvot ja arvostukset vaativat aina neuvottelua, eikä arvostuksien tulisi olla ylhäältä päin saneltuja edes pienimpien lasten kanssa toimittaessa. Näiden neuvotteluiden lopputulos on osittain riippuvainen pedagogisesta situaatiosta. Kasvattajan pedagoginen vastuu ei rajoitu vain oppiaineeseen sisäisiin normeihin, arvoihin tai standardeihin, vaan yleisivistävän taidekasvatuksen pedagogiset tavoitteet ovat myös eettisiä. (Westerlund & Väkevä, 2009.)

Sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen lisäksi pedagogiseen suunnitteluun vaikutti lapsiryhmän ikäjakauma ja ikätasoon liittyvät kehitysteoreettiset käsitykset, jotka ilmenivät esimerkiksi taiteelliseen toimintaan tarkoitettujen välineiden laadun muodossa.

”Että ne välineet ois niinku ikätason mukaisia, että niitä on mukava lapsella käyttää. Että en mä jollekki yks tai kaksvuotiaalle antais mitään äärimmäisen tarkkaan työskentelyyn tarkotettuja vaikka siveltimiä. Että eihän se saa siitä mittään irti. Että sitte isot pensselit vaan ja väriä, paljon maalia.”

”Me valitaan hyviä lastenkirjoja. Luetaan ikäkaudelle sopivia. Pittää aina ottaa huomioon se ikäkausi ja sen tuntemus niinko on perusta sille, että mitä tarjotaan. Esimerkiksi. Ja kaikki se oppiminen tavallaan tulee niinko edellisen päälle, että ei anneta yksivuotiaalle ensimmäiseksi vaikka kovaa puuväriä millä se yrittää tehdä kuvaa vaan annetaan pehmeä pastelliliitu tai annetaan pensseli tai joku tussi millä tulee jotakin jälkeä. Ja sitä myöten, kun taidot kasvaa ja voima kasvaa niin annetaan uusia välineitä. Uusia... Monimutkasempia taitoja opetetaan. Rakennetaan edellisen päälle.”

Ainakaan haastatteluiden pohjalta ei ilmennyt, että opettajat käyttäisivät erityisesti taiteellisen kehityksen teorioita hyväkseen, vaan toimintaa suunniteltiin yleisten kehitysteorioiden mukaan siirtyen esimerkiksi karkeamotoriikasta hienomotoriikkaan tai lapsen sanallisen ilmaisun ja keskittymistaidon kehittymisen mukaan. Lasten yksilölliset ilmaisun tuen tarpeet huomioitiin eriyttämällä toimintaa ja henkilökohtaisella ohjauksella.

Pedagogisen interaktion luontainen epäsymmetrisyys ja myös taidepedagogiikkaan perinteisesti liittyvä mestari-kisälli-asetelma nousivat vahvasti esiin opettajan sallijan roolin kautta. Kasvatus on suunnitelmallista toimintaa, jonka tarkoituksena on ihmisen muuttuminen, jolloin taidekasvatuksenkin kontekstissa opettajan tehtävänä on määrittää mitä lapsi kulloinkin oppii ja millä tavoin (Lindström, 2009). Sallitaanko välineillä leikkivä kokeileminen, symbolileikki, joka liittyy lapsen ajattelun ja leikin kehitykseen, vai onko kaikella vain tietyt käyttötarkoitukset, joihin niitä käytetään (Törölä, 2018).

”Sitä tiedostamattaankin niinku tukee sitä lastenki taiteellista ilmaisua. Ja miten lapsi haluaa ite vaikka laittaa ne silmät tai napit niin tietenkin tuen sitä lapsen visiota siinä. Yritän olla semmonen salliva.”

Opetus varhaiskasvatuksessa toteutuu käytännön toiminnassa useimmiten tiedonsiirtona, joka perustuu perinteiseen näkemykseen lapsesta vielä vajavaisena elämänalkuna verrattuna jo elämää kokeneeseen aikuiseen. Kun opettaja esittää lapsille kysymyksiä, hän odottaa saavansa vastauksissa vahvistusta yleisesti aikuisten maailmassa ja kulttuurissa hyväksytyihin käsityksiin. (Hassi, 1994). Pedagogisesti merkityksellistä onkin, mitä tapahtuu, kun lapsi vastaa aikuisen näkökulmasta väärin. Vaikka oppimista rakennetaankin lähtökohtaisesti huomioiden lapsiryhmän kokemusmaailma ja taitotaso, jää vuorovaikutuksellinen tiedon konstruointi usein esimerkiksi kiireen tai aikuisten asenteiden jalkoihin. Näin ollen lapselle merkitykselliset, mutta aikuisen kokemusmaailman mukaan epäolennaiset asiat saattavat jäädä oppimisprosessissa lopulta sivuseikoiksi. Asiat, jotka esimerkiksi ilmaisukasvatuksen kautta liittyvät kuitenkin taidekasvatuksen pedagogisiin päämääriin. (ks. Suvilehto & Keränen, 2020.)

Lapsen taiteellista toimijuutta määrittää vahvasti ympäristö, jolloin aikuisen asema toimijuutta arvottavana ja sallivana auktoriteettina on ilmeinen. Näin ollen myös opettajan käsitys lapsesta taiteellisena toimijana vaikuttaa suoraan taidekasvatuksellisen oppimisympäristön rakentumiseen.

Opettajat tiedostivat oman vastuunsa taiteellisen oppimisympäristön tekijöinä. Useampi heistä kertoi omien taiteellisten mieltymystensä ja vahvuuksiensa vaikuttavan tarjottuun toimintaan.

Oman taidekasvatuksellisen osaamisen jatkuvan kehittämisen tarve tuotiin esiin viittaamalla omiin kaavoihin kangistumiseen. Opettajat totesivat, että olisi tärkeää päästä ulos omalta mukavuusalueeltaan. Kukaan ei kuitenkaan kertonut käytännössä tarjoavansa lapsille yhtä paljon toimintaa niiltä taidealueilta, joita ei kokenut omakseen kuin alueilta, joilla koki olevansa taitava.

”No varmaan osittain sillai itsekkäistä syistä. Että tykkään itekki musiikista. Tykkään itekki kuvataiteista ja näin. Ja taidekasvatuksesta. Toki mulla on itelläki, että pitäis lisätä enemmän erilaisia taiteenmuotoja, että justiin vaikka elokuvan tekemistä tai mikä niinku lapsista itestään nousis. Vaikka kukaan ei lapsista sanois, että haluan maalata. Niin silti saattaa suunnitella jonku, että okei tänään maalataan. Miksi? Että onko se silloin sitä mitä lapset haluaa? En tiedä. Mutta entä jos joku lapsi sanooki jossain sivulauseessa, että mä haluaisin tehdä oman videon. Kuinka moni aikuinen tarttuis siihen?”

Käsitys taiteesta, taidekasvatuksesta ja omasta taiteellisesta osaamisesta

”Esimerkiksi monella on kammoja siitä musiikista. Vaikka joku musiikkituokion pitäminen. Se voi olla joku ihan painajainen, vaikka jollekki opiskelevalle lastentarhanopettajalle. Tai sitte niinku justiinsa joku kädentaidot, että ne nähään monesti semmosina mörköinä.”

”Ennenhän annettiin laulukoenumero. En tiää annetaanko enää? Ei varmaan. Joo. Tai verrattiin tai saatto oma äitiki sanoa, että ei sulla oo kyllä kovin. Että et oo periny mun lauluääntä. Ne on kauheita ne kynnykset, että. Mää muistan opistossa. Silloin kun mää valmistuin lastentarhanopettajaksi. Meiän kuvaamataidon opettaja siihen aikaan niin saatto tulla sanomaan, että onpa alkeellinen tuo sun viivan käyttö. Tai jotakin tämmöstä näin. No, mehän oltiin jo aikuisia silloin, että osattiinhan me panna se niinko omaan. Aatella vaan, että onpa typerä opettaja. Mutta on se vähän semmonen, että alanko piirtään mitään.”

”No, pianotunneilla lähin varmaan ko isosiskoki oli käyny ja. No minun ukki oli tosi musikaalinen aina, että hän niinkö ihan johti kuoroja ja sun muuta, että ja aina soitti pianoa, kitaraa, haitaria. Ja näin. Että sieltä se varmaan sitte on tullu pienoinen semmonen painostuski, että. Ja sitte ko kyllähän varmaan vanhemmat on niinko nähnytkin sen, että on sitä musiikillista lahjakkuutta ja tällä lailla. Että he on niinko halunnu sitten niinko tukea sitä.”

