



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

JÄLKÖ, MARJA

TAIDEKÄSITYS JA SEN MERKITYS VARHAISIÄN TAIDEKASVATUKSESSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2016



Master's Programme in Education and Globalisation Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Jälkö Marja	
Työn nimi/Title of thesis Taidekäsitys ja sen merkitys varhaisiän taidekasvatuksessa			
Pääaine/Major subject kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis kandidaatintyö	Aika/Year huhtikuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 28
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä kandidaatintyössä olen tutkinut taidekasvatusta varhaiskasvatuksen kontekstissa ja ennen kaikkea kiinnostukseni kohteena on ollut taidekasvatusta määrittävä taidekäsitys. Aineistona olen käyttänyt suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavia valtakunnallisia asiakirjoja sekä aiemmin julkaistua tieteellistä kirjallisuutta. Keräämäni aineiston avulla olen pyrkinyt rakentamaan kuvaa taiteesta ilmiönä sekä didaktisesta että kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Tutkimuksen olen toteuttanut integroivana kirjallisuuskatsauksena. Aineiston kriittisen tarkastelun kautta olen pyrkinyt tuomaan esille myös taidekasvatukseen liittyviä ongelmakohtia.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat</p> <ol style="list-style-type: none">1 Mikä on käsitteen taide merkitys varhaisiän taidekasvatuksen kontekstissa?2 Mitä on varhaisiän taidekasvatus?3 Mihin varhaisiän taidekasvatus tähtää? <p>Tutkimustulokseni osoittavat, että varhaiskasvatuksen kontekstissa taidekäsitys muotoutuu vuorovaikutukselliseksi tunnekasvatukseksi kasvatustieteen filosofi John Deweyn esteettiseen kokemukseen perustuvaa taidekäsitystä mukaellen. Taidekasvatus puolestaan on luonteeltaan orientoivaa eli taiteellisesti yleissivistävää toimintaa, joka taidekäsityksen mukaisesti tähtää ennen kaikkea esteettiseen kokemukseen ja havainnointiin. Taidekasvatuksen toteutus päiväkotiympäristössä riippuu lopulta täysin kasvattajan omasta taidenäkemyksestä. Tämän työn tarkoituksena on tehdä näkyväksi taiteen sosiokonstruktiivista luonnetta antaen näin ollen edellytyksiä taiteen näkökulmasta tarkoituksenmukaisempaan taidekasvatuksen toteutukseen.</p>			
Asiasanat/Keywords taide, taidekasvatus, esteettinen kokeminen, varhaiskasvatus			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tutkimuskysymykset ja metodologia	3
3	Taide esteettisenä kokemisena ja kasvatusta	5
3.1	Taide esteettisenä kokemisena	5
3.1.1	<i>Taiteen estetiikasta</i>	6
3.1.2	<i>Taiteen taiteellis-esteettisistä arvoista</i>	7
3.1.3	<i>Taiteen dialogisista piirteistä</i>	8
3.2	Kasvatusta	10
4	Taidekasvatusta varhaiskasvatuksessa	12
4.1	Taidekasvatuksen toimintaperiaatteista	12
4.2	Taidekasvatuksen päämääristä	14
4.3	Lapsi taiteilijana.....	15
5	Taidekasvatusta – käsite varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaan	18
5.1	Varhaiskasvatuksen toteuttamisen periaatteista	18
5.2	Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen	20
5.3	Esteettinen orientaatio.....	21
5.4	Ilmaisun monet muodot	22
6	Taidekäsitteiden varhaiskasvatuksen kontekstissa – tutkimuksen tulokset ja pohdintaa	24
6.1	Taidekäsitteiden varhaiskasvatuksessa	24
6.2	Taidekäsitteiden tiedostamisen merkityksestä varhaisiän taidekasvatuksessa	25
	Lähteet	29

1 Johdanto

Kasvatustieteen opintojeni alusta saakka olen ollut kiinnostunut erityisesti taidekasvatuksesta varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetusmuotona. Tämä johtuu siitä, että oma elämäkaareni on ollut tähän asti vahvasti taiteellisen toiminnan värittämää. Olen kasvanut ja työskennellyt musiikin parissa musiikkiluokkien ja ammattiopintojen kautta aina ammattimuusikoksi ja musiikkipedagogiksi saakka. Myös muut taiteen alat kuin musiikki ovat olleet vahvasti läsnä. Teatteriharrastus kulki musiikin rinnalla pitkään vähintään yhtä tärkeänä ja olen hakeutunut myös teatterialan opintoihin ennen kuin musiikki lopulta valikoitui tärkeimmäksi. Tanssijoiden ja sirkusalan taiteilijoiden maailmaan olen tutustunut työprojektien kautta. Ammatillista työkokemusta on kertynyt erinäisistä sinfoniaorkestereista, musiikkioppilaitoksista sekä teattereista.

Varhaiskasvatuksen opintojen aikana olen tullut tietoiseksi oman, ehkä enemmän taiteen ja sen tekemisen kautta ilmiötä tulkitsevan, ja kasvatustieteellisen kirjallisuuden ja käytännön esittämän, toisaalta toisiaan täydentävistä ja toisaalta keskenään ristiriitaisista, erilaisista taidekäsitteistä. Tämän työn tarkoituksena onkin tutkia minkälaisena varhaisiän taidekasvatus ja sen tarkoitukset piirtyvät kirjallisuuden kautta sekä ennen kaikkea selventää kaiken suunnittelun pohjalla vaikuttavaa taide – käsitettä ja sen merkitystä varhaisiän opetuksessa. Näiden asioiden ulos kirjoittaminen voi mielestäni auttaa myös muita varhaiskasvatuksen ammattilaisia heidän muokatessaan omia taidekasvatukseen liittyviä kasvatuskäytäntöjään ja käsityksiään siitä mitä taidekasvatuksella olisi tarkoitus lapsille opettaa.

Kiinnostukseni taidekasvatuksen merkitykseen kumpuaa myös ihmisistä, jotka sanovat etteivät ymmärrä taidetta. He eivät käy, eivätkä aiokaan käydä, esimerkiksi oopperassa, koska eivät koe ymmärtävänsä kyseessä olevaa taidemuotoa. Usein taide kuitenkin nähdään avoimena käsitteenä, jokaisen luodessa sille omat määritteensä ja perustelunsa sen hyvydestä tai huonoudesta. Kuinka silloin voi väittää, ettei ymmärrä oopperaa taidemuotona? Eikö silloin ole kysymys siitä, ettei puhuja ymmärrä itseään? Niin sanottu korkeakulttuuri eli kaunotaiteet on asetettu jalustalle ja todettu saavuttamattomaksi ja tarpeettomaksi taiteen teoriaan perehtymättömille. Tämä kielii mielestäni jonkin asteisesta haluttomuudesta hyväksyä tai oppia ymmärtämään itselle uusia ilmiöitä. Tässä näkyy myös nykypäivän ”minulle kaikki heti”-kulttuuri. Jos jokin ei sovi omaan elämäkatsomukseen, sitä ei tarvita. Koska jos asiaa katsotaan toisesta näkökulmasta, se ettei tiedä oopperasta mi-

tään, antaa optimaaliset olosuhteet havainnoida oopperaa taide- ja ilmaisumuotona täysin ilman kaavoihin kangistuneita ennakkokäsityksiä. Tämä taas toisaalta vaatisi herkkyyttä ja avoimuutta uusille ilmiöille. Vähentääkö vai lisääkö taiteen arvoa se, etteivät kaikki sitä ymmärrä?

Toisaalta voidaan ajatella, että kaikki voivat tehdä taidetta, koska sen subjektiivinen merkitys on tärkeintä. Jos tämä on minusta taidetta, se on sitä. Itseäni on mietityttänyt taidekasvatuksen toteutus päiväkotiympäristössä, jossa opetusta antavilla opettajilla ei välttämättä ole mitään taiteellista koulutusta, näkemystä tai edes halua tarkoituksenmukaisen taidekasvatuksen toteuttamiseen. Eihän matematiikkaakaan voi opettaa, jos ei osaa laskea! Taiteen arvosta kertoo myös se, että taiteilijalle, työkseen esiintyvälle, koetaan riittäväksi palkaksi näkyvyys niin sanotun sivistyneistön eli ”taidetta ymmärtävien” parissa. Myöskään taiteen harrastajan ja ammattilaisen välistä eroa ei moni nykyihminen kykene erottamaan. Jos kaikki osaavat tehdä musiikkia, mikseivät kaikki soita? Ja jos kaikki osaavat tehdä taidetta, mikseivät kaikki sitten kuitenkin ymmärrä sitä? Minkälaista tulevaisuutta tämän kaltaiselle taidekäsitykselle pohjaava taidekasvatus luo?

Onko taiteen itsensä ja sen olemassa olon kannalta viisasta sulkea itsensä jokapäiväisen elämän ulkopuolelle? Tänä päivänä on selvästi nähtävissä taiteen jalkautuminen arkeen. Kuvataidetta käytetään julkisten rakennusten seinillä näyttelymuotoisena mutta jokapäiväisessä ympäristössä, missä se on ihmisten saatavilla. Akrobaatit esittävät teoksiaan kasvihuoneissa. Flash mobit tuovat julkisille paikoille ihmisvilinään yllättäviä tanssiperformansseja. Yhteistyötä päiväkotien ja taiteilijoiden välillä toteutetaan erilaisissa kummiprojekteissa. Mutta silti taiteella käsitteenä on tietty mystisyys. Sillä ei koeta olevan käytännön arvoa.

Tässä työssä pyrin käsittelemään taidetta ja taidekasvatusta käsitteinä mahdollisimman laajasti. Tällä tarkoitan, että puhuessani taiteesta en tarkoita pelkästään esimerkiksi yleisesti termin suomenkielen synonyymina käytettyä kuvataidetta vaan kaikkia taiteen muotoja: musiikkia, draamaa, kuvataidetta ja liikeilmaisuuksiin perustuvia taidemuotoja.

Taidekasvatuksen konteksti on tässä työssä varhaiskasvatus eli alle kouluikäiset lapset. Edelleen olen rajannut tutkimukseni kohteen päiväkotiympäristössä tapahtuvaan taidekasvatukseen. Koska tutkimuksessani on kyse taiteesta varhaiskasvatuksen kontekstissa, koen merkityksellisenä taidekäsitteen muodostuksen kannalta myös kysymyksen lasten tuottaman taiteen arvosta.

2 Tutkimuskysymykset ja metodologia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on rakentaa kuvaa varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen tarkoituksesta ja toimintatavoista taiteen näkökulmasta. Laadullisen ja tarkemmin fenomenograafisen tutkimussuuntauksen mukaisesti pyrin hahmottamaan näiden erilaisten näkökulmien kautta taidekasvatuksen merkityssisältöjä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006, viitattu 06.12.2015.)

Toteutan tutkimukseni integroivana kirjallisuuskatsauksena. Koska kandidaatintyö on kokonaisuutena suhteellisen suppea, en näe mahdollisena lähteä sen puitteissa keräämään omaa aineistoa ja käsittelemään sen tuloksia ja aikaisempaa tutkimusta riittävän kattavasti. Kirjallisuuskatsauksen avulla pyrin arvioimaan ja kokoamaan jo olemassa olevaa tutkimusta ja teoriaa varhaisiän taidekasvatuksesta sekä muodostamaan kokonaiskuvaa kyseessä olevasta ilmiöstä (Salminen, 2011, 4). Integroivaan kirjallisuuskatsaukseen metodina liittyy olennaisena osana kriittinen tarkastelu (Salminen, 2011, 8). Kriittisen tarkastelun avulla pyrin löytämään aineistosta myös taidekasvatukseen liittyviä mahdollisia ongelmakohtia ja tuomaan niitä esille.

Analysoimalla varhaiskasvatusta valtakunnallisesti ohjaavia asiakirjoja, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita, pyrin muodostamaan niiden pohjalta suomalaista taidekasvatusta ohjaavan taidekäsityksen. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mikä on käsitteen taide merkitys varhaisiän taidekasvatuksen kontekstissa?

Taidekasvatus ilmiönä sisältää käsitteet taide ja kasvatus. Tämän kysymyksen kautta pohdin taiteen itseisarvoa, merkitystä ja läsnäoloa varhaisiän taidekasvatuksessa. Onko kyse kasvatuksesta taiteeseen vai taiteen avulla kasvatuksesta? Jotta voisin paremmin määrittää taidekäsitystä, avaan myös varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen kenttää tarkemmin tutkimalla seuraavia alakysymyksiä.

2. Mitä on varhaisiän taidekasvatus?

Tämän kysymyksen kautta käsittelen taidekasvatuksen käsitettä didaktiikan näkökulmasta. Mitkä ovat taidekasvatuksen työskentelymetodit? Tulen avaamaan myös integroidun taide-

kasvatuksen käsitettä ja miksi se on varhaiskasvatukseen ja erityisesti päiväkotiympäristöön soveltuva taidekasvatuksen muoto.

3. Mihin varhaisiän taidekasvatus tähtää?

Tämän kysymyksen avulla tarkastelen taidekasvatusta ilmiönä kasvatusfilosofiselta kantilta. Pyrin vastaamaan kysymykseen siitä, mitä taidekasvatuksella oikeastaan opetetaan. Näkökulmina toimivat erilaiset valtakunnalliset varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat sekä erilaisten taiteen ja taidepedagogiikan asiantuntijoiden julkaisut.

3 Taide esteettisenä kokemisena ja kasvatus

Jotta varhaisiän taidekasvatuksella voisi olla mitään taiteellista arvoa, on mielestäni perusteltua yrittää löytää yhteistä maaperää taiteen, kasvatuksen ja lapsen oppimisen välillä. Se, mikä tekee sekä kasvatuksesta että taiteesta laadultaan hyvää on kokemus. Taide ei ole taidetta ilman esteettistä kokemista, eikä kasvatus ole merkittävää, jos se ei saa kaikupohjaa kasvatettavan kokemuserästä ja laajenna hänen ymmärrystään.

Kun taiteen esteettisyyden ytimenä nähdään laadullinen kokemus, myös taidekasvatuksen tavoitteena voidaan pitää pyrkimystä tuottaa esteettistä kokemista. Yhdysvaltalaisen kasvatustilosophi John Deweyn (1859 - 1952) taidekäsityksessä ja kasvatustilosophiassa yhdistyvät sekä taiteen tekeminen sen itsensä vuoksi eli taiteen itseisarvo ja esteettinen maailmankatsomus kasvatuksen päämääränä (Pantsu, 2010; Rusanen et al., 2014; mm. Rusanen, 2007). Verrattuna täysin avoimeen taidekäsitykseen vuorovaikutuksellisuuden ja esteettisyyden piirteet rajaavat esteettiseen kokemiseen perustuvaa taidekäsitystä hyvin tarkasti. Taide on aina laadultaan esteettistä. Siitä tekee esteettistä sen yksilössä tuottama persoonallinen kokemus. Jos vuorovaikutusta ei yksilön ja teoksen välille synny, ei myöskään ole estetiikkaa eikä taidetta. (Dewey, 2010, 302.)

3.1 Taide esteettisenä kokemisena

Useissa lähteissä mainitaan, että taide on avoin käsite (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi, & Torkki, 2014, 12). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei sitä olisi yritetty määrittellä. Se kertoo kuitenkin näkemyksestä, jonka mukaan taide käsitteenä liittyy niin läheisesti jokaisen yksilön subjektiivisiin näkemyksiin ja kokemuksiin, että sitä voisi universaalisti selittää. (Sederholm, 2000, 29.) Tuntuu jopa olevan helpompaa määrittää se mikä ei ole taidetta kuin se mikä on (Sava, 2007, 92). Viime kädessä jokaisen yksilön taidenäkemys on hänen omien mieltymystensä summa. Taidekäsitykseen vaikuttavat vahvasti myös kulloinkin vallitsevat kulttuuriset ja yhteiskunnalliset taustat (Löytönen, Sava, 2011, 99).

On kuitenkin eroteltavissa kaksi erilaista kriteeriä, joiden kautta taidetta ilmiönä voidaan tarkastella. Tutkimusaineistoni perusteella olen jakanut taidetta määrittävät piirteet karke-

asti taiteellis-esteettisiin ja vuorovaikutuksellisiin. Nämä tunnusmerkit sulautuvat taiteessa ja taideteoksessa toisiinsa ja niin sanotusta hyvästä taiteesta tulisikin löytyä molempia aspekteja. Tunnusmerkit yhdistyvät esteettisen kokemisen kautta, jota ilman taideteos ei kykene saavuttamaan täydellistymistään (Dewey, 2010).

3.1.1 Taiteen estetiikasta

Klassisesti taiteessa mielletään olevan kyse pelkästään kauneudesta tai aistien mielihyväs-
tä. Usein tästä kauneudesta käytetään taiteen yhteydessä käsitettä esteettinen. Aristoteeli-
nen kauneus merkitsee harmoniaa ja sopusuhtaisuutta (Sava, 2007, 100). Taiteen kauneus
voidaan määrittää myös esteettiseksi kokemukseksi, joka miellyttää useampaa kuin yhtä
aisteistamme samanaikaisesti (Read, 1967b, 16). Kasvatusfilosofi John Deweyn mukaan
estetiikka pyrkii ratkaisemaan ongelman pyrkimällä merkitysten harmoniaan. Taiteessa
ongelmia työestetään tietyillä välineillä: sävelillä, liikkeellä, väreillä ja ratkaisu ruumiillis-
tuu taideteon muodossa. (Dewey, 2010, 25-27.)

John Deweyn mukaan taide on kokemuksen laadullinen piirre (Dewey, 2010, 398). Yksit-
täinen esteettinen kokemus syntyy taideteoksen ja minän välisessä vuorovaikutuksessa.
Subjektin ja objektin, taiteentekijän tai vastaanottajan ja taideteoksen välillä tapahtuvan
vuorovaikutuksen herättämät kokemukselliset eli keholliset ja aistilliset havainnot itsestä ja
ympäristöstä saavat aikaan subjektissa kognitiivista toimintaa, joka parhaimmillaan johtaa
asioiden merkityssuhteiden havaitsemiseen. Tämä kokemuksen työstäminen on liikkeessä
kohti täydellistymistä, ymmärtämistä. Voidaan puhua myös flow -tilasta (Kettunen, 2004,
94-95). Täydellistymisen kokemukseen liittyvä mielihyvä syntyy, kun yksilö kykenee nä-
kemään kokonaisuutena asioiden merkitykset ja niiden keskinäiset suhteet. Tätä Dewey
kutsuu yksittäiseksi esteettiseksi kokemukseksi. Tämän kaltainen esteettisyys kykenee ko-
kemuksen muodossa sisältämään kaikille ihmisille yhteisiä, universaaleja aineksia. (De-
wey, 2010.) Taideteoksen ilmaisuvoimaa vahvistaa sen kyky ruumiillistaa mahdollisimman
monille yhteisten kokemusten piirteitä (Dewey, 2010, 344). Näin ollen esteettisyydellä ei
sinänsä ole mitään tekemistä perinteisen kauneuden käsitteen kanssa, joka näyttäytyy kai-
kille kulttuurista riippuen erilaisena.

Vastaanottajan näkökulmasta sana esteettinen viittaa kokemukseen, joka havaitsee ja naut-
tii, joka arvostaa taiden tehtyä (Dewey, 2010, 64). Taidefilosofi Herbert Read esittää tämän
esteettisen elementin olevan sisäänrakennettuna suoraan ihmisen aistilliseen käsityskykyyn

(Read, 1967b, 15). Voidaan puhua myös intuitiivisesta tiedosta, luovuudesta tai mielikuvituksesta. Hänen mukaansa sama kauneuden kaava on nähtävissä myös luonnossa. Samat universaalit ja väistämättömät matemaattiset ja mekaaniset lait, jotka määrittävät minkäläisen muodon jokin luonnonilmiö ottaa, määrittävät ja miellyttävät myös ihmisen intuitiivista esteettistä nautintoa. Muodon luonnollinen logiikka saa meissä aikaan välittömän vaitonvaraisen kauneuden tunteen, josta vasta sen jälkeen jalostuu esteettinen kokemus yksilön omien mieltymysten ja temperamentin mukaan. (Read, 1967, 17, 20, 23.) Esimerkkinä voidaan pitää luonnossakin esiintyvää kultaista leikkausta, jonka matemaattiset mittasuhteet tämän sisäänrakennetun esteettisen kaavan kautta miellyttävät ihmissilmää (Read, 1967, 19). Joka tapauksessa ilman tätä mielikuvitusta, yhteyttä omiin kokemuksiin ja tunteisiin, on esteettinen kokeminen ja havainnointi mahdotonta.

Esteettisessä kokemisessa olennaisinta onkin esteettinen havaitseminen. Kaikkien aistien kautta tapahtuva esteettinen havainnointi on kiinnostunut havainnon kokonaisuudesta, sen osatekijöistä ja niiden keskinäisistä suhteista (Dewey, 2010, 167). Esteettinen havainnointi tekee objekteista elävää taidetta (Dewey, 2010, 265). Sekä taiteen tekijä että vastaanottaja osallistuvat taiteen tekemiseen havaitsemalla. Pelkkä asioiden tunnistaminen ja niiden nimeämiseen kykeneminen ei tee havainnoinnista esteettistä, mutta voi toimia varsinkin taidekasvatuksellisesta näkökulmasta lähtökohtana (Dewey, 2010, 215). Esteettinen havaitseminen on läpikotaisin tunnepitoista eli kokemuksellista verrattuna pelkkään tunnistamiseen. Sen kautta objektiin yhdistyy yksilöllisiä laadullisia määreitä: mitä tämä taideteos merkitsee juuri minulle? Subjektin on näin ollen kyettävä luomaan henkilökohtainen suhde objektiin, jotta havaitseminen voisi olla esteettistä ja tuottaa kokemuksen taiteesta. (Dewey, 2010, 70-72.) Jotta taiteen vastaanottaja voisi luoda omia merkityksiään teoksesta, on taiteilijan kuitenkin ensin kyettävä välittämään ja kiteyttämään oma kokemuksensa teokseen (Dewey, 2010, 73).