Opettajien kokemukset omasta taiteellisesta osaamisesta vaikuttivat taidekasvatukselliseen toimintaan ja sen tavoitteisiin. Kokemukset liittyivät tarinoissa omien taiteellisten tuotosten julkiseen arviointiin niin lapsena kuin opiskelijanakin, jotka heijastuivat taidekasvatuksellisen ammattitaidon itsearviointiin ja sen kautta toteuttamiseen joko vahvistavasti tai heikentävästi.

Sitä taidealuetta, minkä opettaja henkilökohtaisesti koki hallitsevansa, hän koki tarjoavansa eniten myös lapsille. Haastatteluissa suunniteltu pedagoginen toiminta painottui useimmiten kuvataiteeseen tai musiikkiin, mikä on suoraan verrannollinen valtakunnalliseen tutkimukseen varhaiskasvatuksessa toteutuvan pedagogisen toiminnan laadusta (Repo ym., 2019, 93–95). Käsitystä opettajan oman taiteellisen osaamisen vaikutuksesta toteutuvaan toimintaan kuvaa erään haastattelemani opettajan harrastuneisuus ja osallisuus erityisesti tanssitaiteen alueella. Hän oli myös ainoa, joka kertoi suunnitellusti toteuttavansa tanssikasvatusta. Taidekasvatuksen skaala ja painotukset riippuivat opettajan taiteellisesta kiinnostuneisuudesta ja taidoista sekä koko päiväkodin vakiintuneista toimintatraditioista liittyen esimerkiksi erilaisiin kulttuurisiin juhlapäiviin kuten joululuun.

Lapsille tarjottiin opettajan oman taidekäsityksen ja -mieltymysten mukaan myös ei niin ikätason mukaisia virikkeitä ja välineitä.

”Niitä tuota ja viis huuliharppua. Ja näitä rytmimunia. Ne on hyviä ne varrelliset rytmimunat noille pienille. Ja tuota, putkipenaaleja. Ja tämmösiä. Aina vaihettiin ja jokainen sai kokeilla kaikkia. Mahtava oli tämä muumien tunnari vetää lopuks. Viis huuliharppua alkaa hyperventiloimaan. Ne oli aivan mairiana siinä.”

Yllä oleva opettajan kuvaus musiikillisesta toiminnasta liittyy alle 3-vuotiaiden ryhmään. Kertomus kuvastaa opettajan oman musiikkiin perustuvan kokemuksellisen taidon peilautumista pedagogiseen toimintaan.

Myös ammatillinen kokemus varhaiskasvattajana vaikutti kertomuksissa taidekasvatuksen toteutuksen laatuun. Kokemus antoi mukanaan rohkeutta toteuttaa ja soveltaa pedagogista toimintaa omasta näkökulmasta käsin. Työvuodet antoivat myös ymmärrystä taidekasvatuksen pedagogisista ja eettisistä merkityksistä päiväkodin arjessa.

”Mutta minusta tuntuu, että nyt ehkä vähän vähempi on tullu semmosta. Ehkä sitä on korostettu enempi sitte tuolla opinnoissa sen verran, että se ei ole enää ihan yhtä suuri mörkö. Ja että ei tarvi silla lailla nimenomaan pitää semmosta isoa puolentunnin tuokiota, jossa olet siellä edessä ja vedät siellä. Ja pitää muistaa kaikki asiat mitä sanoa ja mennä oikeassa järjestyksessä. Vaan nimenomaan voi olla niitä pienempiä, helpompia

hetkiä. Missä sinä otat sitä musiikkikasvatusta esimerkiksi. Niin ne ei ole niin jännittäviä enää. Ainaki itse kokee sen vähä sillä lailla helpommaksi nykyään.”

”Mutta kun kaikki tekee, kaikki pääsee, niin se. Jos vaikka kotoa ei käytettäkään koskaan missään. Mutta kun me käytetään jossakin. Mää aattelen, että se pieni idea jää poikimaan siihen pieneen lapseen siitä, että tämä oli ihanaa. Ja tätä mä haluan ehkä lisää tai.”

Opettajan omat mieltymykset herättivät haastatteluissa myös ajatuksia siitä, onko tarpeeksi huomioitu lapsien mieltymyksiä, jos mielenkiinnon kohteet eivät kohtaakaan. Osa opettajan taiteellista ammattitaitoa koettiin olevan myös oman osaamisen jatkuva kehittäminen ja uuden oppiminen yhdessä lasten kanssa, omien rajojen ulkopuolelle astuminen. Tämän kaltaisen toiminnan kehittäminen tuntui jäävän kuitenkin lopulta arjen rutiinien hallitsemisen paineen alle.

”Ja sitte innosti kauheesti. Ei ole vielä kerennyt ottaa niinku käyttöön. Mutta innosti kauheasti esimerkiksi käsinukkia. Ne on meinannu unohtua itellä ja varsinki näitten pienten kanssa ne on niin ihania ne käsinuket. Niitten käyttöön, että vois ottaa vähä enempi itekki.”

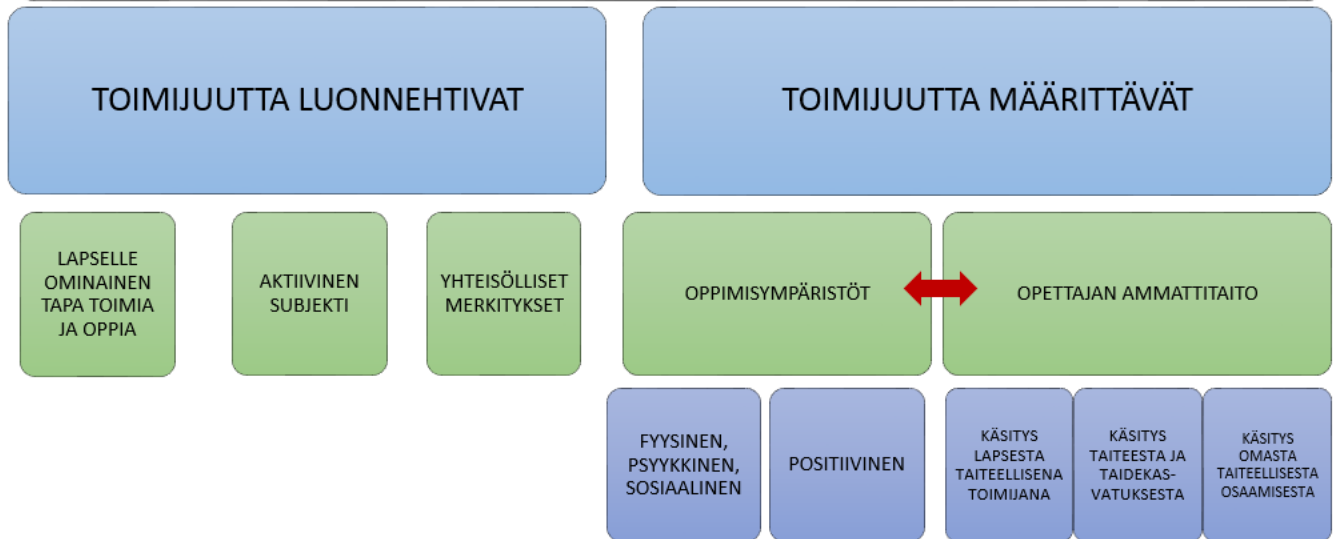
Niin sanottu kiire päiväkodissa esiintyi muutoinkin taiteellista toimintaa ja toimijuutta määrittävänä tekijänä.

”No ehkä se aika on ollut nyt se isoin puute mikä on ollu. Ku nyt syksyn aikana, ko aattelee tätä syyslukukautta, niin on ollu niin hektinen tuossa ryhmässä se aika, että me olla oikein sen takia ehitty ottamaan edes semmosia isompia hetkiä. Paitsi semmosina päivinä kun on päätetty ettei mennä ulos. Se on vaan vähän valittava joko tai. Ko mennee niin paljon aikaa tuohon perushoittoon meillä se aika.”

Kuten Karvin tutkimuksessa, myös haastatteluissani erityisesti lasten ikä sekä siihen liittyvät arjen rakenteet ja niiden aiheuttama niin sanottu kiire, korostuivat erityisesti alle 3-vuotiaiden ryhmässä (Repo ym., 2019, 93–95). Toinen taiteellista toimijuutta negatiivisesti määrittävä tekijä oli toiminnan sotkuisuus.

Huomioitavaa on myös se, että vaikka haastateltujen opettajien pohdinnat taiteesta itsestään irrallisena kasvatuksesta olivat hyvinkin laajoja liittyen lähinnä taiteen estetiikan subjektiivisuuteen ja vuorovaikutukselliseen ilmaisuun kautta taidealojen, käytännön toiminnan kuvaukset keskittyivät kuvaamaan kukin opettajan omia vahvuusalueita.

LAPSEN TAITEELLINEN TOIMIJUUS



Kuvio 2. Lapsen taiteellinen toimijuus

5 Taidekasvatuksen pedagogiset sisällöt varhaiskasvatuksessa

”Tämmöstä pienen lapsen yleissivistystä niin sanotusti.”