3.1.2 Taiteen taiteellis-esteettisistä arvoista

Taide liittyy olennaisesti käden taitoihin. Vaaditaan taitoa, tekniikkaa, josta puhutaan kaikilla taidealoilla, jotta voidaan tehdä jotain esteettistä: soittaa kauniisti tai näytellä uskottavasti. Jotta taideobjekti olisi paras mahdollinen ilmentymä taiteilijan havainnoista, vaaditaan taitoa kyetä kuvaamaan jotain kolmiulotteista kaksiulotteisena tai muuntamaan jokin käsin kosketeltava kuuloaistilla tulkittavaksi. Taiteellisen luomisen ja esteettisen havain-

non ytimeistä löytyy toisin sanoen subjektin herkkyys välineelle välineenä: kyky ymmärtää ja käyttää taiteellista ilmaisuvälinettä tarkoituksenmukaisesti. (Dewey, 2010, 239, 243.) Taitamisen merkitys tulee esiin myös perinteisessä taidepedagogiikan mestari-kisälli – opetusmuodossa. Sana taide voidaan tulkita ”taiden tekemiseksi” (Löytönen, Sava, 2011, 99). Taiteilija ilmaisee ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa syntynyttä esteettistä kokemustaan kehollisen tai kehon ulkopuolisen taideteon avulla. Taidemuoto määrittää ilmaisun muodon ja välineen. Taiteilija konkretisoi työssään havainnoitsijan, sekä itsensä että vastaanottajan, näkökulmaa tarkoituksenaan saada aikaan jotain välittömästi havaitsemalla koettavaa. Tämän kaltainen toiminnallisuus on Deweyn mukaan yksi taiteen tuntomerkeistä. (Dewey, 2010, 63, 65.)

Taideteoksen muodon kannalta on merkityksellistä miten sen rakenneosat yhdistyvät ja suhteutuvat toisiinsa, jotta ne voisivat muodostaa yhtenäisen esteettisen kokemuskokonaisuuden (Dewey, 2010, 145, 167). Esimerkiksi musiikissa yksittäiset sävelet, teemat, nyanssit tai äänenvärit eivät muodosta kokonaisuutta, jos niillä ei ole yhteistä laatua. Yksinkertaistettuna surullisen laulun aineksen täytyy olla surullista. Jotta kokemus kappaleen surullisuudesta voisi täydellistyä yksittäisessä kokemuksessa, on teoksen kaikkien osatekijöiden vietävä sitä samaan suuntaan (Dewey, 2011, 168-169). Osatekijät luovat yhdessä teokseen jatkuvuuden tunnetta. Ne kertyvät välillä yhteen, luovat jännitettä ja ennakoivat tulevaa. Ne kehittyvät ja täydellistyvät liikkeessään yksittäiseksi esteettiseksi kokemukseksi. Näin taideteos saa ilmaisevan, esteettisen muotonsa. (Dewey, 2011, 170.)

3.1.3 Taiteen dialogisista piirteistä

Dialogisilla arvoilla ja piirteillä tarkoitan taiteen tiedonmuodostuksen tapaa. Taide ei ole taidetta ilman taiteen tekijän tai vastaanottajan tulkintaa ja merkityksen antoa.

Taiteilija tuo näkyväksi omia havaintojaan elämästään ja elinympäristöstään taiteen kautta muidenkin nähtäväksi. (Sava, 2007, 98.) Kyse on ilmaisusta ja tavasta kommunikoida. Inkeri Sava esittää, että pelkkä mimeettinen taide eli kärjistäen pelkkä kaunis esittävä taide ei ole taidetta lainkaan, vaan se vaatii rinnalleen myös tietoista merkityksen antoa (Sava, 2007, 98). Teoksen ilmaisullisuuteen vaikuttaa siis myös kognitiivinen toiminta eli taiteilijan kyky tiedostaa taidetekonsa vuorovaikutukselliset merkitykset ja ottaa niistä vastuu (Dewey, 2010, 62). Lopputulos eli taideteos on aina ilmaiseva kokonaisuus, tunteiden ja tekojen summa. Taiteellisesti esteettisen kokemuksen synnyn kannalta on merkittävää, että

taide pakottaa tekijänsä pohtimaan kriittisesti omaa itseään ja arvojaan, jotka ohjaavat esteettistä toimintaa ja vuorovaikutusta: ilmaisunsa vaikutusta ympäristöön. Itseilmaisuus taiteen muodossa on itsensä tietoista paljastamista (Dewey, 2010, 81). Esteettisessä kokemuksessa yhdistyvät aktiivisen altistumisen ja toimimisen merkitystä luovat ainekset (Dewey, 2010, 127-128).

Merkityksen antoa ja vuorovaikutusta tapahtuu taiteessa taiteilijan ja teoksen välillä sekä vastaanottajan ja taiteilijan välillä teoksen kautta. Kun taideteos itsessään on kyllästetty taiteilijan omalla esteettisellä kokemuksella, se on täynnä esteettisiä yksityiskohtia, joista jokainen vastaanottaja voi löytää tarttumapintaa oman kokemusmaailmansa kautta. Hyvä taide vaatii myös vastaanottajaltaan (Sava, 2007, 98). Hänen on muodostettava itse henkilökohtainen suhteensa teokseen, jotta esteettinen havaitseminen olisi mahdollista (Dewey, 2010, 72). Read käyttää termiä empatia siitä, kun teos kykenee koskettamaan vastaanottajaa jollakin tavalla hänen tunnistaessaan teoksessa omia tunteitaan. Kyseessä on subjektin tunteiden siirto taideobjektiin. (Read, 1967b, 24.) Tämä mahdollistaa näiden tunteiden, oman itsensä, tarkastelemisen ikään kuin ulkopuolelta. Draamakasvatuksen yhteydessä puhutaan ”esteettisestä kahdentumisesta”, kun asiaa voidaan tarkastella yhtä aikaa sekä fiktion että faktan kautta. Se voi helpottaa epämieluisien asioiden käsittelyä, koska yksilön ei tarvitse purkaa kokemusta suoraan henkilökohtaisesti, omana itsenään, vaan voi kuvitella itsensä näytelmän roolihahmoksi. (Heikkinen, 2001, 97-98.)

Teos syntyy uudelleen jokaiselle sen esteettisesti kokevalle. (Dewey, 2010, 135.) Ei ole olemassa mitään lopullista päämäärää, johon ihmettelyn, tarkastelun tulisi loppua. Taideobjekti jatkaa työtään vielä suoranaisen havainnoinnin jälkeenkin muokatessaan subjektin yksilöllisiä merkitys- ja tietorakenteita uudelleen (Dewey, 2010, 171-172). Esteettinen vastaanottaminen ja kokeminen vaativat herkkyyttä antautua ilman ennakkokäsityksiä taiteen ja elämän tarjoamalle suoralle kokemukselle ja sen herättämille merkityksille. (Dewey, 2010, 362, 367-368.) Mielenkiintoinen puoli taiteen tiedonmuodostuksessa on ”tietoisuus seipitteestä” (Dewey, 2010, 120-121). Kokonaisuus saavuttaa uusia laadullisia merkityksiä tiedostaessamme sen olevan epätodellista. Taiteesta tekee esteettisen kokemuksen pohjalla oleva intuitiivinen tieto eli mielikuvitus (Dewey, 2011, 47-48).

Dialogia ja taiteellista sosiokonstruktiivista tiedonmuodostusta syntyy kun taiteilijan ja vastaanottajan teokselle antamat merkitykset kohtaavat ja alkavat keskustella keskenään. Tuloksena on kulttuuria, yhteiskuntaa uudistavaa ja tiedostavaa taidetta. (Löytönen, Sava,

2011, 95-120.) Pelkät taiteelliset ainekset yksittäisinä: ilmaisumuodot ja materiaalit tai tietoinen pyrkimys vuorovaikutukseen eivät kuitenkaan tee vielä objektista taidetekoa. Objekti vaatii myös yksilön, sekä tekijän että vastaanottajan näkökulmasta, esteettistä havainnointia ja kokemusta saavuttaakseen täyden potentiaalinsa. (Dewey, 2010, 30.)

3.2 Kasvatus

Kasvatus on tietoisesti johonkin tähtäävää, vuorovaikutuksellista toimintaa kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Sillä pyritään vaikuttamaan kasvatettavan sivistys- ja sosialisatio-prosessiin. Pauli Siljander painottaa kirjassaan kuitenkin itse kasvatuksen näkemistä nimenomaan toimintana ei prosessina. (Siljander, 2014, 28-29.) Kasvatustieteilijä Juha Holton mukaan kasvattaminen on kasvamaan saattamista. Sen tielle sattuvien esteiden poistamista ja suotuisien olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvamiselle, jota säätelevät huomattavalla tavalla ulkoiset tekijät ennen kaikkea elämä sosiaalisissa yhteisöissä. (Sava, 2007, 170.)

Kasvatukselle ominaista on kasvatettavan ja kasvattajan välinen valtasuhde. Kasvuprosessinsa keskeneräisyyden vuoksi kasvatettava nähdään kykenemättömänä itsemääräytyvyyteen. Tämän vuoksi toiminnan suunnan määrää kasvattaja. (Siljander, 2014, 28.) Kasvatus vaatii kuitenkin kaikkien osapuolten aktiivista osallisuutta, sekä henkistä että fyysistä läsnäoloa toinen toisilleen (Sava, 2007, 166, 177).

Kasvatuksella on sosialisatio-, sivistys- ja identiteettitehtävä (Siljander, 2014, 52). Toisin sanoen se on aktiivista persoonallisuutta sekä yhteisöllistä että yhteiskunnallista osallisuutta tukevaa toimintaa (Sava, 2007, 168). Sosialisatiotehtävänsä kautta kasvatus uusintaa vallitsevaa yhteiskuntaa. Sen tehtävänä on siirtää uudelle sukupolvelle yhteisönsä arvot, normit ja moraalit eli kulttuuri. Myös taide kantaa mukanaan oman aikansa arvoja. Esimerkiksi uskonnot ovat käyttäneet hyväkseen taiteen kokemuksellisia ominaisuuksia tehdesään opeistaan eläviä (Dewey, 2010, 397). Kasvatuksen tarkoituksena on olemassa olevan säilyttäminen ja siihen sopeutuminen. Sen tehtävänä on näin ollen saattaa kasvatettava yhteiskuntansa täysivaltaiseksi jäseneksi. (Siljander, 2014, 46-47.) Kasvatukseen kuuluu myös osoittaa kasvatettavalle rajat, joiden avulla yksilö voi määrittää omaa paikkaansa yhteiskunnassa. Rajat osoittavat, ettei kasvatettava ole yksin, vaan tila on yhteinen ja kyettävä jakamaan toisten kanssa. (Sava, 2007, 181.)