Jotta pedagogisesti tavoitteellista taidekasvatusta voitaisiin päiväkodissa toteuttaa, täytyy olla käsitys sen merkityksestä ja sisällöstä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemän tutkimuksen mukaan taidekasvatuksen toteuttamiseen päiväkodeissa vaikuttivat rakenteellisten tekijöiden eli tiloihin, välineisiin ja lasten sekä aikuisten läsnäoloon liittyvien tekijöiden lisäksi henkilöstön asenteet ja osaaminen (Repo ym., 2019, 93–95). Tässä luvussa avaan haastattelemini opettajien käsityksiä taidekasvatuksen sisällöistä eli siitä, mitä sen avulla haluttiin lapsille opettaa.

Ongelmalliseksi omassa aineistossani koettiin käsite taide ja sen suhde toteutettavaan kasvatukseen. Esteettiseen kokemuksen mystifiointi ja älyllistäminen sekä siihen liittyvän taiteen erottaminen arjen kontekstista vaikutti selkeästi opettajien käsityksiin taidekasvatuksesta (Määttänen, 2005). Oma työ taidekasvattajana varhaiskasvatuksessa koettiin konkreettisempaan liittyen taitoihin ja tekemiseen verrattuna omaan taidekäsitykseen, jota pohdittiin lähinnä estetiikan tasolla.

”Että mun mielestä ehkä sille lasten taidekasvatukselle vois olla parempi sana ehkä semmonen kulttuurikasvatus. Se ois pikkusen niinko pienempi sana ko se taidekasvatus. Ko aattelee, että sitä monipuolista kulttuurin niinko tuntemusta tai harjottelua. Sitte tietenkin, jos sen taiteen sieltä vähä ottaa erikseen. Niin sitte ehkä enempi se lapsen oma tuotos voi olla sitä taidetta.”

On selvää, ettei varhaiskasvatuksen opettajan tarvitse olla taiteen ammattilainen toteuttaakseen taidekasvatusta, mutta varhaiskasvatuksen ammattilaisena kenenkään ei tulisi väheksyä taiteisiin liittyvää lapsilähtöistä pedagogista potentiaalia. Kuten aineistonikin osoittaa, taidekeskeinen taidekasvatus jää lopulta vain yhdeksi, joksikin tärkeäksi, osa-alueeksi. Kuitenkin taide-
muotoihin tutustumista ja niiden tekniikoita voidaan myös lähestyä laaja-alaisesti pedagogiikan välineinä.

5.1 Taidekasvatuksen pedagogiset tavoitteet

Opettajat kertoivat toteuttavansa taidekasvatusta useista eri syistä. Selkeimmiksi tavoitteiksi nousivat taiteiden alkeisopetus, ilmaisukasvatus, kulttuurikasvatus sekä taide oppimisen väli-

neenä. Alun alkaen kiinnostukseni oli selvittää tässä työssä onko päiväkodeissa tapahtuvan taidekasvatuksellisen toiminnan tarkoituksena kasvatusta taiteisiin vai kasvatusta taiteiden avulla. Eli onko opetuksen lähtökohtana taiteiden itseisarvo ja siitä itsestään lähtöisin olevat merkitykset vai onko lähtökohta alun alkaen pedagogisesti laajempi, jolloin sisältöön vaikuttavat paremmin taidekasvatuksen seuraamukset ja siitä saatavat hyödyt (Väkevä & Westerlund, 2009). Aineistoni perusteella opettajien käsitykset taidekasvatuksesta sisältävät molemmat näkökulmat, jotka myös kietoutuvat toisiinsa.

5.1.1 Orientoiva taidekasvatusta

Opettajat käyttivät taidelähtöistä pedagogiikkaa taide- ja taitokasvatuksessa sekä yhtä lailla akateemisten taitojen opettamiseen. Merkityksellisyttä pedagogisena välineenä lisäsi selkeästi käsitys taidelähtöisten toimintatapojen lapsilähtöisyydestä.

Taidekeskeisenä lähestymistapana ja taiteen itseisarvoa korostavana tavoitteena opettajat nimesivät taiteiden alkeisopetuksen ja eri taidemuotoihin tutustumisen. Opettajat kuvailivat taidekasvatuksen monipuolisuuden ja moniaistisuuden tärkeyttä.

”Kaikenlaista, kaikilla aisteilla niinko tavallaan. Me tehään asioita visuaaliseksi tai kuuluttavaksi tai liikuttavaksi.”

”Me kuunneltiin punasta musiikkia. Paso doble -musiikkia, marssittiin sen mukaan yks porukka. Toinen porukka repi punasta silkkipaperia ja täytti ikkunan niinko silkkipaperilla ja katto sitte punasen ikkunan läpi maailmaa. Ja kolmas porukka teki marjapiirakkaa, joka oli puolukoista, mistä tuli punasta. Ja neljäs porukka teki smoothieta sitte vielä mihin laitettiin kaikkea punasta ja niitä sitte. Että se oli niinko se alotus sille. Sen jälkeen seuraavina päivinä alettiin sekottelemaan punasta väriä ja tekemään niitä punasia ilmapalloja ja laitettiin niitä sitten. Sekotettiin kahdesta punasesta puhdasta punasta ja puhuttiin siitä punasesta. Että se oli niinku semmonen, että sitä oli niinko monin aistein tavallaan sitä punasta. Siinä oli liike ja kaikki.”

Taidekasvatusta kuvailtiin monialaisena ja moniaistisena. Toiminnassa integroituvat paitsi eri taidemuodot myös muut oppimisenalueet. Kuten yllä olevassa kuvauksessa musiikki, tanssi ja kuvataide jakavat yhteisen poikkitaiteellisen ja -tieteellisen päämäärän: punaisen värin moniaistisen tarkastelun. Opettajien kuvauksissa monitaiteisuuden käytöstä välittyi kuva taiteiden yhteisestä päämäärästä, mutta ei niinkään siitä, että taidealoja keskenään integroitaisiin toiminnassa yhden ohjatun toimintatuokion aikana toisiinsa lukuun ottamatta taidekasvatuksessa jo

vakiintuneita toimintatradioita kuten esimerkiksi musiikkimaalausta. Myös Ruokonen ja Rusanen kuvailevat taidekasvatuksen integraatiota päiväkodin toiminnassa eri oppimisalueiden, niin taiteellisten kuin tieteellisten, rinnakkain toimimisena kohti yhteistä päämäärää (Ruokonen & Rusanen, 2009).

Haastattelemieni opettajien kuvauksissa ilmenevät hyvin kaikki kolme Ruokosen ja Rusanen artikkelissaan esittämää taideintegraation tasoa. Primaarin integroinnin tasolla taiteet yhdistyvät päiväkodin arkeen ja rutiineihin. (Ruokonen & Rusanen, 2009; Ruokonen, 2019, 16.) Tämän tason toiminta koettiin haastattelujeni perusteella erityisen merkittäväksi työskenneltäessä alle 3-vuotiaiden lasten kanssa.

”No meillä on tuota musiikkia aivan hirveästi. Me lauletaan tosi paljon meiän ryhmässä noitten pienten kanssa. Melkein aina kun ollaan potalla niin lauletaan lasten kanssa. Ja meillä on siellä lorukortteja ja laulukortteja esillä. Ja niitä voi ottaa ja katsella.”

Toisen asteen integraatiossa taiteellista toimintaa monipuolistetaan aikuisen toimesta, mutta se tapahtuu lapsen ehdoilla ja hänen mielenkiinnonkohteistaan käsin (Ruokonen & Rusanen, 2009). Tällöin keskiöön nousee myös lapsen toimijuus aktiivisena subjektina. Kolmannella tasolla taideintegraatio on tietoista ja tavoitteellista (Ruokonen & Rusanen, 2009; Ruokonen, 2019, 16). Taidekasvatuksen integroinnissa päiväkotitoimintaan onkin kyse eheyttämisestä eli yhtenäisen kokonaisuuden muodostamisesta, joka varhaiskasvatuksen kontekstissa on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen (OPH, 2019, 14).

Tarkemmin tarkasteltuna opettajien kuvaukset taidekasvatuksen pedagogisista merkityksistä sisältävät kaikki Vasun yleisesti asettamat tavoitteet. Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja ehkäisee syrjäytymistä. Taidekasvatuksen hyvinvointia lisäävät aineettomat arvot tukevat näitä tavoitteita yhdessä siihen liittyvien sosioemotionaalisten taitojen kanssa. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa, joita tuetaan kulttuurikasvatuksen kautta. (OPH, 2019, 14.)

”Varsinkin me tehään sitä semmosesta perspektiivistä, että siinä ei oo niinko eroa perheitten varallisuudella tai sosiaalisella asemalla. Kun me tehään itse täällä niin se on niinko hyvinkin yhdenvertaista sillon.”

5.1.2 Kulttuurinen osallisuus

Toisena sisältöalueena opettajat kuvailivat kulttuurikasvatusta, jonka ydintavoitteeksi muodostui omaan kulttuuriperintöön tutustuminen. Tutustuminen kulttuuriin erityisesti esteettisestä näkökulmasta eli taideteoksina ja niiden institutionaalisen aseman ja kansallisen merkityksellisyyden tutkimisena voidaan luokitella myös toisena taidekeskeisenä lähestymistapana taidekasvatukseen (Pääjoki, 2004, 29). Opettajien kertomuksissa nousivat esiin esimerkiksi Aleksis Kiven Seitsemän veljestä, Akseli Gallen-Kallelan maalaukset sekä oululaiseen perinnekulttuuriin vahvasti liittyvä Tiernapojat. Erityisesti lapsille suunnattu kulttuuria edustivat kuvauksissa esimerkiksi Martti Haavion eläinsadut ja Camilla Mickwitzin kuvitukset.

Kulttuurikasvatuksen käsitteen alla käsiteltiin myös suomalaista tapakulttuuria, johon kuuluivat esimerkiksi erilaiset esiintymiset juhlapyhiin perinteisesti liitetyissä juhlissa tai erilaiset käden työt. Myös koulun toimintakulttuuria opeteltiin taidekasvatuksen avulla. Se huomioitiin esimerkiksi siinä, minkälaista haastetta asetettiin lasten keskittymiskyvylle taiteen vastaanottajan roolissa. Kaiken kaikkiaan taidekasvatuksen koettiin kuuluvan yleissivistykseen ja luovan pohjaa tulevalle oppimiselle. Myös luonto ja ympäristökasvatus kuuluvat vahvasti suomalaiseen kulttuuriin ja näin ollen myös taidekasvatukseen.

Kulttuuriseen osallisuuden käsitteeseen liitin myös yhteisen toimintakulttuurin rakentamisen päiväkodin ja kodin välille.

”Niin ainaki se lauleskelu. Sitä tehään joka tilanteessa. Ja lapset tykkää hirveesti. Sillä me aateltiin ihan, että vanhemmille näkyväksi. Ja sitte myös toisin päin, että ne voi ehtaa onko niillä jotain tuttuja lauluja tai semmosia mitä ne tykkää kotona lauleskella. Niin sitte voi tuua meille. Ja me voiaan ottaa käyttöön niitä.”

Myös aikuiset itse kokivat pääsevänsä osalliseksi taidekasvatuksen kautta lasten omasta kulttuurista. Toisin sanoen on kyse lasten taiteen sosiaalisista ja vuorovaikutuksellisista merkityksistä. Kuinka he sanoittavat ja jakavat mielellään ajatuksiaan erityisesti tekemisprosessinsa aikana. Tilanteessa kiteytyy ajatus sanan opetus kaksoismerkityksestä: opettaa ja tulla opetetuksi (Siljander, 2014).

Lasten oma vertaiskulttuuri ja sen asema ja merkitykset päiväkodissa taide- ja kulttuurikasvatuksen näkökulmasta jäivät muutoin mielestäni aineistossa lopulta melko ohueksi. Opettajat kuvailivat lähinnä muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta aikuislähtöistä ja aikuisten tuottamaa

lapsille suunnattua taidetta toiminnan lähtökohtana. Vaikka lapsia kannustettiin oman käsityksen muodostamiseen annetuista teemoista, eivät opettajat nostaneet lasten vertaiskulttuuria esiin ohjatun pedagogisen toiminnan kannalta. Myöskään Vasussa ei nosteta esiin lasten toisilleen luoman kulttuurin merkitystä (OPH, 2019).

Pääjoki on luokitellut yhdeksi lapsen taiteellisen toimijuuden ulottuvuudeksi kulttuuriperillisyyden (Pääjoki, 2017). Kulttuurikasvatus käsitettä paremmin mielestäni varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa taiteisiin liittyvää toimintaa voisi kuvata kulttuurisen osallisuuden käsitteellä. Se tuo esiin myös käsityksen lapsesta aktiivisena subjektiivina, mutta korostaa myös kulttuurikasvatuksen sosiaalisaatio-ulottuvuutta, jolloin kyse on ennen kaikkea ympäröivän kulttuurin tapojen ja traditioiden seuraavalle sukupolvelle opettaminen, niistä osalliseksi tekeminen ja niiden uudistaminen.

5.1.3 Ilmaisukasvatus

Taiteellisen ilmaisukasvatuksen merkityksellisyys kiteytyy hyvin positiivisten kokemusten saamiseen itsestään taiteellisena toimijana. Taiteisiin tutustumisen toivottiin antavan lapsille pitkällä tähtäimellä monipuolisia välineitä ilmaista itseään. Ilmaisua tuettiin kannustamalla kokeilemaan erilaisia taiteellisia tekniikoita ja välineitä. Ohjattua toimintaa pyrittiin suunnittelemaan kokeilemaan innostavaksi ja kokemukselliseksi. Sen tarkoituksena oli luoda positiivisia kokemuksia omista taidoista ja omasta itsestä. Lasten töiden arvostaminen laittamalla ne esille ja niistä keskusteleminen yhdessä koettiin erittäin tärkeäksi.

5.1.4 Taide pedagogisena välineenä

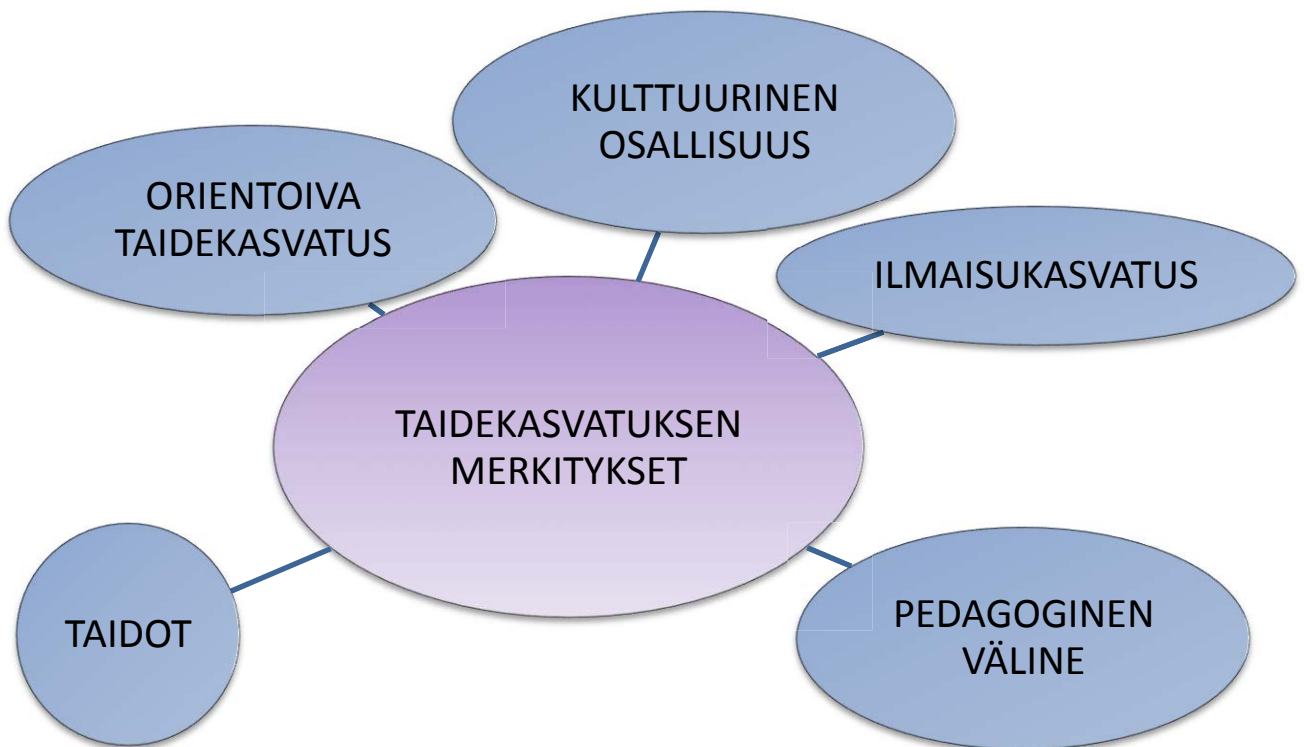
Erilaisten taide- ja kulttuurijohdannaisten sisältöjen lisäksi taidekasvatus koettiin oppimisen välineenä. Taidelähtöistä toimintaa käytettiin pedagogisena lähestymistapana opettaessa myös akateemisia taitoja. Taide nähtiin yhtenä laaja-alaisen osaamisen ja monilukutaidon oppimisen alueena. Sen tarkastelunäkökulman ja pedagogisen annin ilmiöoppimisessa kuvattiin liittyvän erityisesti Vasun mukaisesti ilmaisukasvatukseen: oman näkemyksen muodostamiseen ja sen ilmaisemiseen muille.