Sivistys- ja identiteetti-tehtävän tarkoituksena on herättää kasvatuksen objektissa eli kasvatettavassa itsenäinen kyky ja tahto alkaa määrittää toimintaansa ja arvojaan suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja sen kulttuuriin. Kasvatuksen tarkoituksena on siis löytää yksilön subjektiivinen identiteetti eli persoonallisuus. (Siljander, 2014, 53.)

Kasvatuksellisen taiteen näkökulmasta kasvatettavan on tärkeää kyetä kokemaan itsensä subjektina, tekijänä, ei vain muiden ohjeiden mukaan toimijana (Sava, 2007, 166-167). Hedelmällisessä yhteistoiminnallisen kasvatuksen tilassa jokaisella toimintaan osallistuvalla on omat tehtävänsä ja vastuunsa (Sava, 2007, 165). Kasvatettava ei ole vain kasvatuksen kohde vaan toinen läsnä oleva ihminen (Sava, 2007, 175). Kyse on molemminpuolisesta avoimuudesta sille muuttumiselle mitä elämä ja oppiminen tuovat mukanaan. Tarkoituksena ei ole siirtää tietoa sellaisenaan vaan vuorovaikutuksellisen dialogin kautta. Jokainen tulkitsee tietoa yksilöllisesti oman kokemusmaailmansa kautta. (Sava, 2007, 176.) Kriittisen ajattelun, myönteisen oppimisen ja kehittymisen kannalta on kasvattajan luotava vuorovaikutuksessa lasten kanssa ikätasoon ja kokemuspohjaan sopivia tapoja ymmärtää toiminnan, sen motiivien ja seurausten reflektointia sekä kasvatuksellisesti avoin turvallinen tila, jossa kenenkään ei tarvitse pelätä kaltoin kohdelluksi joutumista (Sava, 2007, 174-176). Vain vuorovaikutuksessa yksilöllisyys pääsee muotoutumaan ja tulee tiedostetuksi (Dewey, 2010, 340). Tässä tulee myös esiin niin sanottu pedagoginen paradoksi eli kasvatuksen tavoite vapautua kasvatuksen valta-asetelmasta kohti kasvatettavan itsenäisyyttä (Siljander, 2014, 31).

Modernin kasvatusajattelun mukaisesti kasvatuksen sivistystehtävään kuuluu olennaisesti myös vallitsevan yhteiskunta- ja elämänmuodon ylittäminen (Siljander, 2014, 28-29). Kasvatuksen ja ihmisen tavoitteena on siis pyrkimys parempaan tulevaisuuteen ja toimiminen sen mukaisesti, toisin sanoen eettiseen toimintaan. Kasvatuksen tavoitteissa on nähtävissä pyrkimys järjestää elämä hyväksi eli kauniiksi. Näin kasvatuksen tavoitteissa yhdistyvät sekä eettinen että esteettinen. Estetiikan näkökulmasta kasvatuksen tehtävänä on pyrkimys esteettiseen elämäntapaan (Sava, 2007, 101).

4 Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa

Taidekasvatuksen vahva asema, kaikissa muodoissaan, on perusteltua varhaiskasvatuksen kentällä. Tärkeimmät kasvatustavoitteet varhaiskasvatuksessa ovat lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, sosiaalisen toiminnan vahvistaminen ja itsenäisyyden asteittainen lisääminen, joihin kaikkiin voidaan tuoda sisältöä taiteen kautta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 13).

4.1 Taidekasvatuksen toimintaperiaatteista

Yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän John Deweyn (1859 – 1952) taidekasvatuksen suoraan esteettiseen kokemukseen ja käytännön toimintaan pohjautuvaa kokonaisvaltaista määrittelyä voidaan pitää pienen lapsen taidekasvatuksen ytimenä. Deweyn ”learning by doing” – menetelmässä korostuu toiminnallisuus eli tekemällä oppiminen. Tämä harkitseva toiminta toimii taiteellisen tietämisen lähtökohtana ja pyrkii esteettisesti laadukkaampiin suhteisiin ja merkityksenantoon ympäristönsä kanssa. Näin ollen Dewey korostaa myös taiteellisen toiminnan sosiaalisia merkityksiä kasvatustieteen filosofiassaan. (Westerlund & Väkevä, 2011, 35, 37.) Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tämä merkitsee lapsen luontaisten ja persoonallisten impulssien hyväksi käyttöä oppimisen lähtökohtana ja niiden ohjaamista sosiaalisesti merkityksellisiin toimiin (Sava, 2007, 170-171; Väkevä, 2004, 118).

Dewey puhuu kokemuksen laadullisuudesta ja kasvattajasta kokemuksen laadullisuuden avaajana. Kasvattajan tehtävänä on välittää kasvatettavalle kokemusta, auttaa tätä näkemään yhteyksiä ja näin ollen tekemään kokemuksesta arvokasta, laadukasta, ja auttaa näin kasvatettavaa parantamaan elämänlaatuaan. (Westerlund & Väkevä, 2011, 41.) Tuomalla esteettisen kokemuksen, intohimon ja positiivisen motivaation, osaksi omaa maailmankatsomusta ja jokapäiväistä elämää yksilö voi tehdä elämästään merkityksellistä. Jokaisen tulisi voida löytää oma arjen ylevöittäjänsä ja tehdä taiteesta elävää. Näin ollen taidekasvatuksen lähtökohtana voi olla taito, muttei lopullisena päämääränä (Anttila, 2010, 66; Westerlund & Väkevä, 2011, 46). Taidekasvatuksen tarkoituksena on, taiteen itsensä näkökulmasta, tuottaa henkilökohtaisia esteettisiä kokemuksia taiteellisen toiminnan kautta. Saada aikaan yksilössä käsitys estetiikasta ja sen tuottamasta mielihyvästä ja näin ollen kasvattaa

myös uusi taidetta tuottava ja kuluttava ja ennen kaikkea siitä nauttimaan kykenevä sukupolvi (Dewey, 2010, 20).

Tässä tekstissä tarkoitan taidekasvatuksella monialaista taidekasvatusta, joka integroi eri taidemuotoja: musiikkia, kuvataidetta ja käden taitoja, sanataidetta ja draamaa (esimerkiksi sadut, lorut, nukketeatteri) sekä liikekieltä kaikkine variaatioineen, ensisijaisesti toisiinsa ei niinkään akateemisiin opintokokonaisuuksiin. Käsitystä taideaineiden kokonaisuudesta voisi verrata esimerkiksi saksalaisen musiikkipedagogi Carl Orffin (1895 – 1982) ajatukseen musiikkikasvatuksesta, jossa musiikki ei toimi yksin vaan se yhdistyy aina myös johonkin toiseen taiteenlajiin (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, & Mäkinen, 1993, 197). Orffin mukaan musiikkikasvatus kuuluu kaikille lapsille, ja aikuisille. Huolimatta musikaalisen lahjakkuutensa tasosta, jokainen on oikeutettu nauttimaan musiikillisista kokemuksista ja elämyksistä soittaen, laulaen, kuunnellen, piirtäen tai vaikka tanssien. (Hongisto-Åberg et al., 1993, 197.) Myös Heikkinen puhuu draamakasvatuksen yhteydessä monialaisuudesta. Draama käyttää laaja-alaisesti muiden taidealojen elementtejä hyväkseen kokonaisvaltaisessa ilmaisussaan. (Heikkinen, 2005, 32.)

Päiväkodin taidekasvatusta voidaan tarkastella myös saavutettavuuden ja esteettömyyden näkökulmasta (Salovaara, 2004, 67). Näin ollen opetuksen lapsilähtöisyys voidaan nähdä sosiaalisena ja kulttuurisena saavutettavuutena, koska se on suunniteltu silloin heijastelemaan kohderyhmän kiinnostuksen kohteita (Salovaara, 2004, 70). Taiteiden harrastaminen taiteen perusopetusta antavassa laitoksessa saattaa joskus olla perheen sosioekonomisen statuksen saavuttamattomissa, joko varallisuudesta tai asuinpaikasta riippuen. Taidelaitokset suosivat myös lahjakkaimpia lapsia, koska opinnoissa vaaditaan edistymistä tasolta toiselle (Anttila, 2010, 62-63). Koska taidekasvatuksella on vahva asema varhaiskasvatuksen kentällä, tulisikin sen laatuun kiinnittää huomiota juuri sen saavutettavuuden näkökulmasta. Päiväkoti saattaa olla ainoa paikka, jossa lapsi voi saada ohjatusti taiteellisia kokemuksia.

Taideopetus luo saavutettavuutta myös opettamisen eriyttämisen kannalta. Koska monialainen taidekasvatus luontaisesti käyttää ja integroi erilaisia tapoja oppia, on sen tiedollinen saavutettavuus kaikkien ulottuvilla (Salovaara, 2004, 70). Monitaiteelliseen lähestymistapaan liittyvät luonnollisesti myös kokemuksellisuus, kehollisuus ja ilmiöpohjainen oppiminen, joita myös tuleva perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2015, 30-32).

4.2 Taidekasvatuksen päämääristä

Laadukas taidekasvatus kasvattaa lasta kokonaisvaltaisesti. Se sisältää luontaisesti elementtejä eettiseen, emotionaaliseen, taidolliseen, motoriseen sekä kognitiiviseen kasvamiseen. Taidekasvatus, kuten itseisarvoinenkin taide, jättää näkymättömiä jälkiä tekijöihinsä ja kokijoihinsa, mutta tuottaa myös konkreettisia tuloksia taideobjektien muodossa. Taide-teos puolestaan jatkaa elämäänsä ja muuttaa merkitystään aina päästessään vuorovaikutukseen uuden kokijan kanssa. (Rusanen et al., 2014, 6.)

Ismo Porna puhuu artikkelissaan orientoivasta taidekasvatuksesta, jolla hän viittaa nimenomaan päiväkodissa tapahtuvaan taidekasvatukseen. Tällä hän alleviivaa taidekasvatuksen yleissivistävää luonnetta, jonka tarkoituksena on tutustuttaa lapsi eri taiteenlajien ilmaisu-maailmaan ja antaa pohjaa tulevalle harrastuneisuudelle ilman tiukkoja vaatimuksia yksittäisten tekniikoiden suhteen. (Porna, 1994, 18.) Voidaan puhua myös taiteellisen monilukutaidon opettamisesta. Taidekasvatuksessa tulisikin huomioida, ettei se ole tekemisissä pelkästään taiteen potentiaalisten tekijöiden kanssa, vaan sen tehtävänä on myös kasvattaa taiteen vastaanottajia (Read, 1967a, 105).

Koska oppiminen on pienelle lapselle kokonaisvaltainen, moniaistillinen eli amodaalinen prosessi on perusteltua puhua nimenomaan monitaiteellisesta taidekasvatuksesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Yksittäisten aistien havainnot muotoutuvat yhtenä suurena kokemuksena pienelle lapselle. Tavoite taidekasvatuksessa on kehittää tätä aistihavainnollista tajuntaa eteenpäin ja vähitellen oppia eriyttämään havaintoja. Eri taideaineiden ja niiden tekniikoiden erilaisten aistillisten painotusalueiden kautta opittava kokonaisuus pääsee hahmottumaan kokonaisvaltaisesti, kaikkien aistien kautta. (Hassi, 1994, 29-30.)

Kun katsotaan lapsen tuottaman taiteen, mielikuvituksen kehittämisen, taakse, taidekasvatuksella on muitakin tavoitteita. Taidekasvatus opettaa toimimaan eri taiteen alojen menetelmien ja niillä leikkimisen kautta sekä arvioimaan tämän toiminnan tuloksia (Varto, 2011, 22). Taidekasvatus opettaa siis itseilmaisua. Taiteen tuottama tieto, sen sisältämät merkitykset, tehdään näkyviksi, kun taiteellisen toiminnan tuloksia lähdetään avaamaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tiedonmuodostus tapahtuu näin ollen sosiaalisen konstruktivismiin kautta. Taiteen tekemisprosessi voi olla yksilöllinen tai yhteisöllinen, mutta lopullisen merkityksensä teos saa aina vasta dialogin, yhteisöllisyyden, kautta. (Löytönen,

Sava, 2011, 96.) Tämän vuorovaikutuksen kautta lapsille voidaan opettaa esimerkiksi empatiaa ja keskustelutaitoja sekä kykyä muodostaa ja perustella omia mielipiteitään ja otta-
maan huomioon muut keskustelijat ja heidän mielipiteensä, mutta myös havainnoimaan
toisten tunteita ja elekieltä sekä niiden olemassa olon hyväksymistä. Myös yksilöllisyys
pääsee kasvamaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kun omat persoonalliset piirteet alka-
vat erottua muista (Dewey, 2010, 340). Taiteen ehkä suurin kasvatuksellinen arvo tämän
päivän monikulttuurisessa ympäristössä onkin kyky samaistua.

Teatteritaiteen lehtori Riku Saastamoinen ottaa esille artikkelissaan, että taiteen tehtävä
tässä yhteiskunnassa on virhe: kyky oppia tekemään virheitä ja hyväksymään ne mahdolli-
sina uusina näkökulmina, luovuutena (Saastamoinen, 2011, 13). Tähän teemaan liittyvät
vahvasti myös keskeneräisyyden kestäminen ja työskentelyn pitkäjännitteisyys. Voidaan
puhua myös ”keskeneräisyyden estetiikasta”. Taide prosessina ei ole koskaan valmis. Aina
voi löytää uusia merkityksiä eri näkökulmien löytyessä muodon ja sisällön integroitua
uusin tavoin. Se antaa myös mahdollisuuden jatkuvaan kehittymiseen. (Heikkinen, 2005,
55.)

4.3 Lapsi taiteilijana

Taiteen tekemisen ja lapsen leikin, taiteilijan ja lapsen työskentelytapojen välillä, on paljon
yhtymäkohtia. Molemmille uteliaisuus on oppimisprosessin alkulähde. Leikin ja taiteen
tekemisen kautta he tutkivat ja oppivat uutta itsestään ja ympäristöstään. Taiteessa ja lei-
kissä ajatellaan tekemällä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 10, 18.) Taiteen
leikillisuus ilmenee pyyteenä muotoilla ainesta, jotta se saadaan palvelemaan jonkin muo-
toutuvan kokemuksen tarpeita. Leikillisuus on kiinnostusta objektiin tai oppimisen kohtee-
seen. (Dewey, 2010, 336-338.)

Taide lähtee liikkeelle yksilön omista havainnoista ja kiinnostuksesta. Deweyn mukaan
yksi osa ihmisyyttä on tarve ilmaista itseään ja saavuttaa täyskokemuksia. Nämä luovat
tarpeen taiteelliselle ilmaisulle. (Dewey, 2010, 85.) Suurin osa lapsista syntyy luonnostaan
esteettisesti sensitiivisinä. Se miten tätä herkkyyttä vaalitaan vaikuttaa yksilön myöhem-
pään esteettisen ilmaisun kapasiteettiin. (Read, 1967a, 99.) Alle kouluikäiset lapset kyke-
nevät spontaaniin ilmaisuun ja elävät suoran kokemuksen maailmassa. Kognitiivisen kehi-

tyksen kautta esteettisten impulssien vapaaseen ilmaisuun alkavat vaikuttaa ympäristön normit. Oma ilmaisu ei ehkä enää tunnukaan riittävältä tai sopivalta ympäristön älyllistyydessä (Read, 1967b, 99-100; Salminen & Koskinen, 2005, 61.) Deweykin esittää epämusikaalisuuden johtuvan kuuloaistin elimellisten kytkösten kieltämisestä johtuvasta katkeamisesta (Dewey, 2010, 290).

Kun ainesta taiteen tekemiseen etsitään ja järjestellään, vaaditaan kognitiivisia taitoja. Joudataan miettimään miksi haluan tehdä juuri tällaisen teoksen, mistä materiaalista ja millä tekniikalla sen haluan toteuttaa ja mitä ja miten sillä haluan ilmaista? Prosessi vaatii luovan ajattelun lisäksi sekä tunteiden hallintaa ja tunnistamista, joita pieni lapsi vasta harjoittelee. Koska taiteessa ei ole kyse tunnepitoisuudesta huolimatta impulsiivisuudesta, tarvitaan jäsentynyttä luovuutta, jotta voidaan saavuttaa lopputulos joka viestii jotain keskitetysti. (Dewey, 2010, 93.)

Tieteestä taiteen erottaa mielikuvituksen sanattomaan, intuitiiviseen tietoon luottaminen ja sen salliminen vaikuttaa taiteelliseen prosessiin ja lopputulokseen (Dewey, 2010, 93). Lapsen ja taiteilijan ympäristönsä havainnointia yhdistää juuri mielikuvitukseen liittyvä ennakkoluuloton intohimoisuus. Taiteen tekeminen on kokeilevaa ongelman ratkaisua. Deweyn mukaan taiteilijat ovat syntyjään kokeilijoita (Dewey, 2010, 177). Niin lapset kuin taiteilijat kykenevät kokemaan uuden seikkailuna, eivät uhkana totutuille toimintamalleille. Koska taide on luonteeltaan ulospäin suuntautuvaa eli pyrkii vuorovaikutukseen, vaatii se tekijältään ja vastaanottajaltaan rohkeutta olla oma itsensä ja tehdä persoonallisia ratkaisuja. Se lisää tietoisuutta omien tekojen merkityksestä, mutta se vaatii myös kykyä hyväksyä ja ottaa huomioon toisten ehkä paljonkin omasta näkemyksestä poikkeavat tulkinnat ja toimintatavat.

Olen törmännyt koko tutkimukseni ajan näkemykseen, ettei lapsi voi tehdä taidetta. Dewey perustelee kirjassaan ”Taide kokemuksena” tätä lapsen kykenemättömyydellä ymmärtää ja havaita kaikkia kokemisen ja tekemisen suhteita aikuiseen verrattuna kapeamman kokemuspohjansa vuoksi (Dewey, 2010, 60). Hän ei näe pienen lapsen kykenevän tarkoituksen mukaiseen ilmaisuun. Dewey näkee lapsen ilmaisun refleksinä, välittöminä impulsiivisina tunteenpurkauksina, joiden merkitykset ovat pelkästään vastaanottajan antamia (Dewey, 2010, 82). Tämä sotii mielestäni vastaan varhaiskasvatuksessa hallitsevaa näkemystä lapsuudesta itsenäisenä, merkityksellisenä elämänvaiheena (Hujala & Turja, 2011, 15-18; Rinne, Kivirauma, & Lehtinen, 2015, 185-186). Dewey kuitenkin myöntää, että lapsi voi

tuntee kokevansa täyskokemuksen, vaikka se aikuisen näkökulmasta luonnollisesti jääkin vaille suurempaa syvyyttä ja kattavuutta (Dewey, 2010, 60). Itse kyseenalaistaisin Deweyn näkökantaa. Jos taiteessa on kyse pohjimmiltaan yksilöllisestä esteettisestä kokemisesta, eikö silloin juuri subjektiivinen tunne kokemuksen laadusta ole se joka käytännössä määrittää kyseessä olevan kokemuksen merkittävyyden? Deweykin toteaa, ettei kukaan pysty saavuttamaan sellaista kypsyyttä, jotta pystyisi havaitsemaan kaikki asiaankuuluvat yhteydet (Dewey, 2010, 60). Kyse on siis elinikäisestä oppimisesta ja itsestään oppimisesta parhaimmillaan.

5 Taidekasvatus – käsite varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaan

Varhaiskasvatusta ja samalla sen piirissä tapahtuvaa taidekasvatusta ohjataan paitsi valtakunnallisilla myös jokaisen kunnan omilla asiakirjoilla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 8). Koska pyrin muodostamaan tämän luvun puitteissa Suomen laajuudessa yleisen ja mahdollisimman objektiivisen kuvan taiteen laadun määrittelystä varhaiskasvatuksessa, olen rajannut käsiteltävät asiakirjat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Käytän siksi molempia asiakirjoja, koska ne yhdessä muodostavat sisällöllisen jatkumon varhaiskasvatuksessa ja näin ollen täydentävät ja määrittävät yhdessä myös taiteen ja taidekasvatuksen käsitteitä varhaiskasvatuksen sisällä (VASU, 2005, 29; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2014, 12). Käsittelen luvussa ensin varhaiskasvatuksen ja näin ollen myös taidekasvatuksen toteuttamista määrittäviä yleisiä tekijöitä sekä sen jälkeen avaan tarkemmin taidekasvatusta määrittäviä kappaleita yllä mainituista asiakirjoista.

5.1 Varhaiskasvatuksen toteuttamisen periaatteista

Didaktisesti John Deweyn pragmaattisen pedagogiikan mukaan varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaavia piirteitä on kolme, jotka näkyvät myös sekä VASUssa että EsiOPSissa. Ensinnä opetuksen lähtökohtana tulee hyödyntää lapsen omaa elinympäristöä eli situationaalisuus. Kasvattajan tulisi ruokkia lapsen luonnostaan olemassa olevaa kiinnostusta oman elinympäristönsä ilmiöihin vapaan ja ohjatun leikin kautta. (Väkevä, 2004, 118-119.) Ilmiöstä voidaan käyttää myös termiä lapsilähtöisyys. Lapsen näkökulmat ja mielipiteet ovat tärkeitä suunniteltaessa toimintaa ja oppimisympäristöjä. Opetuksen lähtökohtana ovat kunkin lapsen aiemmat yksilölliset kokemukset ja hänen osaamisensa taso. Lapset osallistuvat myös itse oppimisensa arviointiin ja opetuksen suunnitteluun. (EsiOPS2014, 2014, 16; VASU, 2005, 18-19.) Tällä halutaan vahvistaa lapsen oman arvon tunnetta, antaa tilaisuuksia monipuoliseen vaikuttamiseen ja vuorovaikutukseen sekä sosiaalisten taitojen vahvistamiseen sekä tukea asteittaista liikettä kohti itsenäistä toimintaa. (EsiOPS2014, 2014, 12.) Taiteen näkökulmasta katsottuna kokemus lähtee oppijasta itsestään, ei opetta-

jasta. Taidekasvatuksessa kysymys ei ole pelkistä taidoista ja tiedoista vaan myös kokemuksista ja tunteista. (Levanto, 2004, 56.)