Ilmaisullisen välineellisyytensä lisäksi taiteiden avulla opittiin erilaisia taitoja. Erilaiset karkeat ja hienomotoriset ja sosioemotionaaliset taidot koettiin niistä tärkeimmiksi. Taiteellisen toimin-

nan, erityisesti kuvataiteisiin ja käden töihin liittyvän tekemisen kautta, opittiin samalla esimerkiksi kynäotetta ja silmä-käsi-koordinaatiota. Taiteellinen tekeminen mahdollisti näin ollen kokemuksellisen ja lasta innostavan tavan opetella ehkä muutoin hieman yksitoikkoiseksi ja työllääksi mieltyvää taitoa, joka kuitenkin on välttämätön lapsen lähitulevaisuudessa odottavassa koulumaailmassa tarvittava taito. Fyysinen ilmaisu esimerkiksi draaman ja tanssin avulla taas opettaa lapselle oman kehon rajoja ja mahdollisuuksia myös karkeamotorisesti.

Sosioemotionaaliset taidot koettiin myös vahvasti liittyväksi taiteiden avulla oppimiseen. Tunnekasvatuksen lisäksi erilaiset sosiaaliset taidot koettiin tärkeiksi. Taiteissa toimimisen koettiin lisäävän lasten hyvinvointia ja yhdenvertaisuutta. Esiin nousi varhaiskasvatuksen tehtävä lapsien yhdenvertaisuuden mahdollistajana. Taiteeseen kuului kokemus hyvästä ja aineettomista arvoista, kuten estetiikasta ja etiikasta, joiden koettiin olevan varhaiskasvatuksen tehtävänä opettaa lapsille eteenpäin. Myös taiteiden terapeuttisuus nousi esiin hyvinvointia lisäävänä tekijänä käsillä tekemisen kautta.

”Parhaimmillaan taidekasvatus tietenki päiväkodissa niinkö antaa lapsille niinkö semmosia välineitä toteuttaa itseään. Ja ehkä purkaa myös niitä tuntemuksia, että ite olen käyttänyt esimerkiksi kuvataidetta... Vaikka välineenä silloinko ollaan opeteltu nimeämään vaikka tunteita. Että ensin ollaan niinku keskusteltu ja käsitelty, että mitä se tunne niinko tarkoittaa. Sitte lapset on miettiny minkälaisessa tilanteessa se semmosta tunnetta voi tuntea, ja sitte on saatettu piirtää semmonen tilanne vaikka, että missä joku on vihainen tai pettynyt tai sitten vaikka rehellisyys. Niin niin. Sitte se avaa ehkä lapselle. Se ajattelee kuitenkin niin konkreettisesti. Ja sitte esimerkiksi tunteet on itessään aika semmonen abstrakti asia. Niin niin sitte kun saa sen konkretian kautta vaikka piirtää paperille ihmisen joka on vihainen. Niin se tavallaan niinko sitte konkretisoi sen ajatuksen. Että se on lapselle ehkä jotenki helpommin ymmärrettävissä.”



Kuvio 3. Taidekasvatuksen pedagogiset päämäärät

5.2 Kasvatusta taiteisiin vai kasvatusta taiteilla?

Gert Biesta puhuu taidekasvatuksen kaksinkertaisesta kriisistä. Hänen mukaansa taidekasvatuksen käytännöstä ovat katoamassa tällä hetkellä sekä taide että opetus. (Biesta, 2017, 37.) Kuten tätä työtäkin varten kerätty aineisto antaa ymmärtää, on taiteella erityistä pedagogista arvoa etenkin silloin, kun se voi antaa lisäarvoa jollekin muulle.

Biesta esittää taiteiden pedagogisten oikeutuksien liittyvän niiden ilmaisulliseen arvoon (Biesta, 2017, 37). Tämä tavoite on selvästi asetettu myös suomalaisen varhaiskasvatuksen taidekasvatukselle. Vasussa ei niinkään puhuta taidekasvatuksesta vaan ilmaisukasvatuksesta ja sen monista muodoista. (OPH, 2019, 36,40,42.) Kun tarkoituksena on painottaa lasten mahdollisuutta ilmaista itseään, pedagogisesti merkityksellisiksi muodostuvat ilmaisulliset teot. Biesta ottaa esille myös sen, ettei kaikki ilmaistu ole automaattisesti hyvää tai hyväksi sille, joka ilmaisee tai sille sosiaaliselle tai materiaaliselle ympäristölle, joka ilmaisun vastaanottaa. Jos lapsen taiteellisen toiminnan tarkoitus on ”vain” vapaasti ilmaista itseään, mikä on opetuksen merkitys ilmaisukasvatuksessa? Myös esteettisesti laadukas ilmaus voi olla eettisesti tuhoava. Biestan mukaan ilmaisun eksistentiaalinen laatu on se, joka määrittää tilan, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön, pedagogiselle toiminnalle. (Biesta, 2017, 37, 56.)

Yksi kritiikin ja keskustelun aihe varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa, joka haastatteluissa tuli esille, on ollut lapsen vapaus valita minkälaisen taiteellisen tuotoksen hän tekee. Onko se hyvä vai huono asia pedagogisesti ja subjektiivisuuden toteutumisen kannalta, että jokaisen työ on lopulta samannäköinen? Mielipiteitä jakaa kahtia, pitäisikö lapsille näyttää valmis esimerkki lopputuloksesta jo tekemisprosessin alussa. Mielenkiintoinen näkökulma onkin, onko tällöin kyse aikuisen työstä vai lapsen? Jos tarkoitus on opettaa toista olemaan subjekti, onnistuuko se malliaskartelun avulla vai palaammeko pedagogisen paradoksin äärelle? Koska jos pakotat lasta subjektiksi, on hän silloin lopulta vain oman toimintasi objekti (Biesta, 2017, 58). Malliaskartelun pedagogista käyttöä opettajat perustelivat sääntöjen seuraamisen opetteluna. Esimerkkinä käytettiin ruoan laittoa. Aikuisetkin tarvitsevat reseptejä varsinkin, kun opetellaan tekemään ruokaa, jottei aina tarvitsisi kaikkea keksiä itse. Pienillä lapsilla kokemukset taiteellisesta toiminnasta ovat usein rajallisia, jolloin mallin avulla opettaja voi myös opettaa uusien taidetekniikoiden alkeita ja rikastuttaa taiteellista toimijuutta ja ilmaisuvoimaa.

Subjektiivudessa, sekä kasvattajan että kasvatettavan roolissa, kyse ei ole siitä, että tekee mitä haluaa, vaan että ymmärtää mitä teot tarkoittavat ja mitä ne tekevät toisten tekemisen mahdollisuuksille. On huomioitavaa, ettei subjekti ole vain omien tekojensa tekijä, vaan ympäröivä sosiaalinen maailma myös reagoi tehtyihin tekoihin subjekteina. Oman persoonallisen ilmaisun etsiminen, joka perustuu siihen, millainen yksilö on kyseessä ja millaisia taitoja hän omaa, ei kuitenkaan ole oikeutus sille mitä jättää tekemättä ja mitä ei. Kun yksilö kohtaa sosiaalisen tai materiaalsen maailman, on odotettavissa vastustusta. Silloin voi joko puskea vastaan tai luovuttaa. Ääripäissä tuhoaa joko maailmaa, jossa yrittää olla ja elää, tai tuhoaa oman itsensä muuttuen jonkun toisen objektiksi. Biesta esittääkin, että taiteiden tekeminen on jatkuvaa tutkimista ihmisenä olosta maailmassa. Taiteissa materiaalit, oli sitten kyseessä oma keho tai akvarellivärit, on pakko kohdata niiden omilla ehdoilla ja tutkia miten omat näkemykset niiden ehdoilla voitaisiin toteuttaa. (Biesta, 2017.)