Oppimisen tulee olla kokonaisvaltaista. Lapsen tulee näin ollen saada käyttää kaikkea potentiaaliaan, kehollisuuttaan ja kognitiivisia taitojaan hyväkseen oppimisessa. Sekä VASUssa että EsiOPSissa nimetään tavoitteeksi lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen tukeminen. Myönteisten oppimiskokemusten kautta tuetaan sosiaalisten taitojen sekä oman identiteetin rakentumista (EsiOPS2014, 2014, 14). Oppimiskäsitys vastaa hyvin taidekasvatuksen periaatteita. Oppimisesta puhutaan vuorovaikutuksellisen kokonaisvaltaisena toimintana, jossa tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset sekä kognitiivinen ajattelu yhdistyvät. (EsiOPS2014, 2014, 16). Kokonaisvaltainen oppimiskäsitys tukee myös monialaisen taidekasvatuksen käyttöä päiväkotiympäristössä.

Kolmantena didaktisena piirteenä on elinympäristön tarjoaman oppiaineen tuttuuden liittäminen mielikuvitukseen. Dewey korostaa mielikuvituksen tärkeyttä kaikessa oppimisessa. Mielikuvituksen avulla tuttua oppiainesta voidaan elävöittää ja valaista. Oppiaines saa mahdollisuuden näyttäytyä täydessä merkityspotentiaalissaan. Tämän kaltainen siirtyminen mielikuvituksen kautta konkreettisesta abstraktiin, spontaanista harkittuun, valmistaa lasta myös koulumaailmaa varten. (Väkevä, 2004, 118-119.) VASUssa ja EsiOPSissa puhutaan leikin merkityksen puolesta lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta. Leikin kautta pienet lapset oppivat uusia asioita ja käsittelevät ympäristöään. (EsiOPS2014, 2014, 15; VASU, 2005, 18.) Leikissä, kuten taiteessa, fakta ja fiktio kietoutuvat toisiinsa ja mahdollistavat asioiden tutkimisen uudesta näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen kokonaisuus muodostuu sekä hoidosta, kasvatuksesta että opetuksesta (VASU, 2005, 11-12). Esteettiseen kokemukseen perustuvalla taiteella on annettavaa jokaiselle näistä alueista. Kasvatuksellisuuteen ja opettamiseen liittyviä moninaisia näkökulmia olen jo edellisessä luvussa ottanut esille. Hoitotilanteisiin taidekasvatus tulee esimerkiksi loruttelun ja laulamisen muodossa. Erilaiset tuutulaulut ja –lorut siirtävät myös kansanperinnettä uusille sukupolville. (VASU, 2005, 15-16; Dewey, 2010).

Nämä kolme osa-aluetta, hoito, kasvatus ja opetus, sekä opetukselliset sisällöt nivoutuvat tiiviisti toisiinsa muodostaen eheytyneen kasvatuksellisen kokonaisuuden. Taidetta, tai mitään muuta opetuksen osa-aluetta, ei sinänsä voida opettaa varhaiskasvatuksessa vain sen itsensä vuoksi, koska sillä on oltava myös kasvatuksen yleistä hyvinvointia ja oppimista edistävä elementti mukanaan. (VASU, 2005; EsiOPS2014, 2014, 16). Opetuksen yhtey-

dessä puhutaankin laaja-alaisesta osaamisesta. Tällä tarkoitetaan kykyä soveltaa osaamistaan yli tiedonalarajojen eli monilukutaitoa. (EsiOPS2014, 2014, 16, 18). Lapselle pyritään luomaan monipuolinen ja kokonaisvaltainen maailmankuva. Integroimalla eri oppimiskokonaisuuksia halutaan korostaa, ettei kyse ole oppiaineiden, esimerkiksi tässä yhteydessä taiteen, sisällön opiskelusta. Sen sijaan pyritään hankkimaan valmiuksia, joiden avulla lapsi voi alkaa perehtymään taiteeseen ilmiönä, jolla on oma ”kriittisen ajattelun tapansa, omat luovuuden ilmentämisen keinonsa, omat mielikuvituksen harjaannuttamisen menetelmänsä ja omat ratkaisumallinsa jalostaa tunteita ja suunnata toimintaa”. (VASU, 2005, 26.) Deweyn mukaan on virhe kääntää esteettisyyttä jollekin toiselle kokemuslajille. Toisaalta jos lapsi on matemaattisesti lahjakas, voi taiteenkin tutkiminen olla mielekkäämpää matematiikan näkökulmasta. Toiset taas voivat saada esteettistä tyydytystä numeroista. Se ei kuitenkaan tee matematiikasta taidetta. Jos teoksen muoto ja substanssi eivät vastaa teemaa, ei voida puhua taiteesta. (Dewey, 2010, 383-384.)

5.2 Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen

Taiteellinen toiminta on eritelty ensimmäisen kerran VASUssa ”Lapselle ominainen tapa toimia” – otsikon alapuolella. Alaotsikkona ”Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen” viittaa kasvattamiseen sekä taiteen tekijänä että vastaanottajana. (Read, 1967a, 105; VASU, 2005, 20, 23.) Termit kokeminen ja ilmaiseminen ovat rinnastettavissa myös Deweyn esteettiseen kokemiseen taidekasityksen lähtökohtana. Muutenkin VASUssa painotetaan taiteen kokemista ja tekemisen kautta tapahtuvaa kokemista. ”Kokemiseen esteettisessä maailmassa” liitetään oppimisen ilo, moniaistillinen kokeminen sekä erinäisiä taiteellisia peruskäsitteitä (VASU, 2005, 23).

Kappaleessa kerrotaan taiteellisten peruskokemusten syntyvän musiikin, kuvataiteen, tanssin ja draamallisen toiminnan, kädentaitojen sekä lasten kirjallisuuden parissa (VASU, 2005, 23). Tästä muotoutuu käsitys taiteen monialaisuudesta, joka vastaa sekä varhaiskasvatukseen että Deweyn taidekasvatuksen kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä (Väkevä, 2004, 118-119). Esille otetaan taiteelliseen toimintaan liittyvä toisto ja säännönmukaisuus, mutta toisaalta myös mielikuvituksellisuus, jotka ovat ominaisia pienen lapsen toiminnalle. Tekstissä viitataan ohimennen myös esteettiseen kahdentumiseen eli ”maailmaan, jossa kaikki on mahdollista ja leikisti totta” (VASU, 2005, 23; Heikkinen, 2001).

Vasu painottaa taiteellisten peruskokemusten tuottamista lapsille, oppimista taiteen avulla ja taiteellista toimimista sekä yksin että ryhmässä. Tarkoituksena on rohkaista lapsia saamaan positiivisia kokemuksia eri taiteen alojen ja työskentelytapojen kautta moniaistillisesti. Tavoitteena on VASUn tapaan vahvistaa lasten kiinnostusta taiteisiin ja rakentaa pohjaa elinikäiselle suhteelle taiteisiin sekä kulttuurisille arvostuksille. (EsiOPS2014, 2014, 31-32; VASU, 2005, 24). Voidaan siis puhua orientoivasta taidekasvatuksesta (Porna, 1994, 18).

5.3 Esteettinen orientaatio

Näkemyks taiteesta avoimena käsitteenä VASUssa tulee tässä kappaleessa selvästi esille. Se esittää esteettisen orientaation ”laajana ja monitahoisena”. Toisaalta, koska kappaleessa ei mainita taiteellista toimintaa laisinkaan, se luo myös kuvan esteettisestä kokemisesta tiedonmuodostustapana. Tämä tiedonmuodostus tapahtuu havaitsemisen, kehollisuuden ja luomisen, mutta myös kuvittelun ja intuition avulla. Eli toisin kuin yllä olen määritellyt luomisen, intuition ja mielikuvituksen liittyvän yhteen taiteentekoprosessissa, on VASUssa haluttu erottaa siitä luominen omaksi osiokseen. (VASU, 2005, 28.)

Estetiikka on määritelty monipuolisesti erilaisten laadullisten sanojen ja niiden vastakohtien kautta. Joten käsitteenä se ei viittaa pelkästään positiivisiin määreisiin vaan myös niiden vastakohtien kautta muodostuviin omakohtaisiin kokemuksiin. Tärkeäksi orientaatiolle koetaan myös lapsen ihmisyyteen kasvu ja kasvu omaksi persoonakseen taiteen kautta. Erityisesti empatia eli samaistuminen mainitaan yhtenä tavoitteena. Esteettisyyden käsitteen käytön taidekasvatuksen sijaan voisi nähdä suorana viittauksena Deweyn taide- ja kasvatustilofosofiaan (Dewey, 2010; VASU, 2005, 28.)

Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksellisen jatkumon kannalta on epäjohtonmukaista, että VASUssa käytetään sanaa esteettisyys ja EsiOPSissa puolestaan puhutaan ilmaisusta (EsiOPS2014, 2014; VASU, 2005, 26-30). Yhtenä arvoperustana EsiOPSin opetukselle mainitaan kuitenkin tunnetaidot ja kauneudentaju, jotka liittäisin erityisesti esteettiseen kokemiseen. Dewey mainitsee taiteen estetiikasta puhuessaan epäsointuvuuden yhtä laisen arvon verrattuna sointuvuuteen (Dewey, 2010, 294). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna olisi mielestäni tärkeää kasvattaa lapsia käsittelemään myös positiivisten ja kauniiden määreiden vastakohtia niin kasvatuksen kuin taiteenkin kannalta kuten VASUssa esitetään. Taiteen

esteettisen kahdentumisen kautta negatiivisempia kokemuksia olisi myös helpompi käsitellä (Heikkinen, 2001).

Taidekasvatusta kuvaillessaan VASUa vaivaa käsitteiden epälooginen ja suorastaan ylimalkainen yhdisteleminen ja käyttö. Verrattaessa muiden orientaatioiden kuvauksiin on esteettisen vähintäänkin epämääräinen ja avoin. Muissa kuvauksissa on määritelty selkeästi, minkälainen ilmiö on orientaation ytimessä. (VASU, 2005, 26-30.) Esteettinen on pelkästään ”laaja ja monitahoinen” (VASU, 2005, 28). Käytännössä orientaation kuitenkin tulkitaan kertovan taidekasvatuksesta, vaikka luonnehdinnassa ei itse asiassa mainita sanaa taide laisinkaan (VASU, 2005, 28). Orientaatiot on esitelty asiakirjassa yksiselitteisimmästä moniulotteisimpaan. Tässä luettelossa esteettinen on ennen sisällöltään selkeämmin avattuja eettistä ja uskonnollis-katsomuksellista orientaatiota, mikä viittaisi kuitenkin puolestaan melko konkreettiseen tapaan jäsentää taidetta verrattuna täysin avoimeen taiteen käsittämiseen. (VASU, 2005, 26-30.)