Väkevä & Westerlundin mukaan ensisijaisena taiteellista oppimista rajaava lähtökohta on oppimisen tilanne eli paikka, jossa oppiminen tapahtuu. Tämän instituution sisäiset taiteellisten käytäntöjen standardit määrittävät taidekasvatuksellisen toiminnan laadun. (Väkevä & Westerlund, 2009). Päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen päämäärä ei ole taiteellis-esteettinen, vaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen lapsilähtöisesti. Taidekasvatus on pikemminkin keino, jolla pyritään saavuttamaan tavoiteltu päämäärä. Taiteiden erityinen kasvatuksellinen arvo ei ole missään tietyissä yhdessä päämäärässä, vaan siinä, että se palvelee useita eri päämääriä ja intensifioi (oppimis-)kokemusta. (Westerlund, 2005). Varhaiskasvatuksessa

taiteen itseisarvoa ja välineellistä arvoa ei ole lopulta pedagogisen toiminnan kannalta syytä lähteä erottamaan toisistaan. Tärkeintä on ymmärtää taidelähtöisen toiminnan merkityksellisyys varhaiskasvatuksessa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Sen suurimmat hyödyt liittyvät taiteiden luontaiseen lapsilähtöisyyteen. Mielikuvi-
tusta ruokkivaan ja kokemukselliseen tapaan tutkia maailmaa.

6 Taidekasvatuksen pedagoginen tarkoituksenmukaisuus varhaiskasvatuksessa

Tämän työn tarkoituksena on ollut tutkia ja tuoda näkyväksi taidekasvatuksen pedagogisia merkityksiä ja päämääriä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Herbartin pedagogisen kolmion mukaan pedagogiikan ja opetuksen päämäärät voidaan määrittää opetettavan sisällön eli moniaistisen taidekasvatuksen ja oppilaan oppimisprosessin kautta, jota tässä työssä olen tarkastellut taiteellisen toimijuuden käsitteen avulla (Siljander, 2014).

Pedagogiikan tarkoitus on edistää oppimista ja päiväkotimaailmassa varhaiskasvatuksen opettajalla on ammatillinen vastuu pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta (OPH, 2019, 18). Taidekasvatuksen sisältöjä ja käsitystä lapsesta oppijana erityisesti taidekasvatuksen kontekstissa olen määritellyt varhaiskasvatuksen opettajien haastattelemalla kerättyjen kokemusten ja käsitysten sekä valtakunnallisesti päiväkodeissa tapahtuvaa pedagogista toimintaa ohjaavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan peilaten niitä alan teoreettiseen kirjallisuuteen.

Tässä luvussa teen yhteenvetoa ja pohdin tutkimukseni tuloksia. Lisäksi nostan esiin mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Tekemäni johtopäätökset liittyen taidekasvatuksen laatuun ja lasten tasa-arvoisen oppimisen saavuttamiseksi ja erityisesti niiden yhteys opettajien ammattietikaan, ovat mielestäni yleistettävissä koskemaan koko varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa.

6.1 Lapsi taiteellisena toimijana

Lapsen taiteellista toimijuutta, eli käsitystä lapsesta ja lapsuudesta sekä taidekasvatukseen liittyvää oppimiskäsitystä, opettajat kuvailivat sekä lapsesta itsestään lähtöisin olevien luontaisten toimijuutta kuvaavien että lapsen ulkopuolelta tulevien toimijuutta määrittävien käsitysten kautta. Toimijuutta määrittävät käsitykset liittyivät suoraan opettajan pedagogisen toiminnan takana vaikuttaviin käsityksiin lapsesta oppijana, taiteesta ja taidekasvatuksesta sekä päiväkotikulttuurin rakenteisiin ja valta-asemiin.

Lapsi taidekasvatuksen kontekstissa on aktiivinen toimija sekä tekijänä että kokijana, subjektina ja objektina. Opettajat kokivat lapsen omaehtoisen toiminnan ja osallisuuden tukemisen pedagogisesti merkitykselliseksi käytännön taidekasvatuksellisessa toiminnassa. Taiteiden avulla ja itse taiteissa oppiminen koettiin lapselle luontaisena tapana tutkia erilaisia ilmiöitä

luoden pohjaa laaja-alaiselle osaamiselle. Lapsilähtöisyyttä perusteltiin taiteen moniaistillisuuden, tekemällä oppimisen eli toiminnallisuuden ja taiteen leikillisyyden kautta. Taiteellisena toimijana lapselle merkitykselliseksi koettiin myös taidekasvatuksen yhteisölliset merkitykset. Lapsen taiteelliseen toimijuuteen liittyy olennaisesti oman kokemusmaailman työstäminen ja jakaminen toisten lasten sekä aikuisten kanssa toimintaprosessin aikana. Päiväkotiympäristössä taidekasvatuksen avulla ryhmän omaa toimintakulttuuria tehtiin näkyväksi sekä lasten koteihin että päiväkodin muille ryhmille esimerkiksi suomalaisiin perinteisiin juhlapäiviin liittyvien esiintymisten kautta.

Taiteellista toimijuutta puolestaan määrittivät oppimisympäristö sekä sen rakentumiseen liittyvä opettajan pedagoginen ammattitaito. Lapsen taiteellisen toimijuuden toteutumiseen vaikuttivat sekä psyykinen, sosiaalinen että fyysinen oppimisympäristö. Opettajilla oli vahva käsitys taidekasvatuksesta positiivisena oppimisympäristönä, joka tukee lapsen osallisuutta ja positiivisen minäkuvan kehittymistä. Tärkeänä koettiin fyysisen oppimisympäristön tarkoituksenmukaisuus taidekasvatuksellisen toiminnan toteutumisen kannalta esimerkiksi tilojen riittävyyden näkökulmasta sekä toimintaa inspiroivana tekijänä. Myös taidevälineistön tarkoituksenmukaisuus oli opettajille tärkeää. Lasten töiden esille ripustaminen ja sen kautta niiden arvostuksen korostaminen oli merkityksellistä positiivisen minäkuvan rakentumisen kannalta.

Opettajan taidekasvatukselliseen pedagogiseen ammattitaitoon ja sitä näkyväksi tekevään käytännön toimintaan vaikuttivat erityisesti opettajien omat taidekokemukset ja -käsitykset. Eniten opettajat tarjosivat lapsille siihen taidealaan liittyvää toimintaa, minkä kokivat omana vahvuutenaan. Käsitystä vahvuuksista muovasivat oma harrastuneisuus sekä kokemukset liittyen omaan taiteelliseen tekemiseen. Sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys tiedon rakentumisesta aina aiemmin opitun päälle vuorovaikutuksessa muiden kanssa ohjasi opettajien toiminnan suunnittelua. Käsitys lapsesta oppijana perustui kokonaisvaltaisen ja yleisen pedagogiikan mukaisiin lähinnä ikään perustuviin kehitysteorioihin pyrkien kuitenkin huomioimaan myös lasten yksilöllisyyden.

Haastattelujen kuvaus lapsesta aktiivisena toimijana, joka omaehtoisesti määrittää suhdetta omaan oppimiseensa vuorovaikutuksessa vertaisryhmänsä ja hänen kanssaan toimivien aikuisten kanssa kuvaa koko varhaiskasvatuksessa hallitsevaan lapsikuvaa ja perustuu Vasun mukaiseen sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen (OPH, 2019, 22–23). Sekä haastatteluaineiston että alan tieteellisen kirjallisuuden kautta korostui opettajan valta-asema ja rooli lapsen oppi-

misen arvottajana niin taidekasvatuksessa kuin muillakin oppimisen alueilla. Näin ollen varhaiskasvatuksen opettajan työ taidekasvatuksen pedagogisten tavoitteiden asettajana näyttäytyy myös eettisinä valintoina.

6.2 Taidekasvatuksen sisällöt varhaiskasvatuksessa

Opettajien kertomuksissa taidekasvatuksen sisältö muodostuu useista eri taidelähtöisistä näkökulmista. Orientoivan taidekasvatuksen tarkoitus on tutustuttaa lapset eri taidemuotoihin ja niille ominaisiin tekniikoihin sekä antaa heille kokemuksia taiteesta niin tekijänä kuin vastaanottajana. Ilmaisukasvatus keskittyy puolestaan antamaan lapselle monipuolisia välineitä itseilmaisuuksiin. Tämän taidekasvatuksen osa-alueen avulla lapsen persoonan ja minäkuvan kehitystä pyritään tukemaan erityisesti positiivisten kokemusten kautta. Kulttuurisen osallisuuden tavoitteena on lisätä lapsen yhteisöllisyyden tunnetta. Kulttuurikasvatuksessa syntyvän yhteisen taiteellisen osallisuuden kautta lapsi saa kokemuksia suomalaisesta kulttuurista, lapsille tehdystä kulttuurista sekä lasten välisestä vertaiskulttuurista. Taiteen avulla pyrittiin vahvistamaan lapsen kokemusta erilaisten yhteisöjensä jäsenenä. Taidekasvatusta käytetään myös pedagogisena välineenä. Taidelähtöisillä menetelmillä opetetaan lapsille erityisesti erilaisia motorisia ja sosioemotionaalisia taitoja, jotka ovat merkityksellisiä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin sekä tulevaisuuden oppimisen kannalta.

Opettajien käsitykset taidekasvatuksen sisällöistä olivat selkeästi yhteneviä Vasun kokonaisvaltaisten sekä taiteellista toimintaa koskevien tavoitteiden suhteen (ks. OPH, 2019). Taiteen pedagoginen merkitys muotoutuu aina kyseessä olevan instituution ja toimintaympäristön tavoitteiden mukaan (Varto, 2011). Näin ollen varhaiskasvatuksessa ja erityisesti päiväkotiympäristössä taidekasvatuksen pedagogiset merkitykset eivät voi nousta taiteesta itsestään vaan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tavoitteista, jotka yhdistyvät hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa. Taidekasvatuksen kasvatukselliset tavoitteet näyttäytyivät siis suurimmaksi osaksi välinearvoisina, mutta opettajat kuvasivat sitä pedagogisesti merkityksellisenä sekä oppimisen kohteena että sen välineenä.

Lopulta varhaiskasvatuksen kontekstissa ei ole merkityksellistä yrittää määrittää onko toiminta taiteellisesti itseis- vai välinearvoista. Taiteen erityisyys piilee siinä, että se itsessään sisältää niin paljon elementtejä pedagogisen toiminnan toteuttamiselle sekä sen lapsilähtöisessä tavassa hahmottaa maailmaa. Taiteet ja esteettinen kokeminen ovat varhaiskasvatuksen näkökulmasta

osa arkipäiväistä toimintaa, käytännön arkea, eivätkä taidekokemukset ole sidoksissa pelkäämään esteettisiin taideobjekteihin, vaan niitä luodaan, löydetään ja koetaan yhdessä, vaikka päiväkodin pihalla taivaan värejä ihmetellessä.

6.3 Taidekasvatuksen etiikasta

Taidekasvatus oppimisympäristönä antaa opettajalle paljon miettimistä pedagogiikan ja erityisesti lapsen toimijuuden toteutumisesta. Opettajan rooli toimintaa arvottavana ja oman pedagogisen suunnittelun ja konkreettisen toiminnan toteutuksen, sekä lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen laadun suhteen nousivat tämän tutkimusraportin tekoprosessissa erityisen merkityksellisiksi. Sekä tähän työhön opettajien antama haastatteluaineisto että Karvin tuore tutkimus varhaiskasvatuksen laadusta, tukevat kokonaiskuvaa taidekasvatuksesta erityisesti varhaiskasvatuksessa toimivien aikuisten subjektiivisiin käsityksiin perustuvana oppimisen alueena niin positiivisessa kuin negatiivisessa merkityksessä. Opettajan ammattiin liittyy eettinen vastuu pedagogiikan laaja-alaisuudesta, monipuolisuudesta ja laadusta, johon Vasu toimintaa ohjaavana asiakirjana myös velvoittaa.

Subjektiivisesti määrittyvät arvot ja käsitteet liitetään kuuluvaksi taiteeseen puhekielessä. Tähän samaan subjektiivisuuteen liittyy varhaiskasvatuksen paradoksi lapsuuden itseisarvoisuudesta. Kaiken kaikkiaan opettajien haastatteluissa toteuttama pedagoginen toiminta taidekasvatuksessa oli aikuisjohtoista, jossa mahdollisuuksien mukaan pyrittiin huomioimaan lapsien aloitteet ja mielenkiinnon kohteet. Taidekasvatuksen kontekstissa usein lapsen taiteellisen tekemisen arvottamisessa vastakkain asettuvat lapsen ja aikuisen käsitykset töiden esteettisestä lopputuloksesta. Tällöin lapsen rooli saattaa kääntyä aktiivisesta subjektista aktiiviseksi objektiksi, jonka tarkoitus on toteuttaa aikuisen taiteellis-esteettistä näkemystä, jolloin taidekasvatuksesta muodostuu opettajan osallistava taideteos.

Mielestäni suomalaisen taidekasvatuksen laadun kehittämisen kannalta erityisesti varhaiskasvatuksessa on merkittävää se, kuinka opettajien kertomuksissa taidekasvatuksellinen pedagoginen pätevyys liittyi vahvasti omaan taiteelliseen osaamiseen sekä henkilökohtaiseen käsitykseen siitä, mitä taide ja taidekasvatuksella tarkoitetaan. Opettajien subjektiiviset käsitykset taiteesta erilaisina taitoina ja kasvatuksellisen toiminnan laatuna vaikuttavat varhaiskasvatuksessa toteutuvaan taidekasvatukselliseen toimintaan. Toisin sanoen taidekasvatuksen laadun eli tavan toteutua käytännössä ei voi olettaakaan olevan tasalaatuista valtakunnallisella eikä edes kunta-kohtaisella tasolla. Jos henkilöstö kokee lapsen maalaamisen liian sotkuisena toimintana alle

kolmivuotiaiden ryhmässä tai oman epämusikaalisuuden estävän musiikkikasvatuksen toteuttamista ryhmässä, saattaa varhaiskasvatus evätä lapsilta mahdollisuuden tämän laatuisiin kokemuksiin kokonaan. Tämän kaltaiset ajatusmallit varhaiskasvatuksen käytännössä liittyvät lopulta henkilöstön suunnittelu- ja organisointitaitoihin sekä käsitykseen taiteen pedagogisesta arvosta. Jos taiteellisen toiminnan tavoite on vain touhuileminen taiteiden parissa ilman perusteltuja pedagogisia tavoitteita, voi sotku ja henkilöstön kuormittavuus asettua vaakakupissa painavampaan asemaan.

Lapsen omaehtoinen taide päiväkodissa ja siihen liittyvät käsitykset muodostivat yllättäen aineistossa ristiriitaisen kuvan. Toisaalta taidekasvatuksen tavoitteiksi nimettiin ilmaisukasvatus ja positiivisen minäkuvan kehittäminen esimerkiksi lapsen työn arvostuksen kautta. Kuitenkin lapsesta itsestä lähtöisin oleva, oma-aloitteinen taiteellinen toiminta koettiin arjessa taiteellisesti vähemmän arvokkaana kuin aikuislähtöiset tai aikuisen kanssa työstitetyt työt. Esimerkiksi, kun kysyin, voisinko nähdä jotain lasten töitä, ei vapaan piirtämisen ja maalaamisen aikana tuotettuja töitä koettu taidekasvatuksellisesti niin arvokkaina, että niitä olisi laitettu esille tai että ne olisivat voineet tuoda jotain lisäarvoa opinnäytetyölleni. Lapsi kuitenkin käsittelee taiteiden avulla itselleen merkityksellisiä asioita, jotka vapaassa työskentelyssä kasvattaisivat varmasti aikuisten lapsituntemusta tehden näkyväksi lasten mielenkiinnonkohteita ja elämäntilanteita. Kuten muutakin leikkiä päiväkodissa, näkisin aikuisen tärkeäksi tehtäväksi rikastuttaa myös lapsen taiteellista omaehtoista leikkiä olemalla osallinen ja läsnä pedagogina myös vapaan taiteilun aikana.

Mielenkiintoista oli myös, ettei yhdessäkään keskustelussa noussut esiin taidevälineiden fyysinen saatavuus oppimisympäristössä lapsen näkökulmasta. Eli ovatko taidevälineet näkyvillä oppimisympäristössä ja lapsen itsensä saatavilla vai saatavilla vain opettajan kautta. Mitä taidevälineitä yleensäkin pidetään esillä ja miksi? Ovatko esillä vain aikuisen kannalta helpot ja sotkuttomat välineet kuten erilaiset värikynät ja piirustuspaperi ja minkä taidealojen taidevälineitä lapsilla on omaehtoisesti käytössään? Näkyvätkö esimerkiksi musiikki tai draama jotenkin lasten leikkivälineistössä? Lapsen omaehtoisen taiteen asema ja toteutuminen olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe sekä se mitä ja miten lapset taiteilevat, kun saavat itse valita.

Omaan käsitykseeni taidekasvatuksesta ja sille antamiini merkityksiin vaikuttaa työskentelyni ammattimuusikkona ja musiikkipedagogina. Taiteen kasvatuksellinen ja pedagoginen merkitys on näin ollen luonnollisesti ollut minulle taiteissa itsessään ja siinä, mitä taiteellisen ilmaisun, eri taiteenalojen tekniikoiden ja esteettisen kokemisen avulla maailmasta luontaisesti opitaan.