5.4 Ilmaisun monet muodot

Verrattuna VASUun Esiopetuksen opetussuunnitelma määrittää taidekasvatuksen periaatteita jo jäsentyneemmin ja se antaa kullekin taidemuodolle omia tavoitteita teknisten perustaitojen ja -käsitteiden muodossa, mikä on linjassa yleisestikin oppimisen tavoitteiden kasvun kanssa lähestyttäessä koulunkäynnin aloittamista. (EsiOPS2014, 2014, 31-32.) Taide-
muotojen oppimistavoitteet EsiOPSissa ovat samankaltaiset kuin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman varhaisiän taidekasvatukselle asettamat tavoitteet (Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, 2005).

Taidekasvatus on nimetty otsikolla ”Ilmaisun monet muodot”. Taiteen oppimiskokonaisuus painottuu selkeästi taiteen tekijänä olemisen kokemuksiin eli ilmaisuun. Lapsia osallistavan arvioinnin käytön voidaan tosin tulkita myös taiteen kokijan rooliin liittyen. Vain kuvataiteiden tavoitteissa mainitaan erikseen muiden tuottamien erityylisten teosten havainnointi ja tulkitseminen (EsiOPS2014, 2014, 32). Kuvataidekasvatuksesta puhutaan EsiOPSissa myös ”kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun kehittymisenä” (EsiOPS2014, 2014, 32). Tämä luo kuvaa halusta painottaa esikoulun taidekasvatusta juuri tämän taidealueen suuntaan. Muiden taidealojen yksityiskohtaisemmissa tavoitteissa ei puhuta taiteellisesta ajattelusta, vaan tavoitteet painottuvat lähinnä monipuoliseen oman tekemisen kautta kokemiseen (EsiOPS2014, 2014, 31-32).

Taidekäsitys EsiOPSissa on kuitenkin monialainen. Toimintatapoina luetellaan musiikki, kuvataiteet, käsityöt sekä suullinen että kehollinen ilmaisu (EsiOPS2014, 2014, 31). Työtavat ovat verrattavissa esimerkiksi musiikkikasvatuksen lehtori Leena Pantsun lisensiaaintyössään nimeämään musiikkiin integroidun taidekasvatuksen taidemuotoihin, joka korostaa nimenomaan taideaineiden integroitumista toisiinsa (Pantsu, 2010, 7, 32). Perinteisempien ilmaisumuotojen rinnalla mainitaan myös mediakasvatus (EsiOPS2014, 2014, 28, 32).

Eryteisesti taideaineiden laaja-alaisessa oppimiskokonaisuudessa annetaan arvoa taiteen sosiokonstruktivistiselle tiedonmuodostustavalle (Löytönen, Sava, 2011, 96-102). Tavoitteena on kunkin taidemuodon perusvalmiuksiin, kuten sanastoon, muotokieleen ja välineistöön tutustuminen, sekä myönteisten kokemusten avulla tukea lapsen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystä. Eri taiteenalojen työskentelytapojen nähdään vahvistavan valmiuksiaan oppimiseen, sosiaalisten taitojen hallintaan ja myönteiseen minäkuvaan. (EsiOPS2014, 2014, 31.) Deweylaisittain esiopetuksessa taiteella pyritään vuorovaikutukseen, jolla ilmaistaan eri aistien kautta omia kokemuksia ympäristöstä ja rakennetaan yhdessä uusia merkityksiä (Dewey, 2010). Myös taiteen lapsen leikkiä, kokemusmaailmaa ja mielikuvitusta tukevat työskentely- ja ajattelutavat koetaan yksilön oppimisen kannalta arvokkaina (EsiOPS2014, 2014, 31-32).

Keskittymiskyvyn ja itsesäätelyn elementit nousevat nyt myös selvemmin tavoitteiden joukkoon. Taiteen pitkäjännitteisyyteen kiinnitetään huomiota ottamalla esille taiteen tekemisen luova prosessi. Prosessiin nimetään kuuluvaksi työn suunnittelu, toteutus ja arviointi. Eryteisesti käsitöiden tavoitteissa mainitaan myös pitempikestoisien työn tekeminen. Tällä tavoin lapset oppivat ottamaan itse vastuuta omasta työstään ja tekemään ratkaisuja oman näkemyksensä pohjalta. Tämä kehittää itsesäätely- ja keskittymiskykyä. Vastakohtaisesti myös improvisaatio on mainittu työmuotona, joka taas vaatii hetkeen heittäytymistä ja reagoitukykyä. Eri ilmaisumuotoihin tutustumisella halutaan vahvistaa osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja eli vuorovaikutustaitoja sekä monilukutaidon kehittymistä. Opetuksen tarkoituksena on nimenomaan rohkaista ilmaisemaan itseään eri tavoin ja antaa positiivisia kokemuksia eri taidemuotojen toimintatavoista myös esiintymisen kautta. Lisäksi mainitaan dokumentointi lasten taiteellisen toiminnan tukena, erilaiset oppimisympäristöt sekä paikalliseen kulttuuritoimintaan tutustuminen. (EsiOPS2014, 2014, 31-32.)

6 Taidekäsitys varhaiskasvatuksen kontekstissa – tutkimuksen tulokset ja pohdintaa

Suurimmaksi eettiseksi ongelmakseni koin tätä tutkimusta tehdessäni pakon rajata tutkimuksen ja siihen käytettävän aineiston laajuutta. Koska koen itse olevani hyvin lähellä aihetta ja omaan siihen vahvan katsantokannan, pelkäsin juuri oman näkemykseni tulevan liikaa esiin rajauksen yhteydessä. Vaikka itseymmärrys luetaankin tieteellisen tutkimuksen hyötyarvoksi, se ei mielestäni ole yksinään riittävä syy materiaalin jättämiselle tutkimuksen ulkopuolelle (Holmila, 2005, 23). Käyttämällä aineistossani valtakunnallisesti varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja jättäen pois kunkin kunnan omat varhaiskasvatussuunnitelmat, olen parantanut tutkimustulosten yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä Suomen laajuudessa. Käyttämällä taustatietona pelkästään tieteellisiä julkaisuja olen pyrkinyt pitämään tutkimuksessa esitettävän tiedon luotettavana. Koska myös useat taiteeseen ja taidekasvatukseen erikoistuneet lähteet mainitsevat John Deweyn taidefilosofian varhaiskasvatuksen yhteydessä, oli mielestäni perusteltua keskittyä tämän työn laajuudessa nimenomaan esteettiseen kokemiseen taiteen tulkitsemisen lähtökohtana.

6.1 Taidekäsitys varhaiskasvatuksessa

Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen luoma kuva päiväkodissa toteutettavasta taidekasvatuksesta on selkeästi linjassa John Deweyn esteettiseen kokemiseen perustuvan taidefilosofian kanssa. Mielestäni varsinkin VASUssa kokonaisuudessaan viitataan selkeästi näkemykseen esteettisestä kokemisesta taiteiden kautta. Sekä Dewey että asiakirjat korostavat ilmaisua, tekemällä oppimista eli merkitysten luomista, monipuolista aistihavainnointia ja kasvua ihmisenä ja persoonana sekä taiteen vuorovaikutuksellisuutta. Taiteellisen tekemisprosessin kautta taiteeseen liitetään pitkäjännitteisyys. Selkeästi esiin tulee myös taidekasvatuksen orientoiva tarkoitus elämysten luojana. Taiteellisen tekemisen lähtökohta on monitaiteellinen. Myös taiteen tekijän ja vastaanottajan roolit on huomioitu taidekasvatuksessa.

Varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat luovat keskenään kuitenkin hieman epä johdonmukaisen kuvan taidekasvatuksesta jatkumona varhaiskasvatuksessa. Muutenkin on mielenkiintoinen huomio, ettei sanaa taidekasvatus itse asiassa käytetä kummassakaan asiakirjassa.

Varsinkin esiopetuksen taiteelliset tavoitteet ovat kuitenkin linjassa myös taidekasvatuksen opetussuunnitelman kanssa, joten toiminnan rinnastusta taiteisiin ei ainakaan suunnittelu- vaiheessa ole voitu ohittaa. VASU käyttää käsitettä estetiikka ja EsiOPS puhuu ilmaisusta, joka aiheuttaa hajanaisuutta kun lähdetään kokoamaan jatkumon muodostavaa taidekäsitystä

Näkisinkin VASUn keskittyvän taiteessaan enemmän kokemiseen. Se on muutenkin taidekäsitykseltään romanttisempi ja ehkä jopa utilitaristinen kaikessa onnellisuudessaan. Esteettisen kokemisen tavoitteita ei ilmaista kuitenkaan tarpeeksi selkeästi vaan lukijan toivotaan itse saavuttavan jonkinlaisen fokuksen termien viidakossa. Tämä viittaa mielestäni tekijöiden haluun olla ottamatta kantaa suomalaisen varhaiskasvatuksen välittämään taidekäsitykseen ja haluttomuutta ohjata tarpeeksi käytännön kentän toimintaa. Tarpeeton sanoilla maalailu muodostaa epäloogisia kokonaisuuksia, jotka ainoastaan hämäävät lukijaa.

Taidekäsitys EsiOPSissa viittaa puolestaan ensisijaisesti taiteellisen kokemisen konkreettiseen käytännön toimintaan ja uusien tietojen ja taitojen hankintaan. Molemmissa asiakirjoissa taidetta kuvaillaan kuitenkin vuorovaikutukselliseksi.

Taidekäsitys muotoutuu suomalaisessa varhaiskasvatuksessa esteettisen kokemisen kaltaiseksi, mutta koska kyse on kuitenkin pienten lasten kasvatuksesta, on mielestäni mahdollista välttää taiteen joutumista jonkin asteiseen välinearvoon. Kasvatukseen kuuluu sisäänrakennettuna kasvaminen yhteiskunnan jäseneksi, joten tapahtuipa se minkä otsikon alla tahansa, on se nähtävä päämääränä. Se, että taiteen integrointia tapahtuu myös muihin aiheisiin kuin itse taideaineisiin on taidekäsityksen kannalta merkittävää. Taiteen sitominen yksiselitteisempiin orientaatioihin opetuksenvälineenä vähentää mielestäni merkittävästi taiteen ja taiteilijan tulkinnan vapautta, mahdollisuutta omaan merkityksen antoon.

6.2 Taidekäsityksen tiedostamisen merkityksestä varhaisiän taidekasvatuksessa

Taide voi kuitenkin näkyä varhaiskasvatuksessa kasvatustieteellisenä lähestymistapana, sosiokonstruktiivisena tapana jäsentää ja tarkastella maailmaa. Erilaisten teknisten ja taidollisten valmiuksien opettaminen ei taiteen itsensä kannalta olekaan kaikkein olennaisinta orientoivan taideopetuksen kannalta, vaan esteettiseen havainnointiin ohjaaminen ja sen kautta tapahtuva merkityksen anto eli taiteellinen tiedonmuodostus ja kokemuksellisuus. Mielestäni opetussuunnitelmissa olisikin käytännöllisempää puhua taidekasvatuksesta es-

teettisen kokemisen näkökulmasta, joka keskittyy enemmän vuorovaikutukselliseen tunnekasvatukseen: tunteiden ilmaisuun ja tunnistamiseen itsessä ja muissa moniaistillisesti. Sekä taiteen itsensä että taidekasvatuksen tärkein tehtävä varhaiskasvatuksen kontekstissa olisi näin ollen ilmaista ja jäsentää tunteita.

Jos ajatellaan taidekasvatusta tunnekasvatuksena, mihin Deweyn käsitykset taiteesta kuitenkin viittaavat, on mielenkiintoista kuinka tunteita ei mainita VASUssa tai EsiOPSissa taiteen yhteydessä kuin positiivisten kokemusten luojana omasta osaamisesta. Asiakirjoissa kannustetaan toki lapsia kertomaan omista kokemuksistaan, mutta tunne sanaa ei suoraan mainita taidekasvatuksen yhteydessä. Koska taiteen näkökulmasta tekniikassa joka tapauksessa tulevat pienillä lapsilla välttämättä motoriiikan rajat vastaan, olisi vuorovaikutuksellisen tunnekasvatuksen selkeä painottaminen taidekasvatuksen tavoitteena mielestäni tarkoituksenmukaisempaa.

Se onko kyse lopulta kasvatuksesta taiteeseen vai kasvatuksesta taiteen avulla jää loppujen lopuksi täysin kasvatuksen toteuttajien varaan. Onkin mielestäni tärkeää, että jokainen kasvattaja tiedostaisi oman taidekäsitöksensä ja taiteelliset vahvuutensa sekä ennen kaikkea taiteen tavat toimia, voidakseen suunnitella omaa taidekasvatuksellista toimintaansa. Ilman tietoa taiteen luonteesta on kasvatuksen mahdotonta olla tarkoituksenmukaista taiteen näkökulmasta.

Taidekasvatus on siis sitä mitä opettaja haluaa lapsille esittää, välittää ja viestittää. Esteettisen kokemisen näkökulmasta on väärin olettaa lapsen olevan pelkkä tyhjä astia vailla omaa mielipidettä. Taidepedagogiikan kentällä yleensäkin on mielestäni nähtävissä ilmiö, jossa opettajalla on hallussaan ainoa oikea näkemys. Mikäli oppilaalla on jokin toinen, on jossain opetuksen vaiheessa täytynyt tapahtua virhe, joka on korjattava. Tällaiset behavioristisen oppimisen piirteet viittaavat kasvattajan aktiiviseen rooliin ja kasvatettavan passiiviseen, tietoa pelkästään vastaanottavaan rooliin. Kyseisestä katsantokannasta voisi esimerkiksi pitää päiväkodissa usein tehtyä mallista askartelua, jossa pyritään siihen, että jokainen lapsi tuottaa samanlaisen mallin mukaisen käden työn. Tällainen mimeettinen ilmaisu ei salli tunteen tahi mielikuvituksen mukana oloa, se vain toisintaa, joten se ei täytä esteettisen kokemisen ja taiteen vaatimuksia. Jokainen lapsi on kuitenkin aktiivinen osallistuja omista lähtökohdistaan nähden. Kun hän huomaa, ettei voikaan käyttää taitojaan ja tietojaan joutuessaan passiivisen vastaanottajan rooliin, seuraa ulkopuolisuuden tunne. Yksilö ei näin ollen kykene luomaan oppimisen merkityksellisyyden kannalta tärkeitä henkilöko-

taisia merkityssuhteita, jotka oleellisesti liittyvät taiteen esteettiseen kokemiseen. Näin mielestäni pääsee syntymään vähitellen myös käsitys taiteesta itselle saavuttamattomana. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna se, että ”taidekasvatuksen isä” John Dewey näkee lapsen kykenemättömänä tekemään taidetta vetää mielestäni maton koko varhaiskasvatuksen taidekäsityksen alta. Jos lapsi ei voi tehdä taidetta, mikä on taiteen asema varhaiskasvatuksessa? Onko taide silloin pelkästään lapsille ulkoapäin tuotua ja aikuisten tekemää, jolloin mielestäni riskeerataan lasten kokemusmaailman kohtaaminen?

Toisaalta myös taidekasvatuksen tehtävänä, kuten kasvatuksen yleensäkin, on näyttää lapselle rajat, joiden sisällä taide voi saavuttaa täydellistymisen. Tällöin pelkkä täysin vapaa luominen ja jäsentämätön tunteesta toiseen vellominen ei myöskään voi olla tarkoituksenmukaista kasvatusta taiteen näkökulmasta.

Lapsen kokemuksen ja esteettisen havainnoinnin puolesta puhuvat lapsuuden taidekokemusten vahvuus ja ennakkoluuloton, intuitiivinen heittäytyminen, jonka kokemusten muistot kantavat monilla aikuisuuteen saakka. Itselläni mieleen on jäänyt alle kouluikäisenä koettu teatterielämys Eduard Uspenskin lastenkirjasta ”Alas taikavirtaa”. Kuinka tarinan maitovirta oli toteutettu heiluttelemalla näyttämön poikki kulkevaa lakanaa. Tekeekö kokemuksesta vähempi arvoisen vai arvokkaamman se, etten enää tämän päivän kokemuspohjallani moisesta kykenisi niin lumoutumaan, on mielenkiintoinen kysymys.

Jos lapsen kokemuksella ei ole arvoa, viittaa se näkemykseen ettei lapsuudellakaan ole itsenäistä arvoa. Tämä taas on koko laadukkaan varhaiskasvatuskäsitteen vastaista. On tietysti tunnustettava, ettei pieni lapsi ole motorisilta kyvyiltään yhtä hyvä kuin aikuinen, joten tekniikan näkökulmasta lapsen ilmaisullinen skaala jää rajoittuneeksi. Mutta jos lapsi kykenee hallitsemallaan kapasiteetilla ilmaisemaan vastaanottajilleen jotain itselleen merkittävää havaintoa, eikö se tee teoksesta taidetta?

Kentällä taidekasvatusta toteuttavien varhaiskasvattajien taiteellinen koulutustausta on kuitenkin hyvin kirjavaa, joten mielestäni taidekasvatuksen painotus esteettisen kokemisen suuntaan laskisi taidekasvatuksen suunnittelun taiteellis-esteettistä rimaa myös käytännössä. Deweyn tarkoittama taiteen kokemuksellisuus perustuu ennen kaikkea merkitystä antavaan, eri aistien kautta vastaanotettavaan tunneperäiseen kokemiseen verrattuna pelkään mekaaniseen käytännön tekemiseen. Laadukkaan varhaiskasvatuksen kautta taidekasvatus olisi kaikkien suomalaisten lasten saavutettavissa riippumatta perheen sosioekonomisesta statuksesta. Jatkotutkimuksena voisikin olla mielenkiintoista selvittää, minkälaisia tietoisia

taidekasvatusta on kentällä tapahtuvan varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen takana sekä päiväkotiympäristössä. Toisaalta pro gradu - aiheena näkisin myös lapsen taiteellisen toimijuuden toteutumisen ja tukemisen tutkimisen päiväkotiympäristössä.

Lähteet

Anttila, E. (2010). *Children's right to dance*. Teoksessa H. Ruismäki, & I. Ruokonen (Eds.), *Rights of the child to the arts, culture and creativity : 2nd international journal of intercultural arts education conference : Post-conference book*. Helsinki: University of Helsinki.

Dewey, J. (2010). *Taide kokemuksena [Art as experience]*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Helsinki: Opetushallitus.

Hassi, A. (1994). *Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus*. Teoksessa Surakka (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa*. Suomen kuntaliitto

Heikkinen, H. (2001). *Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista*. Teoksessa Korhonen, P. et al. (toim.) *Katarsis : Draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena.

Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.

Holmila, M. (2005). *Pienyhteisön tutkimisen eettiset ongelmat*. Teoksessa *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset: Kutsuseminaari 2.5.2005*. Stakes.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A., & Mäkinen, L. (1993). *Musiikki varhaiskasvatuksessa : Käsikirja*. Espoo: Fazer Musiikki.

Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi : Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. [Helsinki]: Sibelius-akatemia.

Hujala, E., & Turja, L. (2011). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kettunen, K. (2004). *Mitä työpajassa tapahtuu?*. Teoksessa M. Levanto, & S. Pettersson (toim.), *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen : Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.

Levanto, M. (2004). *Temppeleissä ja toreilla - oppimisesta taidemuseossa*. Teoksessa Levanto, M & Pettersson, S (toim.) *Valistus, museopedagogiikka, oppiminen : Taidemuseo kohtaa yleisönsä*. Helsinki: Valtion taidemuseo, taidemuseoalan kehittämissyksikkö Kehys.

Löytönen, T. & Sava, I. (2011). *Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina*. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki : Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu

Pantsu, L. (2010). *Ensimmäiset elämykset - musiikkiin integroitu taidekasvatus osana vauvaperheiden elämää*.

Porna. (1994). *Taiteen opetus ja alle kouluikäiset*. Teoksessa Surakka (toim.) *Lapsi keksii uudelleen – Taide varhaiskasvatuksessa*. Suomen kuntaliitto.

Read, H. (1967a). *Art and society*. London: Faber and Faber.

Read, H. (1967b). *Education through art* ([3., rev. ed.]. ed.). London: Faber And Faber.

Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin* (8. uud. p. toim.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Rusanen, S., Kuusela, M., Rintakorpi, K., & Torkki, K. (2014). *Musta tuntuu punaiselta : Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä*. Helsinki: Lasten keskus.

Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen : Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 23.06.2015.

Saastamoinen, R. (2011). Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki : Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. 5-14.
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf. Viitattu 06.12.2015.

Salminen, A., & Koskinen, I. (2005). *Pääjalkainen : Kuva ja havainto*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

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

Sava, I. (2007). *Katsomme - näemmekö? : Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sederholm, H. (cop. 2000). *Tämäkö taidetta?*. Porvoo: WSOY.

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. (2005). Helsinki: Opetushallitus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet(2005). (2. tark. p. ed.). Helsinki: Stakes.

Varto, J. (2011). *Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonalat ja tieteenalat: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen*. Teoksessa Anttila (toim.) *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan yksiä*. Teatterikorkeakoulu.

Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus : Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Oulun yliopisto.

Westerlund, H., & Väkevä, L. (2011). *Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta*. Teoksessa E. Anttila (Ed.), *Taiteen jälki : Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