Kaiken kaikkiaan olen kokenut taidekasvatuksen suurimman merkityksen emansipatorisena. Sen tarkoitus on antaa rohkeutta ilmaista oma mielipiteensä oli sitten kyseessä mikä ilmaismuoto tahansa: verbaalinen, kehollinen, musiikillinen tai visuaalinen. Taidekasvatuksen avulla voimme opetella rakentamaan tietoa ja merkityksiä yhteisessä dialogissa, kriittiseen ajatteluun rohkaisten ja antaen tilaa kaikille näkemyksille, vaikka ne eivät sopusoinnussa oman ajattelun kanssa välttämättä olisikaan. Tälle taide vuorovaikutuksellisena pedagogisena tilana antaa erinomaiset puitteet perustuessaan lopulta hyvin subjektiviisiin tulkintoihin ja kokemuksiin. Näin ollen taidekasvatus sisältää kasvatustasolla myös runsaasti eettisiä merkityksiä. Tätä työtä tehdessä merkityksellistyi, kuinka eettisesti velvoittavaksi ja sitä kautta kuormittavaksi varhaiskasvatuksen opettajan työ lopulta muodostuu kasvatuksellisten päämäärien avoimuuden takia. Opettaja itse määrittää pedagogisen toimintansa päämäärät ja työtavat. Opettajalla on jatkuva ammatillinen vastuu kehittää omaa osaamista. Lähtökohtaisesti ei voida olettaa, että opintojen aikana saavutettu tieto ja taito riittäisivät kattamaan koko työuran.

Jos taidekasvatuksen kautta luonnollisesti muodostuva vakiintuneista merkityksistä vapaa sekä logiikan rajojen venyttämisen salliva tila, joka aidosti pohjautuu aikuisen ja lapsen väliseen tasavertaiseen vuorovaikutukseen ja jaettuun oppimiseen jää käyttämättä, ei oppimistilanteessa myöskään voi toteutua lapsen aktiivinen subjektius eikä Vasun velvoittama lapsilähtöisyys sen täydessä potentiaalissa. Taidekasvatuksen kentällä, jos missä pedagoginen paradoksi, vapaaksi kasvattaminen pakolla, on mahdollista ratkaista. Jos vain aikuisten asenteet ja taidekasvatuksellinen pedagoginen osaaminen rohkenevat antamaan tilaa lapsuudelle ja lapsen itseisarvoisuudelle varhaiskasvatuksessa.

Lähteet

- Biesta, G. (2017). *Letting art teach: art education "after" Joseph Beuys*. Arnhem: Artez Press.
- von Bonsdorff, P. (2019). *Barndomens estetik och estetik i barndomen*. Haettu osoitteesta <http://scientiarum.fi/wp-content/uploads/2019/12/Sphinx-2018-2019-1.pdf>.
- Clift, S. & Camic, P. M. (2016). *Introduction to the Field of Creative Arts, Wellbeing and Health: achievements and current challenges*. Teoksessa Clift, S. & Camic, P.M. (toim.) *Oxford Textbook of Creative arts, wellbeing and health. International perspectives on practice, policy and perspective* (s. 2–10). Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (2010). *Taide kokemuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Hassi, M. (1994). *Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus*. Teoksessa Surakka (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa* (s. 28–32). Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). *Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimusten kohteena*. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>.
- Hyvärinen, M. (2017). *Haastattelun maailma*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686112>.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. (2020). *Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa*. Teoksessa Kyrönlampi, T, Mäkitalo, K. & Uitto, M.(toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 35–52). Keuruu: PS-kustannus.
- Levin, H. (2012). *The Importance of Educational Adaptability*. Haettu osoitteesta <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-levin-paper-tea2012.pdf>.
- Lindström, T. E. (2009). *Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä*. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.

- Louhivuori, J. (2009). *Musiikkikasvatuksen tutkimus*. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.
- Määttänen, P. (2005). *Merkitykset musiikissa. Pragmatismien näkökulma*. Teoksessa Torvinen, J., Padilla, A., Kuisma, O., Lindberg, S., Iitti, S., Nyqvist, N., . . . Salmenhaara, E. *Musiikin filosofia ja estetiikka: Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä* (s.233–248). Helsinki: Yliopistopaino.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatus-tieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus. (2020). *Taiteen perusopetus*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetus>.
- Opetushallitus. (2019). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.
- Paananen, M. & Tammi, T. (2017). *Työn kuormittavuuden kokemusten, työn tehostamisen ja sairauspoissaolojen moniulotteiset yhteydet lastentarhanopettajan työssä*. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe202001142165.pdf>.
- Perttula, J. (2009). *Kokemus ja kokemuksen tutkimus*. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 116–158). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Pusa, Tiina. (2009). *Taide kestää läpi elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa Ruokonen, R., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 71–79). Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Pääjoki, T. (2004). *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Pääjoki, T. (2017). *Lasten taiteellinen toimijuus*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.e-library.com/book/978-952-451-763-8>.
- Rinnalla -hanke. (2020). *Taide- ja kerrontalähtöinen mentoritoiminta lasten sosiaalisemio-naalisten taitojen oppimisen tukijana varhaiskasvatuksessa*. Haettu osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/>.
- Rouhiainen, L. (2011). *Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa*. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s.75–93). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

- Ruokonen, R. (2020). *Varhaiskasvatuksen taidekasvatus – leikkiä, lumousta, oppimista ja hyvää elämää*. Haettu osoitteesta https://www.vol.fi/uploads/2020/02/de8a96fe-varhaiskasvatuksen-taidekasvatus_suomi_low.pdf.
- Ruokonen, R. & Rusanen, S. (2009). *Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana*. Teoksessa Ruokonen, R., Rusanen, S. & Välimäki, A-L (toim.). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 10–15). Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K. & Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta. Kuva-taiteellinen toiminta varhaisiässä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Sederholm, H. (2000). *Tämäkö taidetta?* Porvoo: WSOY
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517684439>.
- Suvilehto, P. (2020). *Draama ja kirjallisuus esi- ja alkuopetuksessa*. Teoksessa Kyrönlampi, T, Mäkitalo, K. & Uitto, M. (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 35–52). Keuruu: PS-kustannus.
- Suvilehto, P. & Keränen, J. (2020). *Avauksia Pritney-menetelmään: Käsinnukke ja lastenkirjallisuus tunteita ja sosiaalisia taitoja tukemassa*. Teoksessa Suvilehto, P. (toim.) ”*Rakas Pritni, tule joskus mulle kylään*” – *Draama, sanataide ja kirjallisuusterapia varhaiskasvatuksessa*. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526226934.pdf>.
- Tenhu, T. (2019). *Taide mielessä – mieli taiteessa. Opettajien kuvataidekokemusten narratiivista tarkastelua*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Tammi. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>.
- Törölä, H. (2018). *Lasten leikkitaitojen kehittyminen, ja mitä tehdä, jos leikki estyy*. Haettu osoitteesta <https://www.satakieliohjelma.fi/wp-content/uploads/2018/11/JULKAISU-Helena-Torola-2018.pdf>.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.
- Varto, J. (2011). *Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen*. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 17–33). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2009). *Praksialismi suomalaisessa musiikkikasvatuksessa*. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia*

kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen (s. 93–105). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.

Westerlund, H. (2005). *Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa*. Teoksessa Torvinen, J., Padilla, A., Kuisma, O., Lindberg, S., Iitti, S., Nyqvist, N., . . . Salmenhaara, E. *Musiikin filosofia ja estetiikka: Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä* (s.249–266). Helsinki: Yliopistopaino.

Liite 1 Haastateltaville lähetetty haastattelurunko

- oma taidesuhteesi

→ Onko sinulla itsellä jokin taidemuoto, joka on erityisesti lähellä sydäntäsi? Harrastatko jotain taiteellista ilmaisua/taidemuotoa tai kulutatko jotain kulttuurituotteita aktiivisesti tällä hetkellä tai oletko harrastanut esimerkiksi lapsena? (esimerkiksi musiikki: soittaa, laulaa, kuuntelee, säveltää; kuvataide: piirtäminen, maalaaminen, valokuvaus jne; tanssi, draaman lajit: teatteri, sanataide, kirjoittaminen, lukeminen; käden taidot; erilaiset käsityöt) Miksi juuri se taidemuoto?

- taidekasvatuksen toteuttaminen omassa työssä

→ Minkälaista (varhaisiän) taidekasvatus päiväkodissa sinun mielestäsi on?

→ Miten (ja minkälaista) taidekasvatusta toteutat omassa työssäsi? Kerro konkreettisia esimerkkejä/anekdootteja. Tässä vaiheessa minusta olisi hienoa, jos voisit esitellä töitä tai projekteja, joita olet lasten kanssa tehnyt (joko tallentein tai konkreettisesti) ja käyttää niitä kertomisen tukena. Voit vapaasti kertoa sekä tämänhetkisestä tilanteestasi käsin että aikaisemman kokemuksesi perusteella

- taidekasvatuksen merkitys/asema (henkilökohtaisesti/päiväkodissa/yhteiskunnallisesti)

→ Miksi käytät taidekasvatusta tai miksi et käytä?

→ Mitä haluat taiteilla saavuttaa työssäsi/pedagogisesti?

→ Mikä on mielestäsi taidekasvatuksen asema tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa?