

Sinikka Rusanen

TAIDE
KASVAT
TAJAKSI
VARHAIS
KASVA
TUKSEEN



**TAIDEKASVATTAJAKSI
VARHAISKASVATUKSEEN**

Sinikka Rusanen

**TAIDEKASVATTAJAKSI
VARHAISKASVATUKSEEN**

Kuvataiteen opintojen kehittäminen
lastentarhanopettajien koulutuksessa

Taideteollinen korkeakoulu

Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77
www.uiah.fi/julkaisut
Helsinki

© Sinikka Rusanen
Graafinen suunnittelu: Jarkko Hyppönen

ISBN 978-951-558-232-4
ISSN 0782-1832

Gummerus kirjapaino Oy
Jyväskylä
2007

Sisällysluettelo

KIIITOKSET	8
1 TIENI KUVAAMATAIDONOPETTAJASTA TUTKIVAKSI OPETTAJANKOULUTTAJAKSI	10
Kuvaamataidonopettajasta kuvataidekasvatuksen kouluttajaksi	11
Opistosta akateemiseen koulutukseen	14
Kuvataidekasvatuksen kouluttajasta omaa työtäni kehittäväksi opettajankouluttajaksi	17
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS	20
Tutkimuksen tausta	21
Tutkimustehtävä	25
Tutkimusvaiheet	26
Esitutkimukset ja vuoden 2000 tutkimussykli	27
Vuosien 2001 ja 2002 tutkimussyklit	29
Tutkimusaineiston kokonaisuus	31
Aineiston analysointi, tulkinta ja reflektointi	35
Oman opettajan työni tutkiminen	38
Oman opettajan työni reflektointi	42
Itsereflektio	46
Kuvallinen reflektio	49
3 TAIDEKASVATTAJUUDEN RAKENTUMINEN JA TAIDEKASVATUKSEN TRADITIOT	52
Kuvataidekasvattaja taidekasvattajana	53
Taidekasvattajuus osana ammatillista kehittymistä	55
Taidekasvattajan roolin rakentuminen	58
Taidekasvatuksen traditiot ammattikuvan taustavaikuttajina	62
Akateeminen taide ja muut opetusperiaatteet 1800-luvulla	64
Sommittelun elementtien ja periaatteiden tutkiminen	65
Luova itseilmaisu	67
Taide osana jokapäiväistä elämää	68
Taide tiedonalana	69
Postmoderni taidekasvatus	70
Taidekasvatuksen traditiot omassa ammattihistoriassani	72

4	TAIDEKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA	77
	Taidekasvattajan paikka	78
	Lapsen kuvallinen toiminta askarteluna	79
	Fröbelin luomat traditiot	79
	Askartelu toiminnallisena kehyksenä	80
	Askartelu käsityön ja kuvataiteen välitilassa	82
	Lapsen kuvallinen ilmaisu osana esteettistä kasvatusta	84
	Esteettisyys kasvatuksellisenä kehyksenä	84
	Esteettisen kasvatuksen taustasidoksia	87
	Esteettinen kasvatusta päivähoidon arjessa	90
	Lapsen kuvallinen toiminta taidekasvatuksena	91
	Taidekasvatuksen kehittämistoiminnan alku	91
	Päivähoidon kuvataidekasvatuksen kehittämiskokeilut 1980-luvulla	93
	Päivähoidon kehittämistoiminta 1990-luvulla	95
	Laki taiteen perusopetuksesta taidekasvatuksen vahvistajana	100
	Taidekasvatuksellisen näkökulman vakiintuminen	102
	Taidekasvatus kulttuurisena kasvatuksena	105
	Taidekasvatus lastenkulttuurina	105
	Taidekasvatus, kulttuuri ja luovuus	108
	Taidekasvatuksen kerrostumat varhaiskasvatuksessa	110
5	OPISKELIJAT TULEVINA TAIDEKASVATTAJINA	115
	Taidekasvattajan roolin jäsentäminen	116
	Taidekasvatusta toteuttava lastentarhanopettaja	117
	Lapsikeskeinen kasvattaja	121
	Taiteeseen suuntautunut kasvattaja	126
	Kuvataiteeseen kasvattava	126
	Taiteen ja luovuuden välityksellä kasvattava	130
	Taidekasvattajan roolin rakentuminen reflektiivisenä työskentelynä	133
	Yleiskasvattaja taidekasvattajana	137
6	OPISKELIJOIDEN TAIDESUHTEEN KEHITTYMINEN KOULUTUKSESSA	139
	Opiskelijoiden suhde taiteeseen	140
	Nykytaide kuvataidetta koskevan keskustelun avaajana	142
	Töölönlahden veistokset	142
	”Pohjoinen postmodernismi” -näyttely	147

Opiskelijoiden käsitys hyvästä taiteesta	156
Hyvän taiteen perustelut	156
Opiskelijoiden valinnat	161
Opiskelijat tavallisina katsojina	168
Kasvatuksellinen suhde taiteeseen	169
Taiteellisiin kokemuksiin perustuva suhde taiteeseen	174
Merkityksellinen suhde taiteeseen	174
Kiinnostus kuvataiteeseen toisen taiteenalan kautta	176
Kuvallinen työskentely taidesuhteen rakentajana	178
7 OPETUKSEN MURTUMAKOHTIA JA KEHITTÄMISPISTEITÄ	183
Tarkentuva suhde taiteeseen, taidekasvattajan rooliin ja taidekasvatukseen	184
Opintojakson kehittäminen	185
Opinnot kehyksenä taidekasvattajuudelle	185
Taidetta ja taidekasvatusta koskevan suhteen jäsentäminen	191
Taidekasvatuksen sisällöllisiä painotuksia	196
Taiteen itseisarvoinen luonne ja taide tietämisenä	196
Korkeakulttuurista visuaaliseen kulttuuriin	200
Kasvattajan perusteltu suhde taiteeseen	207
8 TUTKIMUKSEN TULOSTEN POHDINTA JA ARVIOINTI	209
Oman taidekasvattajuuteni tarkentuminen	210
Lastentarhanopettaja taidekasvattajana	212
Taidekasvatuksen ja varhaiskasvatuksen tiedonalojen dialogi	216
Tutkimuksen arviointi ja ehdotukset jatkotutkimuksiksi	219
LÄHTEET	223
Painetut lähteet	223
Painamattomat lähteet	239
Kuvälähteet	242
LIITTEET	243
TIIVISTELMÄ	251
ABSTRACT	252

Kiitokset

Kiitokset väitöstutkimukseni valmistumisesta kuuluvat monille. Ensimmäiseksi haluan lämpimästi kiittää ohjaajiani Marjo Räsästä ja Marjatta Kallialaa, joiden kannustus on korvaamattomalla tavalla vienyt työtäni eteenpäin. Samoin haluan kiittää työni esitarkastajia Päivi Granöa ja Leena Hyvöstä, joiden tarkat havainnot auttoivat selkiyttämään työtäni. Kiitos kuuluu myös Juha Vartolle, joka viimeistelyvaiheessa auttoi työni loppuun saattamisessa.

Työtoverini Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella ja tutkijakollegani Taideteollisessa korkeakoulussa ovat työskentelyprosessin aikana muodostaneet arvokkaan keskusteluyhteisön. Kiitos Seija Karppiselle ja Sirkka Laitiselle jäsentävistä huomautuksista työni loppuvaiheissa. Kiitokset Leena Tahkokalliolle ja Eeva-Leena Onnismaalle maittavista aterioista varhaiskasvatuksen ajankohtaisten kysymysten parissa. Kiitokset kuuluvat myös Taideteollisen korkeakoulun tutkimusinstituutille, joka tutkijantilat järjestämällä auttoi oleellisella tavalla työni etenemistä. Tutkijatorin keskusteleva ilmapiiiri oli hyvä tuki työni edistymiselle – kiitos Petri Anttonen, Mihail Galanakis, Tiina Härkäsalmi, Sonja Iltanen, Helena Oikarinen-Jabai,

Outi Turpeinen ja Laura Uimonen inspiroivista keskusteluista. Taide-teollisen korkeakoulun, Sibelius-Akatemian ja Teatterikorkeakoulun jatko-opiskelijoiden yhteiset opinnot ovat myös olleet hyvä tila pohtia taiteeseen, tutkimiseen ja taidekasvatukseen liittyviä kysymyksiä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa arvokkaan lähtökohdan työlleni antoivat taidekasvatuksen osaston ”Kuvat, kasvatus ja identiteetit”-tutkimusryhmän kokoontumiset. Kiitos teille Pirkko Ahoniemi, Seija Kairavuori, Kaisa Kettunen, Marja Rastas, Marjo Räsänen ja myös Elisabeth Garber, joka alkuvaiheessa mentoroi ryhmämme toimintaa. Olin mukana myös Monikulttuurinen taidekasvatus -tutkijakoulussa, joka antoi kosketuksen ammatilliseen tutkijan työhön puolen vuoden ajan. Kiitos tutkijakoulun johtajalle Inkeri Savalle! Kiitos myös opiskelijoilleni, joiden aktiivinen osallistuminen tutkimukseeni ylipäätään teki sen mahdolliseksi.

Kiitos luovan prosessin tukemisesta Maija Louhiolle, Elisa Rovamolle ja Mikki Tapaniselle matkoilla Porvoon ja Helsingin välimailloilla ja vähän muuallakin. Opettaja-tutkijan työn jäsentämisessä auttoivat myös monet hyvät aamukeskustelut Rautatieaseman kahvilassa Marja-Kaarina Koskisen ja Anita Virtasen kanssa. Kiitos niistä!

Työni videoaineiston käsittelyssä minua ovat auttaneet Tapani Lundgren ja Kari Pouttu ja tietokoneasioissa veljeni Tapio Rusanen, kiitos teille. Kiitos myös kirjan taittaneelle Jarkko Hyppöselle, kielentarkastaja Tiina Airaksiselle ja käännöstyöstä vastanneelle Eeva Kähärille.

Tutkimustani ovat tukeneet taloudellisesti Emil Aaltosen säätiö, Ella ja Georg Ehrnroothin säätiö, Suomalainen Konkordia-liitto, Suomen Kulttuurirahasto, Suomen Kulttuurirahaston Uudenmaan rahasto sekä Taideteollinen korkeakoulu. Kiitän teitä saamistani apurahoista.

Lämpimät kiitokset vanhemmilleni Antti ja Elli Rusaselle, joiden sinnikkyys ja elämästä nauttiminen on ollut hyvä esikuva työni eri vaiheissa. Kiitos myös sielunsiskolleni Sirkku Rusaselle antoisista keskusteluista. Lapsilleni Inarille ja Niklakselle kiitos elämisen ilosta ja uteliaasta kiinnostuksesta työtäni kohtaan.

Omistan työni Ellille ja Antille, Inarille ja Niklakselle sekä Minnalle ja Nealle – lapsuuden merkitykselliselle ajalle!

Helsingissä 22.4.2007

Sinikka Rusanen



Tieni kuvaamataidonopettajasta
tutkivaksi opettajankouluttajaksi

KUVAAMATAIDONOPETTAJASTA KUVATAIDE- KASVATUKSEN KOULUTTAJAKSI

Johdattelen lukijan tutkimukseeni tarinan kautta. Tutkimustarinani kertoo subjektiivisen tulkinnan väitöstutkimukseni toimintatutkimuksellisesta kulusta ja antaa taustan tutkijan roolilleni.

Helsingin lastentarhanopettajaopistoon perustettiin vuonna 1989 kaksi kuvaamataidon lehtorin virkaa. Aikaisemmin kuvataidekasvatuksen opinnot oli järjestetty tuntiopetuksena, nyt ne haluttiin vakiinnuttaa.¹ Tulini valituksi tähän uuteen tehtävään toimittuani sitä ennen kymmenisen vuotta kuvaamataidon opettajana Suomalais-venäläisen koulun ala-asteella, yläasteella ja lukiossa. Pidin uutta ammatillista tehtävääni, kuvataidekasvatusta varhaiskasvatuksessa, innostavana ja haastavana. Molemmat lapseni olivat alle kouluikäisiä, ja olin kiinnostuneena seurannut ja tallentanut heidän moninaista kuvallista työskentelyään.

Ensimmäisenä työvuonna minun oli vaikea hahmottaa, millä tavoin kuvataidekasvatuksen opinnot poikkesivat yleissivistävän koulutuksen kuvaamataidon opetuksesta. Yleissivistävässä koulutuksessa opetus suunnitelmalliset luotiin virkamiestyönä, ja niillä oli normin luonne suhteellisen tarkasti määritellyine tavoitteineen ja opetussisältöineen.

¹ Lastentarhanopettajien koulutus oli laajentunut vuonna 1973 voimaan tulleen päivähoitolain jälkeen siten, että esimerkiksi Helsingin lastentarhanopettajaopistossa sisäänotto oli lisääntynyt vuosittaisesta 30 opiskelijasta 240 opiskelijaan vuonna 1989. Opiston rehtori Airi Pyykkö ajoi aktiivisesti taidekasvatuksen laadun parantamista koulutuksessa ja päivähoitossa. Hän oli mukana mm. lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien taiteeseen erikoistavaa koulutusta pohtineessa työryhmässä (ks. Lastentarhanopettajien taidekasvatustyöryhmän muistio, 1990). Kollegani Ulla Kuivamäki oli työskennellyt opiston tuntiopettajana vuodesta 1985 alkaen. Hän oli luonut opetukselle toimivan perusrungon, aluksi kuvaamataidon opinnoille ja vuodesta 1987 lähtien kuvataidekasvatuksen opinnoille.

Opettajana minulla oli soveltajan ja kehittäjän rooli. Lastentarhanopettajien kouluttajan roolissa tehtäväni opetussuunnitelman kehittäjänä muuttui itsenäisemmäksi ja vastuullisemmaksi, ja opetuksen tavoitteena olivat ammatilliset valmiudet yleissivistävien valmiuksien sijaan. Opetussuunnitelman mukaan kuvataidekasvatuksen opintojen tavoitteena oli perehdyttää opiskelija lapsen kuvallisen ilmaisun kehittämiseen sekä kuvataidekasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja opetusmenetelmiin. Tavoitteena oli myös materiaalituntemuksen laajentaminen, työtapojen monipuolistuminen, taidehistorian tuntemuksen laajentaminen sekä opiskelijan oman kuvallisen ajattelun ja ilmaisutaidon syventyminen.²

Opiskelijoiden tausta kuvaamataidossa oli hyvin heterogeeninen. Siksi opetus rakentui toisaalta lukio-opetuksen pohjalle, toisaalta se täydensi niiden opiskelijoiden tietoja ja taitoja, jotka olivat lopettaneet kuvaamataidon opinnot seitsemännellä luokalla peruskoulussa. Yleisvaikutelmani oli, että opiskelijat olivat motivoituneita ja innostuneita kuvataidekasvatuksesta. Opetus ajoittui tasaisesti koko kolmen vuoden opiskeluaajalle, mikä mahdollisti pitkäaikaisen ja vuorovaikutteisen kontaktin opiskelijoihin ja heidän ammatilliseen kehittymiseensä. Vuosittain yksi tai kaksi opiskelijaryhmää teki seminaaritöitä kuvataidekasvatuksesta. Tämä avasi kouluttajan rooliini tutkimuksellista näkökulmaa.

Kouluttajan rooliini liittyi myös yhteyksien luominen muihin ilmaisuaineiden opintoihin. Yhteydet rakentuivat aluksi yksittäisten aineiden yhteisopetuksena mm. musiikin ja lastenkirjallisuuden opintojen kanssa. Yhteisissä projekteissamme kartoitimme eri taiteenaloja yhdistäviä ja toisistaan erottavia piirteitä. Teimme myös Helsingin juhlaviikkojen kanssa yhteisiä lastenkulttuuriprojekteja. Yhteistyön myötä työssäni vahvistui näkemys alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen kokonaisvaltaisesta luonteesta. Taustalla oli ajatus, että alle kouluikäinen lapsi ei vielä hahmota toimintaansa oppiaineisiin tai ainejakoiseen opetussuunnitelmaan sitoutuneena.

Ammattikuvaani tuli uusi painotus: kuvataidekasvatuksen asiantuntijan rooli korostui aikaisemman aineenopettajan roolin sijaan.

2 Kuvataidekasvatus kuului opetussuunnitelmassa ilmaisu- ja kommunikaatioalueen opintoihin. Opintojen laajuus oli 3,5 opintoviikkoa, josta ohjattua opetusta oli 100 tuntia ja opiskelijan itsenäistä opiskelua 40 tuntia. (Opetussuunnitelma: Helsingin lastentarhanopettaja-opisto 1989–1992, 42.)

Alle kouluikäisten lasten taidekasvatusta koskevia näkemyksiäni suuntasivat Sosiaalihuollon ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton päivähoitoa ja taidekasvatusta koskevat julkaisut.³ Ne nostivat esiin esteettisen kasvatuksen ja taiteen ilmaisulliset ulottuvuudet sekä kuvataiteellisen toiminnan kokonaisvaltaisen luonteen lapsen kehityksessä. Toinen voimakas vaikutteiden antaja oli italialaisen Reggio Emilian kaupungin päivähoitoon kehittämistoiminta, johon tutustuin ”Lapsella on sata kieltä” -näyttelyn ja seminaarin yhteydessä Voipaalan lastenkulttuurikeskuksessa vuonna 1990 sekä myöhemmin opintomatalla Reggio Emilian kaupunkiin vuonna 1992. Reggio Emilian kaupungin kunnallisessa päivähoitossa visuaalisella kasvatuksella on ollut merkittävä asema 1960-luvulta lähtien.

Ilmaisullisten ulottuvuuksien painottuminen varhaiskasvatuksessa innosti minua myös omaan kuvalliseen työskentelyyn. Jatkoin kuvataiteellisia opintojani ensin Vapaan taidekoulun värinhahmotuksen opinnoissa ja myöhemmin Värin hahmotus -maalausryhmässä⁴. Kuvalliseen työskentelyyn keskittyminen suuntasi taidekäsitystäni ilmaisulliseen suuntaan, ja kuvallisten töiden intensiivinen käsittely opiskeluryhmässä sai huomioni kiinnittymään myös niiden kommunikatiiviseen ulottuvuuteen. Opinnot saivat minut näkemään kuvataiteen ilmaisuna, joka kommunikoi ja jonka keinoja tutkitaan jokaisen kuvallisen työn myötä. Työskentelyvälineen ja materiaalin tutkiminen toimi kommunikaation välineenä. Kuvallinen työskentely ei ollut vain traditioiden jatkamista ja edelleen välittämistä, kuten aiemmin olin ajatellut. Töitä ryhmässä tarkasteltaessa ei analysoitu niitä formalististen periaatteiden mukaisesti vaan pyrittiin avaamaan keskustelu niiden kanssa. Työn kohtaaminen ja tulkinta tarkastelutilanteessa oli yhtä tärkeää kuin sen tuottaminen. Lähtökohtana ei ollut se, miten kuvat tulee tehdä, vaan kunkin yksilöllisen näkökulman ja työskentelyprosessin havainnoiminen. Pidin taideopintoja oleellisena osana oman ammattikuvani syvenemistä. Maalaaminen antoi aineksia ammattikuvani tarkastelemiseen uudesta näkökulmasta.

Kouluttajana pidin kuvataidekasvatuksen opinnoissa merkityksellisenä opiskelijoiden innostamista ja työskentelyn ilmaisullisia ulot-

3 Ks. Kuosmanen 1981, 1986; Eskelä-Tuomisto 1982, 1988; Kuusivuotiaiden lasten esiopetus-suunnitelma 1984; Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoitoon toimintasuunnitelma 1986; Salminen 1988.

4 Ryhmän opettajana toimi taidemaalari Pekka Hepoluhta vuosina 1993–1997.

tuvuuksia. Tärkeä osa opintoja oli materiaaleja ja tekniikkoja tutkiva työskentely esimerkiksi grafiikkaa ja kolmiulotteisia työskentelymenetelmiä opiskeltaessa.

OPISTOSTA AKATEEMISEEN KOULUTUKSEEN

Lastentarhanopettajien opistotasoinen koulutus siirtyi Helsingin yliopiston yhteyteen vuonna 1995, mikä toi uusia vaatimuksia lastentarhanopettajien kouluttajan ammattikuvaan. Opetuksen lähtökohdaksi tuli akateemisen koulutuksen luonteen mukaisesti periaate, että sen tulisi perustua tutkimukselle. Roolini opetussuunnitelman uudistajana ja opetuksen kehittäjänä korostui koulutuksen siirtymävaiheessa. Opetussuunnitelma määritteli kuvataidekasvatuksen varhaiskasvatuksen didaktisina opintoina. Ainelehtorin ja kuvataidekasvattajan roolini muuttui kuvaamataidon ja myöhemmin kuvataiteen didaktiikan lehtorin rooliksi.

Koulutuksen akateeminen uudistaminen muokkasi suuresti kuvataidekasvatuksen, sittemmin kuvataiteen didaktiikan opintoja. Opetussuunnitelmien kehittämisen avulla pyrittiin saamaan koulutuksessa aikaan sekä sisällöllinen että rakenteellinen muutos. Opintoihin tuli hierarkkinen rakenne: pääaineena oli kasvatustiede ja sitä tukivat muiden aineiden perusopinnot sekä valinnaiset ja sivuaineopinnot. Opintojen nimikkeet muuttuivat, ohjatun opetuksen määrä väheni ja itsenäisen opiskelun osuus lisääntyi. Opiskelijoiden perusopetus taito- ja taideaineissa järjestettiin tiiviinä ja lyhyenä ajanjaksona. Perusopetuksen luonne muuttui projektimaiseksi. Se ei ollut enää pitkäkestoista, koko opintojen ajan jatkuvaa ammatillisen kasvun ja kehittymisen seurantaa ja siihen vaikuttamista kuten opistokoulutuksessa. Myös opintojen valinnaisuus lisääntyi. Koulutuksessa pyrittiin välittämään suppea perusopetus kaikissa taito- ja taideaineissa. Myöhemmin opiskelijat valitsivat, mihin taito- ja taideaineisiin he perehtyivät laajemmin valinnais- tai sivuaineopinnoissaan.

Taideaineiden opetuksen kannalta oli merkityksellistä, että koulutuksen yhteyteen perustettiin taito- ja taideaineiden didaktiikan professuuri ja viidentoista opintoviikon laajuinen uusi sivuaineopintokokonaisuus: taito- ja taideaineiden sivuaineopinnot. Uuden opintokokonaisuuden sisällöllinen luominen tiivistä taito- ja taideaineiden opettajien yhteistyötä. Yliopistollisen koulutuksen alkuvaiheessa (1995) koulutuksen painopistealueeksi oli Helsingissä nimetty taito- ja taideaineet. Vuonna 2001 tästä painopistealueesta luovuttiin.

Oma tutkivan opettajan roolini sai alkunsa, kun täydensin koulutuksen siirtymävaiheessa kuvaamataidonopettajan tutkintoni taiteen maisterin tutkinnoksi. Toteutin lopputyöni (ks. Virkkala 1996) toimintatutkimuksena, joka oli päiväkodissa järjestetty kokeilu. Havainnoin siinä, miten kuvataiteen vastaanottamiseen liittyvää toimintaa oli mahdollista toteuttaa esikouluikäisten ryhmässä. Kokeilun aikana esikoululaisten valmiudet kuvataiteen tarkastelemiseen museoissa ja näyttelyissä vahvistuivat. Tutkimus osoitti, että vastaanottava toiminta kuuluu oleellisena osana varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen.

Tutkimusopintojen lisäksi sisällytin täydentäviin opintoihini maalaustyöpajan puolentoista vuoden ajan.⁵ Työpajassa paneuduin työskentelyprosessien dokumentointiin ja reflektointiin. Niiden avulla oli mahdollista jäsentää ja purkaa prosessia ja siihen liittyviä päätöksentekotilanteita. Töiden arviointi oli tärkeä kokemus, samoin sen näkeminen, että kukin tekee kuvia omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan käsin. Kun tekijänä sanallistin teosteni lähtökohkia ja niiden tuottamisprosessia sekä kuulin vastaanottajien näkemyksiä, sain kokemuksen teoksistani kommunikaatioprosessin osana. Palaute ja vuorovaikutteinen keskustelu lisäsi kuvallisen oppimis- ja työskentelyprosessin kiinnostavuutta ja laajensi siihen avautuvia näkökulmia. Pitkäjänteinen työskentely tietyn kuvallisen ilmaisumuodon kanssa myös itsenäisti minua kuvantekijänä ja auttoi hahmottamaan omaa rooliani itsenäisenä kuvantekijänä. Kuvataiteellinen työskentely syvensi ammatillisia taitojani taidekasvattajana, mutta se ei vienyt minua kuvataiteilijan ammatilliseen rooliin siinä mielessä, että olisin järjestänyt töistäni näyttelyn. En siten astunut tekijänä taiteen ammatilliseen maailmaan. Toisaalta en myöskään kokenut olevani taiteen harrastaja. Roolini ammattilaisena sijoittui välimaastoon taidekasvatuksen maailman ja taidemaailman toisiinsa limittyvällä alueella. Kuvallista työskentelyä pidin kuitenkin ammatillisen kehittymisen olennaisena osa-alueena. Opettajan rooliini se vaikutti siten, että vakuutuin siitä, että omaan kokemukseen pohjautuva kuvataiteellinen työskentely on taidekasvattajan ammatillisen identiteetin perusta.

Tutkijan roolini sai lisäulottuvuuksia, kun aloitin taiteen tohtorin jat-

5 Opiskelin Taideteollisen korkeakoulun syventävässä maalaustyöpajassa maisterin täydensopintojen aikana lukuvuoden 1995–1996 ja syyslukukauden 1996. Jatkoisin opiskelua kevätlukukaudella 1999 osana taiteen tohtorin opintoja. Opettajana toimi taidemaalari Helga Reinikainen.

ko-opinnot Taideteollisessa korkeakoulussa vuonna 1998. Työssäni oli tapahtunut suuri muutos, ja halusin ymmärtää sitä mutta myös viedä muutosprosessia eteenpäin. Väitöstutkimuksen avulla halusin hahmottaa, mistä varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa on kysymys. Tarkoitukseni oli myös löytää tutkimuksen avulla perusteluita ja vaihtoehtoja taidekasvatuksen opetuskäytännöille, jotka koulutuksen akateemistuminen oli asettanut kyseenalaisiksi. Näkökulmiani tutkijana suuntasi se, että liityin mukaan Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston tutkimusprojektiin ”Kuvat, kasvatus ja identiteetit”. Tutkimusryhmämme toimi aloittelevien ja kokenempien tutkijoiden kollegiaalisena yhteisönä.⁶ Ryhmämme tavoitteena oli selvittää taidekasvattajuutta osana taiteen ja kasvatuksen eri alojen ammatti-identiteettejä sekä tutkia taidekasvattajan laajentunutta ammattikuvaa ja eri koulutusalojen taidekasvatukselle asettamia erityisvaatimuksia. Tutkijan roolini oli aluksi ulkoinen haaste, koulutuksen akateemisen muutoksen myötä kouluttajan tehtäviin tullut lisävaatimus. Vähitellen se näyttäytyi myös mahdollisuutena ymmärtää koulutuksen ja taidekasvatuksen kehittämistä uudella tavalla ja olla myötävaikuttamassa sen suuntaamista.

Kehittelin tutkimusnäkökulmaa vuosina 1998 ja 1999 kahdessa esitutkimuksessa, jotka olivat yhteistoiminnallisia opetuskokeiluja⁷. Oletin alkuvaiheessa, että alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen kehittäminen edellyttää nimenomaan eri taiteenalojen välisen yhteistyön ulottuvuuksien pohtimista. Ensimmäisen jakson tausta-ajatuksena oli kahden taideaineen, kuvallisen ja kirjallisen ilmaisun, sekä kahden opiskelijaryhmän yhteisopetus ja ajatus lapsuuden muistelun merkityk-

6 Tutkimusryhmäämme kuului kaksi post-doc-tutkijaa ja viisi jatko-opiskelijaa, ja se kokoontui säännöllisesti vuosina 1998–2001. Pehdyimme tutkimushankkeeseen liittyneeseen kirjallisuuteen, kehitimme tutkimussuunnitelmia ja raportoimme tutkimuksen etenemisestä. Tutkimusryhmämme järjesti Opetusministeriön hankerahoituksen turvin kolme seminaaria yliopistoissa opettajankoulutustehtävissä toimiville kuvataideopettajille vuosina 2000, 2001 ja 2002. Ensimmäisessä seminaarissa tutkimusryhmämme esitteli hankkeemme projektit. Vuoden 2001 teemana olivat taide- ja oppimiskäsitykset sekä moniroolisuutta tukevat opiskelijaprojektit. Kolmannessa seminaarissa teemana olivat luokanopettajien ja lastentarhanopettajien koulutusten kuvataiteen ja kuvataiteen didaktiikan opetussuunnitelmat. Näissä seminaareissa käyty keskustelu auttoi näkemään taidekasvattajuutta laajemmassa kentässä kuin omassa työyhteisössä. Vuoden 2001 seminaarin keskusteluiden pohjalta koottu *MoniKko*-julkaisu valotti taidekasvattajan moninaisia työrooleja. (Ks. Sava & Räsänen 2000, 3–4; Räsänen 2002, 3.) Ryhmän viimeinen yhteinen hanke oli työpaja taidekasvattajan moniroolisuudesta InSEA:n (The International Society for Education through Art) kongressissa Helsingissä 5.8.2003.

7 Toteutimme opetuksen kehittämisjaksot kollegani äidinkielen lehtori Marja Suojalan kanssa.

sellisyydestä opettajaksi kasvamisessa. Kuvataidekasvatuksen opintojen kannalta tärkein piirre oli se, että opiskelijoiden kuvallisten töiden temaattinen tarkastelu toi uutta tietoa opetuksen painopistealueista. Opiskelijoiden töissä tuli merkityksellisenä esiin lasten oma kulttuuri korkeakulttuuristen ilmiöiden sijaan (ks. Suojala & Virkkala 1999).

Toinen kuvallisen ja kirjallisen ilmaisun yhteisopetuksen kehittämiskokso jatkoi edellisenä vuonna aloittamamme lapsuusteemaa ja pyrki syventämään sitä. Myös tässä jaksossa opiskelijoiden töissä korostui lasten oma kulttuuri, ja lapsuusteeman käsittely käynnisti opiskelijoissa tulevaan ammattikuvaan ja lastenkulttuuriin kohdistuvaa pohdintaa (ks. Rusanen 2000). Tuleviin tutkimuksellisiin ratkaisuihin vaikutti myös se, että olin ottanut kuvataiteen perusopinnoissa käyttöön oppimispäiväkirjat, joiden välityksellä sain kokonaiskuvan opiskelijoiden oppimisprosessista. Opetuksessa oli niiden perusteella runsaasti parannettavaa. Tämä sai minut näkemään, että opetuksen kehittämisen painopiste ei ollutkaan ensisijaisesti yhteistyön luomisessa taito- ja taideaineiden välille vaan kuvataiteen perusopintojen sisällöllisessä kehittämisessä.

KUVATAIDEKASVATUKSEN KOULUTTAJASTA OMAA TYÖTÄNI KEHITTÄVÄKSI OPETTAJANKOULUTTAJAKSI

Jatkoin tutkimusta opetuksen kehittämishankkeena syksyllä 2000. Esi-tutkimukset osoittivat, että minun oli kouluttajana ja työn ohessa mahdollista tarkastella opintoja ja opiskelijoiden oppimista tutkivasta näkökulmasta. Uudessa vaiheessa otin tarkastelun kohteeksi, miten kuvataiteen perusopinnot rakentavat taidekasvattajuutta lastentarhanopettajan ammattikuvassa. Ymmärsin tutkivan opettajan roolini siten, että pyrin luomaan kuvataiteen opintojaksosta oppimisympäristön, jossa olisi mahdollista dokumentoida ja reflektoida oppimista. Tuin opiskelijoiden oppimista sen suuntaisesti, että opiskelijoiden käsitykset taiteesta, kulttuurista, lapsuudesta ja oppimisesta tulisivat opintojen aikana mahdollisimman autenttisina esille. Arvioin voivani tehdä niiden perusteella päätelmiä tulevan lastentarhanopettajan identiteetistä taidekasvattajana. Pyysin tutkimusryhmäni jäsenet sekä työni ohjaajat toteuttamani opintojakson havainnoijiksi ja reflektioijiksi.

Esitutkimukset olivat suppeita, ja osallistuvan havainnoijan roolini mahtui hyvin kouluttajan työn käytäntöihin. Uudessa tutkimusvaiheessa osoittautui haasteelliseksi ja ristiriitaiseksikin prosessiksi asettua tutkijan rooliin, joka oli osa kouluttajan rooliani. Uudistin samanaikaisesti

opetusta sisällöllisesti, havainnoin ja dokumentoin opiskelijoiden oppimista ja reflektoin tapahtunutta tutkijana. Kun kehittäjän roolissa hain opintojakson keskeisiä kysymyksiä, olin kokonaisvaltaisessa muutos- ja kehitysprosessissa, jossa oli vaikea havaita, mikä oli oleellista. Muutos-tilanteessa hain uutta suhdetta opettamiseen ja opiskelijoihin. Minun ei ollut ajallisesti mahdollista vastata tutkimukselliseen haasteeseen käytäntöjen muuttamisesta: en ehtinyt perehtyä riittävästi taustakirjallisuuteen voidakseni hahmottaa toimimattomia tilanteita uudella tavalla.

Opetuksen tiivis dokumentointi ja oman työn reflektointi tutkijana oli yllättävän raskas työskentelyvaihe, jota en ollut ennakoanut. Minulla oli tutkijana suunta, mutta ei selvää mielikuvaa, miten etenisin. Toimintatapani sitoutui alustavaan käsitykseeni lastentarhanopettajan identiteetistä taidekasvattajana, mutta tutkijana halusin pitää tilanteen avoimena, koska en pystynyt rajaamaan sitä, mikä ammatikuvan tutkimisessa oli oleellista. Olin tekemisissä samanaikaisesti niin monen elementin kanssa, että minun ei ollut mahdollista nähdä selkeästi asioiden välisiä keskinäisiä suhteita. Kohtasin konkreettisesti sen kompleksisuuden, josta monet opetuksen tutkijat puhuvat.

Reflektoijana oli työstä ehtiä kirjaamaan havaintoja muistiin, ja muistiinpanoni jäivät usein lyhyiksi. Pyrin sanallistamaan tunnilla opittua paljon keskusteluissa, vaikka se ei aina ollutkaan luontevaa koko ryhmän kanssa. Opetuksen rajaamattomuus toi mukanaan kiireen, mistä opiskelijat antoivat kriittistä palautetta.

Vaikka kohteenani oli vain yhden opiskelijaryhmän opetus, oman toiminnan havainnointi ja muutoksen hakeminen ulottuivat myös muuhun työhön. Aikaisempi kokemukseni asiantuntijuudesta ei enää toiminut. Ennen käyttämäni strategiat eivät ratkaisseet ristiriitaisia tilanteita, eikä minulla ollut aikaa kehittää uusia toimintatapoja. Tämä kuormitti opetustilanteita ja niiden suunnittelua sekä ilmeni uupumisena ja väsymisenä, osittain myös turhautumisena. Samoin se herätti epävarmuuden, osaamattomuuden ja kykenemättömyyden tunteita. Opetuksen toimimattomuus tuntui kyseenalaistavan minut itseni toimijana. Tutkijana ja tutkittavana oleminen, havainnointi ja monikerroksisen muutosprosessin käynnistyminen kulutti runsaasti henkisiä ja fyysisiä voimia. Tutkimusvaiheelle oli luonteenomaista ”hämärässä kulkeminen” ja sen sietäminen.

Syksyllä 2001 keräsin tutkimustani varten kaksi pienempää lisäaineistoa. Koska edellisenä vuonna keräämäni aineisto oli suurimmalta osin reflektoimatta, halusin rajata uuden aineiston kokoamista. Ennen

jäämistäni kahdeksan kuukauden tutkimusvapaalle opetin yhdelle opetusryhmälle kuvataiteen perusopinnot koulutuksen uuden opetussuunnitelman mukaan. Kiinnitin erityistä huomiota kurssin rakenteelliseen suunnitteluun ja opetussisältöihin. Yritin tuoda edellisen vuoden opetuksesta saamani palautteen perusteella opetukseen enemmän kokemuksellista näkökulmaa ja painotin prosessia sekä aktivoin opiskelijoiden yhteistoiminnallisuutta. Yritin myös kytkeä itsenäisen työskentelyn kiinteämmin ohjattuun opetukseen. Pyysin opiskelijoita palautteessaan arvioimaan opinnot tulevan ammattikuvansa kannalta. Lisäksi pyysin opiskelijoita, jotka olivat osallistuneet tutkimusjaksoon vuonna 2000, refleктоimaan lasten kanssa toteuttamaansa kuvataiteellista toimintaa neljän viikon päiväkotiharjoittelun ajan.

Syksyllä 2002 halusin paneutua siihen, miten saan luontevalla tavalla tutkijan roolin mahtumaan kouluttajan roolin rinnalle. Keskiytin opetuksen havainnointiin reflektointipäiväkirjan avulla: tein havainnot viiden perusopetusryhmän opintojen toteutumisesta kunkin opetuskerran rakenteen, opiskelijoiden ja opettajan toiminnan sekä tutkimuksellisten teemojen näkökulmasta. Kirjasin havainnot ylös opetuskertojen jälkeen. Suuntasin opetuksen sisältöjä aikaisempien aineistojen analyysien pohjalta: pyrin parantamaan opetuksessa opiskelijoiden aktiivista roolia ja vuorovaikutuksellisuutta sekä käynnistämään ammatillista kehittymistä enemmän taidekasvattajuuden suuntaan. Omat reflektointipäiväkirjani näyttivät opetuskäytäntöjen ja työn kokonaisuuden kirjoja opetuksen suunnittelijana, toteuttajana, kehittäjänä ja arvioijana yhden lukukauden aikana kaikessa opetuksessa, ei ainoastaan yhdessä opiskelijaryhmässä kuten vuonna 2000 ja 2001.

Roolini tutkivana opettajana alkoi selkiytyä. Kehitin opetusta sekä opiskelijoilta että vertaishavainnoijilta tulleen palautteen pohjalta, ja pyrin muuttamaan toimintatapojani opettajana aktiivisempaan ja läsnäolevampaan suuntaan. Myös reflektointi alkoi toimia paremmin, ja se antoi muistiin kirjaamisen lisäksi mahdollisuuden myös pysähtyä pohtimaan kohtaamiani ongelmia. Suhtauduin tutkivana opettajana kaikkeen opetukseeni ja reflektoin kaikkien ryhmien opetusta syksyn ajalta. En enää joutunut hajottamaan itseäni tutkijan ja kouluttajan rooliin, vaan ne limittyivät toisiinsa. Sain reflektoinnin mahtumaan myös ajallisesti tehtäviini. Opetuksessa esiin tulleiden ongelmien kirjaaminen suuntasi myös niiden ratkaisun etsimistä. Ohjaajan rooli sai enemmän tilaa, ja pyrin myös vuorovaikutuksen parantamiseen. Roolini muuttui oppimisen tarkkailijasta aktiivisemmaksi osallistujaksi.

2

Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus

TUTKIMUKSEN TAUSTA

Tutkimukseni tavoitteena on jäsentää taidekasvattajuutta lastentarhanopettajien koulutuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseni kuuluu laadullisen tutkimuksen piiriin. Tutkimuksen tiedonhankinta perustuu toimintatutkimukselliseen otteeseen, ja nojaudun aineiston reflektoinnissa tulkinnalliseen lähestymistapaan. Tulkinnallinen lähestymistapani liittyy hermeneuttiseen traditioon. Pysin työssäni ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimaani ilmiötä ja sen merkitysisältöjä. Jäsenän, mitä merkityksiä opiskelijat ja minä opettajana annamme taiteelle, taidekasvatukselle ja taidekasvattajan roolille varhaiskasvatuksessa.

Tutkimukseni liittyy varhaiskasvatuksen taidekasvatusta koskevaan tutkimukseen, ja sen näkökulma kohdistuu taidekasvatuksen tiedonalan piiriin. Työlleni antaa taustan taidekasvatuksen tutkimus siinä muodossa kuin se jäsenyy Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osastolla.⁸ Osastolla on 1980-luvulta alkaen luotu perustaa kuvallisen taidekasvatuksen tutkimukselle (Mantere 1992, 89), ja ammattitaidon siirtämisestä on vähitellen siirrytty tiedonalan tutkimiseen ja ammattikuvan rakentamiseen tutkimustiedon kautta (Varto 2002, 8). Taidekasvatuksen tutkimusta on tehty pääosin jatko-opinnäytteinä. Useimmat opinnäytetyöt taidekasvatuksen osastolla ovat tarkastelleet joko peruskoulun ja lukion yleissivistävää kuvataideopetusta tai yleissivistävää koulutusta edeltävää kuvataidekasva-

8 Vastaavalla tavalla Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen laitos, joka on toiminut 1.8.1990 alkaen, määrittelee tutkimuksen keskeisiksi alueiksi taidekasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen teoreettiset kysymykset, kuvataiteellisen opetuksen ja oppimisen, opetusalan historian ja traditiot, yhteiskunnan ja ympäristön sekä taidekasvatuksen opetusalan erityisalueet. (Tulostettu 13.3.2005 <http://www.ulapland.fi/?deptid=17178>.)

tusta. Ne ovat pyrkineet niin jäsentämään, käsitteellistämään kuin kehittämään kuvataiteen opetuksen ja kuvataidekasvatuksen käytäntöjä ja opetussuunnitelmia.⁹ Yksi tutkimus suuntautui Taideteollisen korkeakoulun taideopetuksen kehittämiseen.¹⁰ Kaksi väitöstutkimusta¹¹ käsitteli taidekasvattajina ja taiteilijoina toimineiden tekijöiden omaa taiteellista tuotantoa, ja kahden väitöstutkimuksen¹² aiheena oli kuvataiteen tutkiminen dialogissa tekijöiden kanssa. Tutkimukset ovat käsitelleet myös taideterapiaa, lastenkirjojen kuvituksia sekä valokuvausta.¹³ Tutkimusten kohde ja lähestymistapa ovat sijoittuneet hyvin laajalle alueelle. Yhtenä niitä yhdistävänä piirteenä on se, että useimmat tutkijat ovat hahmottaneet tutkimiaan ilmiöitä reflektiivisesti oman toimintansa kautta taidekasvattajina tai kuvataiteen tekijöinä ja vastaanottajina. Taidekasvatusta koskevaa tutkimusta on tehty myös yksittäisinä tutkimuksina eri tieteenaloilla, erityisesti Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen oppiaineen piirissä.¹⁴

Suomessa on varhaiskasvatuksen taidekasvatusta koskevaa tutkimusta niukasti. Mirja Ovaska-Airasmaan (1992) ja Sinikka Kuosmasen (1994) liseniaattityöt¹⁵ pyrkivät ensimmäisinä alan tutkimuksina syventämään alaa koskevaa tietämystä ja kehittämään sitä käytännön

- 9 Ulla Hosian (1988), Pirkko Seitamaa-Oravalan (1990), Marjo Räsäsen (1993), Acci Forsmanin (1997), Raija Miettisen (1997), Pirkko Pohjakallion (1999) ja Inari Grönholmin (1999) liseniaattityöt sekä Marjo Räsäsen (1997), Rita Apuli-Suurosen (1999), Sirkka Laitisen (2003), Anna-Maija Issakaisen (2004), Tarja Kankkusen (2004) ja Pirkko Pohjakallion (2005) väitöstyöt suuntautuivat peruskoulun ja lukion kuvataideopetuksen jäsentämiseen, kehittämiseen ja taustayhteyksien pohtimiseen. Mirja Ovaska-Airasmaan (1992) ja Liisa Piironen (1998) liseniaattityöt käsittelivät varhaiskasvatuksen taidekasvatusta.
- 10 Martti Raevaaran (1999) liseniaattityö käsitteli taidekriittikilanteiden kehittämistä.
- 11 Riitta Nelimarkan (2000) ja Jouko Pullisen (2003) väitöstöiden kohteena oli tekijöiden oma taiteellinen toiminta ja sen käsitteellistäminen.
- 12 Päivi Granö (1999, 2000) tarkasteli sekä liseniaatti- että väitöstyössään kolmen kuvataiteilijan lapsuudenaikaista kuvallista aineistoa ja suhteutti sitä heidän taiteeseensa. Mari Krappalan (2000) väitöstyö avasi näkökulman nykytaiteeseen fiktion ja faktan rajoja purkaen.
- 13 Meri-Helga Mantereen (1990) liseniaattityö käsitteli kuvailmaisuja terapeuttisessa kontekstissa. Martina Paatela-Nieminen (1996, 2000) tutki sekä liseniaatti- että väitöstyössään lastenkirjojen kuvituksia intertekstuaalisesta näkökulmasta. Tarja Trygg (1999) tarkasteli liseniaattityössään valokuvauksen lumoa.
- 14 Esimerkiksi sosiologi Kati Rantalan (2001a) tutkimus käsitteli suomalaisten kuvataidekoulujen opetusta. Tarja Pääjoen liseniaattityö (1998) ja väitöskirja (2004) pohtivat suomalaista taidekasvatusta laajemmin kuin yleissivistävässä koululaitoksessa, ja Helena Sederholmin (1998) väitöskirja toi keskustelun piiriin postmodernin lähestymistavan taidekasvatuksessa.
- 15 Käynnissä on myös Sinikka Kuosmasen varhaiskasvatuksen taidekasvatusta koskeva väitöstudium.

suosituksin. Kuosmanen halusi työssään kehittää elävän opetussuunnitelman ajatusta varhaislapsuuden taidekasvatuksessa, ja Ovaska-Airasmaan työhön sisältyi teoriataustaa ja käytännön johtopäätöksiä lapsen kuvantekemisestä ja sen ohjaamisesta. Tutkimukset antoivat alustavan näkemyksen siitä, mitä suomalaisen varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen sisältyy, mutta ne herättivät myös useita kysymyksiä alan luonteesta ja kehittämisestä. Liisa Pirosen (1998) lisensoitettua lähestyy varhaiskasvatuksen taidekasvatusta omaa työtäni laajemmasta näkökulmasta. Hän pohtii leikin ja taiteen yhteyksiä taidekasvatuksen kontekstissa yleensä. Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen tutkimukselle ovat luoneet perustaa useat pro gradu -tasoiset syventävät opinnäytetyöt. Ne näyttävät konkreettisesti alaa koskevan tutkimustiedon tarpeen. Lapsen kuvallista ilmaisua ja sen kehitystä koskevia tutkimuksia on tehty runsaasti, erityisesti Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osastolla 1970-luvulta alkaen mutta myös Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitoksella 1980-luvulta alkaen. Taideteollisessa korkeakoulussa on myös toteutettu useita tutkimuksellisia projekteja päivähoitoon taidekasvatuksellisen toiminnan kehittämiseksi.¹⁶ Varhaiskasvatuksen piirissä on tutkittu päivähoitossa toteutuvaa taidekasvatusta ja sekä tulevien että työssä toimivien lastentarhanopettajien käsityksiä taiteesta ja taidekasvatuksesta.¹⁷

Kansainvälisessä taidekasvatuksen tutkimuksessa on havaittavissa, että suurin kiinnostus on kohdistunut alle kouluikäisen lapsen kuvallisen ilmaisun tutkimukseen. Kuitenkin yhdysvaltalaiset Liora Bresler ja Christine Thompson sekä kanadalaiset Anna Kindler ja

16 1970-luvulla Heta Boman (1977) kartoitti lopputyössään kuvaamataidon opetusta lastentarhanopettajien koulutuksessa ja esitti joitakin koulutuksen kehittämisehdotuksia. 1980-luvulla Ulla Vaartio ja Martti Raevaara (1980) toteuttivat lopputyönään päivähoitoon kuvataidekasvatuksen kehittämiskokeilun, ja Sirkka Laitinen selvitti (1986) varhaiskasvattajien näkemyksiä alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen kehittämisestä. Kehittämissuunnitelmia ovat toteuttaneet myös Kaisa Torkki (1994), Jaana Koskelin (1995), Tessa Montonen ja Anni Taskinen (1995) sekä Anna-Kaisa Ylönen (2003). Päivi Granö (1991) tutki esikoululaisia taiteen ja taidekuvien vastaanottajina, ja jatkoin samaa teemaa omassa lopputyössäni (Virkkala 1996). Myös Maria Vänskä (2003) Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitokselta on pohjinnut lasta taiteen tarkastelijana.

17 Aila Taskinen (1995) Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksesta on tutkinut alle kolmevuotiaiden kuvallista kasvatuksista. Kirsi Laitinen-Jokela (1999) Jyväskylän yliopistosta on paneutunut lastentarhanopettajien taidekasvatukseen. Riikka Männistö (1997) Tampereen yliopistosta, Mirkka Putkinen (1998) Jyväskylän yliopistosta ja Kirsi Saarinen (2003) Helsingin yliopistosta ovat tutkineet lastentarhanopettajien tai opettajaksi opiskelevien suhtautumista taidekasvatukseen.

Patricia Tarr ovat useissa julkaisuissaan käsitelleet alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen tutkimuspohjaista kehittämistä. Heidän näkemyksensä suuntasivat tarkastelemaan suomalaisia varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen ilmiöitä laajemmassa mittakaavassa. Myös italialaisen Reggio Emilian kaupungin päivähoiton kehittämistyössä on tuotettu useita projekteja taidekasvatuksen edistämiseksi. Vaikka projektien raportointeja voi luonnehtia pikemminkin huolellisesti reflektoiduiksi ja dokumentoiduiksi projektikuvauksiksi kuin tutkimuksiksi (ks. esim. Edwards, Gandini & Forman 1998; Ceppi & Zini 1998; Vecchi & Giudici 2004), ne auttoivat hahmottamaan myös suomalaisen taidekasvatuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Ruotsissa alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen tutkimus on ollut suhteellisen aktiivista. Marie Bendroth Karlssonin¹⁸ väitöstyö (1996) esikoulun ja alkuopetuksen taidekasvatuksesta, Ulla Löfstedtin väitöstyö (2001) esikoulun taidekasvatuksesta sekä Ingrid Lindahlin (2002) väitöstyö kasvattajien ja lasten ongelmanratkaisusta taidekasvatuksessa seurailevat päivähoiton yhteydessä toteutettua kuvataidekasvatuksellista toimintaa ja suhteuttavat sitä taidekasvatuksen taustalla oleviin esteettisiin teorioihin. Kukin väitöstyö esittää myös tulkinnan ruotsalaisesta taidekasvatuksesta historiallisena ilmiönä. Tämä näkökulma auttoi ymmärtämään alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen toimintatapoja. Suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa on tarkasteltu varhaiskasvatuksen historiaa yleisesti (ks. Hänninen & Valli 1986; Salminen & Salminen 1986; Välimäki 1998) mutta ei taidekasvatuksen näkökulmasta.

Työni teeman merkityksellisyyttä perustelen sillä, että taidekasvatus ja varhaiskasvatus ovat uusia tiedonaloja, jotka ovat vakiinnuttamassa paikkaansa ja luomassa omaa identiteettiään. Tällöin jokainen alaa koskeva tutkimus on luomassa perustaa niiden tietämykselle tiedonaloina.

Tutkimukseni raportti rakentuu siten, että johdattelin lukijan aluksi tutkimukseeni tarinan muodossa. Toisessa luvussa kuvailen tutkimukseni taustan, tutkimustehtävän, tutkimuksen toteuttamisen vaiheet sekä aineiston analysoinnin, tulkinnan ja reflektoinnin periaatteet. Tarkastelen myös toimintatutkimuksellista ja tulkinnallista

18 Bendroth Karlssonin väitöstyön pohjalta julkaistu teos "Bildskapande i förskola och skola" (1998) oli kuvataiteen didaktiikan tenttikirjallisuutena lastentarhanopettajien koulutuksessa vuosina 1999–2001.

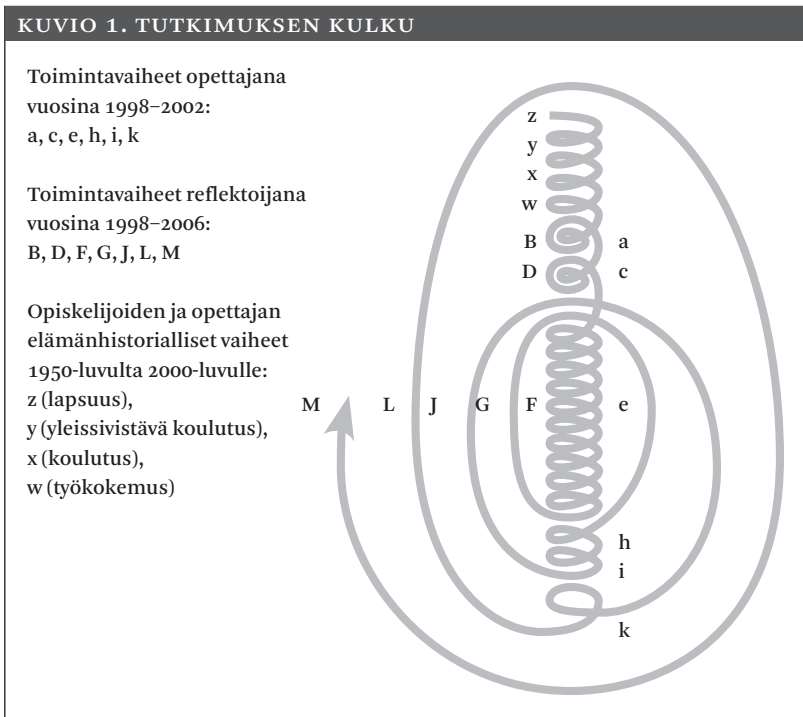
lähestymistapaa oman opettajan työni tutkimiseen. Kolmannessa luvussa perehdytän lukijan siihen, miten lähestyn taidekasvattajan ammatillisen identiteetin rakentumista ja taidekasvatuksen traditioita. Neljännessä luvussa tarkastelen opiskelijoiden tulevaa toimintakontekstia. Pyrin tunnistamaan niitä käytäntöjä ja traditioita, jotka koulutuksen lisäksi suuntaavat heidän tulevaa toimintaansa taidekasvattajina. Viidennessä luvussa tarkastelen opiskelijoita taidekasvattajina. Kuudennessa luvussa syvennän näkemystä taidekasvattajuudesta keskittymällä siihen, miten käsitykset taiteesta suuntaavat ja rakentavat taidekasvattajan roolia. Seitsemännessä luvussa pohdin ja arvioin opetuksen kehittämistä merkityksellisiksi kokemieni tapahtumien ja näkökulmien kautta. Tutkimukseni viimeisessä, kahdeksannessa, luvussa kokoan tutkimukseni tuloksia ja arvioin niitä.

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksellani on käytännöllinen kehys. Se on ammatillinen tutkimus- ja kehittämishanke, jonka tavoitteena on kehittää taidekasvattajuutta tuottavia koulutuksellisia käytäntöjä lastentarhanopettajien koulutuksessa. Tutkimustehtäväni on jäsentää taidekasvattajuutta osana lastentarhanopettajan ammatillista identiteettiä sekä tarkastella omaa taidekasvattajan ammattikuvaani suhteessa varhaiskasvatuksen taidekasvatuksellisiin erityisvaatimuksiin. Lähestyn taidekasvattajuutta taidekasvattajan roolina. Tutkimuskysymyksiä on kolme:

- 1) Miten oma käsitykseni taidekasvattajuudesta muuttui ja tarkentui tutkimuksen aikana?
- 2) Miten taidekasvattajuus jäsenyi opiskelijoiden kokemana?
- 3) Miten toimintatutkimuksellinen opetuksen kehittämishanke auttoi kehittämään taidekasvattajuutta tuottavia koulutuskäytäntöjä sekä jäsentämään varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen erityispiirteitä?

Työni nimeää, jäsentää ja käsitteellistää taidekasvattajuuteen liittyvää tietämystä ja luo siten perustaa tutkimuspohjaiselle opetukselle. Tutkimusaihe on mielekäs sekä oman asiantuntijuuteni syventämisen että opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta. Opetuksen ja tutkimuksen kehittämisen lisäksi työni käsittelee laajemmin nähtynä myös alle kouluikäisten lasten taidekas-



vatuksen kehittämistä päivähoitossa ja esiopetuksessa, sillä lastentarhanopettajien taidekasvatuksellisen asiantuntijuuden jäsentäminen ja kehittäminen vaikuttaa pitkällä aikavälillä toiminnan laadun parantamiseen myös varhaiskasvatuksessa.

TUTKIMUSVAIHEET

Tutkimuksessani on karkeasti jaoteltuna kaksi päävaihetta, joissa molemmissa on useita pienempiä osasyklejä. Tutkimuksen kulku vuosina 1998–2006 näkyy kuviossa 1.

Ensimmäinen vaihe muodostuu sykleistä a, c, e, h, i ja k. Tällöin tuotin tutkivana opettajana tutkimustehtävää koskevaa tietoa. Opettajan ja toimintatutkijan käytännöllinen näkökulma ohjasi vahvasti tätä vaihetta.

Toisessa vaiheessa, joka koostuu sykleistä B, D, F, G, J, L ja M sekä sykleistä w, x, y ja z, reflektoin aineiston tuottamaa tietoa. Käytän reflektointi-käsitettä kahdessa mielessä: ensinnäkin toimintatavan kuvauksena, kun opiskelijat ja minä opettajan roolissa kirjasimme ja arvioimme kokemaamme, ja toiseksi tutkimuksellisen toimintastra-

tegian kuvaamisen välineenä, kun analysoin ja tulkitseen ilmiöitä ja tapahtumia sekä arvioin niitä. Toiseen vaiheeseen kuuluu myös tutkimukseni raportointi.

Esitutkimukset ja vuoden 2000 tutkimussykli

Esitutkimukset muodostavat omat toiminnalliset syklinsä: sykli a vuonna 1998 ja sykli c vuonna 1999. Molempina vuosina havaintojeni kohteena oli opiskelijoiden tuottama kuvallinen aineisto, joka kuvasi heidän visuaalisia lapsuudenmuistojaan. Tutkimusaineistoni sisälsi valokuvaamani opiskelijoiden kuvalliset työt sekä tekemäni muistiinpanot. Reflektointi (syklit B ja D) toteutui esitutkimuksissa yhteisinä keskusteluinä kollegan kanssa heti toimintatilanteiden jälkeen ja kokeiluista kirjoittamissani artikkeleissa. Opetuksen yhteistoiminnallinen kehittäminen tarjosi mahdollisuuden opetuksesta tekemiemme havaintojen vertaisarviointiin.

Vuoden 2000 opetuksen kehittämisjakso muodostaa syklien kokonaisuuden e. Opetin neljälle ryhmälle kuvataiteen aineenhallinnan opinnot.¹⁹ Valitsin yhden ryhmän, jonka kuvataiteen opintojen aikana tallensin opiskelijoiden esiin tuomat käsitykset taiteesta, kulttuurista, lapsen maailmasta ja oppimisesta. Pidän kutakin opetuskertaa erillisenä toiminnallisena syklinä: etenin suunnitelmien teosta toimintaan, jota havainnoin yhdessä vertaishavainnoijien kanssa ja jota muutin saatujen kokemusten perusteella. Sen lisäksi, että pidin reflektointipäiväkirjaa, tallensin opiskelijoiden kuvalliset ja kirjalliset työt sekä dokumentoin opetusta videoimalla kahdella eri tavalla. Neljän opetustilanteen ajan, jolloin luokassa ei ollut havainnoijaa, paikallaan seisova videokamera tallensi liikkumatonta yleiskuvaa koko luokasta ja taltioi yleisäänet. Kun sain yleiskuvaa nauhoittavan kameran pyörimään, pystyin toimimaan opettajana. Kuudelle opetuskerralle osallistui havainnoija, ja käytössä oli stimulated recall -menetelmän mukainen videointi.²⁰ Käytin menetelmästä seuraavanlaista sovellutusta.

19 Opintojakson laajuus oli 2 opintoviikkoa. Ohjattu opetus toteutui 10 × 4 tunnin jaksona ja opiskelijoiden itsenäisen työn osuus oli 40 tuntia.

20 Olin perehtynyt stimulated recall -menetelmään laitoksemme kouluttajien ammatillisessa täydennyskoulutuksessa lukuvuonna 1999–2000. Se tuntui kokemukseni pohjalta toimivalta opetustilanteita koskevan tiedon tuottamisen menetelmältä, ja sovelsin tätä työympäristössä saatua kokemusta tutkimusympäristöön. Lähestymistapani vastasi ammatillisen kehittämisen projektin näkökulmaa, jossa käytössä ei välttämättä ole teoreettista pohjaa vaan liikkeelle

Havainnoija videoi opetustilanteessa sekä minun että opiskelijoitteni toimintaa. Dokumentoijana hän rajasi opetustilanteesta näkyviin sitä, minkä tulkitsi tutkimustehtävän kannalta oleelliseksi ja tallensi sen videoimalla. Opetustilanteen jälkeen katsoimme videonauhan. Sanallistin ja perustelin toimintaani havainnoijalle, ja arvioimme tilanteita siltä kannalta, mitä merkityksellistä tuli esiin alustavien tutkimustee-
mojen – taiteen, kulttuurin, lapsuuden ja oppimisen – kannalta. Tallensin havainnoijien ja opettajan välisistä reflektointikeskusteluista (reflektointisykli F) yhden audionauhalle ja muut videonauhoille.²¹ Valitsin video- ja audionauhoilta litteroitavaksi materiaaliksi tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiksi analysoimani tilanteet ja litteroin ne tarpeellisilta osin sana sanalta tekstiksi.²² Joidenkin teemojen osalta tein havaintoja tai päätelmiä katselutilanteissa suoraan videoaineistosta ja merkitsin niitä tutkijan päiväkirjaan.²³

Opiskelijat refleктоivat opetusta ja oppimistaan kahdessa vaiheessa: he kirjoittivat muistiinpanoja vihkoon kultakin opetuskerralta ja kokosivat niistä yhteenvedoksi oppimispäiväkirjan kurssin jälkeen. Kopioin opiskelijoiden kirjalliset työt arvioinnin jälkeen ja palautin ne heille. Opiskelijoiden kirjallisista töistä muodostui kolme osa-aineistoa. Ensimmäinen osa-aineisto, opiskelijoiden oppimispäiväkirjat²⁴, koostui kahdesta osasta. Vihkomuistiinpanoissa opiskelijat kuvailivat ja kommentoivat opetusta ja henkilökohtaisia tuntemuksiaan yksit-

lähdetään tuntemuksesta, että toimintamalli on hyvä (ks. Hämäläinen & Piekkari 1998, 24). Tutkimuskirjallisuudessa oli lisäksi esimerkkejä, joissa menetelmä oli ollut toimiva opettajan toimintaa refleктоitaessa (ks. esimerkiksi Patrikainen 1999) ja kehittävässä työntutkimuksessa (ks. esimerkiksi Engeström 1999).

- 21 Videoaineistoa kertyi 15 nauhoitusta. Nauhoitusten kesto oli yhteensä 26 tuntia kymmenestä opetustilanteesta ja 9 tuntia viidestä vertaisrefleктоintitilanteesta. Nauhoitusten kesto vaihteli puolestatoista tunnista lähes neljään tuntiin. Audionauhalle tallentuneen vertaisrefleктоintitilanteen kesto oli 1,5 tuntia.
- 22 Käytän opetustilanteiden litteroinnista lyhennettä LOT 2000 sekä minun ja havainnoijien välisen refleктоintikeskustelujen litteroinnista lyhennettä HAV 2000.
- 23 Sirkka Hirsjärvi & Helena Hurme (2000) korostavat, että tutkimusaineistoon on perehdyttävä kokonaisuutena ja useaan kertaan. Vain tällöin syntyy riittävä ymmärrys analyysin tekoon. Kuitenkin he jättävät tutkijan valittavaksi, litteroidaanko aineisto osittain tai kokonaan vai tehdäänkö päätelmiä tai teemojen koodaamista suoraan tallennetusta aineistosta. He suosittelevat, että mikäli aineistoa ei pureta sanatarkasti, sen parhain jatkokäsittelijä on tutkija, koska hän tuntee aineistonsa hyvin. (Mts. 138–143.) Myös Sarah Pinkin (2001, 111) mukaan videomateriaalia voidaan työstää tapauskohtaisesti: joskus on tarpeen työskennellä pelkästään kuvallisen materiaalin kanssa ilman sisältöjen dokumentoimista verbaalisesti, joskus tilanteet vaativat litterointia tai aikakoodattua taulukointia.
- 24 Käytän oppimispäiväkirjoista lyhennettä OPK 2000.

täisillä tunneilla. Oppimispäiväkirjoissa (ks. liite 1b) he arvioivat ja jäsensivät opetusta ja omaa oppimistaan opintojakson aikana. Toinen osa-aineisto koostui opiskelijoiden esseistä²⁵ (ks. liite 1b). Opiskelijat esittivät tenttikirjallisuuden, Kirsti Hakkolan, Sirkka Laitisen ja Mirja Ovaska-Airasmaan teoksen ”Lasten taidekasvatus”, pohjalta keskeisiä periaatteita, jotka auttoivat heitä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan alle kouluikäisten lasten kuvallista työskentelyä. Oletan, että opiskelijat nostivat teoksesta esille sitä, minkä he kokivat merkitykselliseksi alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksessa ja taidekasvattajan roolissa.

Kolmas osa-aineisto oli opiskelijoiden lapselle suunnittelema opetusmateriaali²⁶ (ks. liite 1b), johon kuului kaksi osaa. Opiskelijat valitsivat suomalaisesta kuvataiteesta itselleen merkityksellisen viiden teoksen sarjan ja kuvailivat valintansa elämyksellisiä ja tiedollisia perusteluja. He valitsivat sarjasta yhden taiteilijan ja tekivät hänestä sekä hänen tuotannostaan lapselle tarkoitetun kuvallisen opetusmateriaalin. Tämän aineiston perusteella teen päätelmiä opiskelijan suhteesta taiteeseen ja taidekasvattajan rooliin. Tämä aineisto on siinä mielessä tärkeä, että opiskelijat ottavat itsenäisesti kantaa taiteeseen ja taidekasvattajan rooliin suunnitelmallaan ja kuvallisella työllään. Muu kirjallinen osuus on ohjatun työskentelyn tai luetun kirjallisuuden reflektointia.

Dokumentoin opiskelijoiden kurssin aikana tuottamat kuvalliset työt diakuvina tai digitaalisina kuvina. Useimpien töiden kuvalliset tekoprosessit ovat taltioituneet episodeina videonauhoituksiin. Viittaan tarvittaessa kuvallisiin töihin videonauhoitusten näyttämien tekoprosessien tai töiden arviointiprosessien osalta sekä oppimispäiväkirjojen ja tutkijanpäiväkirjan kommentointien ja havaintojen perusteella.

Vuosien 2001 ja 2002 tutkimussyklit

Tutkimuksen tiedontuottamisvaihe jatkui kolmena pienempänä syklinä. Vuonna 2001 muodostui kaksi sykliä: sykli h, kun keräsin opiskelijoilta palautteet kuvataiteen didaktiikka 1 -opintojaksosta²⁷ (ks. liite

25 Käytän esseistä lyhennettä E 2000.

26 Käytän opiskelijoiden lapsille suunnittelemissa opetusmateriaaleista lyhennettä OML 2000.

27 Opintojakson sisältö ja laajuus vastasi aikaisempaa kuvataiteen aineenhallinnan opintojaksoa.

2b), ja sykli i, kun opiskelijat refleктоivat praktikumopintojen aikana kuvallista työskentelyään lasten kanssa opetusharjoittelussa (ks. liite 3). Sykli k toteutui vuonna 2002, kun opiskelijat refleктоivat oppimistaan kuvataiteen didaktiikka 1 -opintojakson aikana (ks. liite 4b) ja kun opettajana refleктоin kaikkien peruskurssien opetustilanteita.

Syklin h osa-aineisto koostuu yhden opiskelijaryhmän (21 opiskelijaa) palautteista ja itsearvioinneista²⁸. Opiskelijat kirjasivat palautteet kyselykaavakkeeseen, jossa pyysin heitä arvioimaan kurssin opetusta, harjoitustöitä ja tehtäväkokonaisuuksien mielekkyyttä tulevan ammatikuvan kannalta (ks. liite 2b). Opiskelijoiden arvioinnit osoittautuivat hyvin suppeiksi, ja rajasin siksi tämän osa-aineiston pois tulkinnasta. Kuitenkin tämä vaihe osoittautui tutkimusprosessissa identiteetin hahmottamisen kannalta tärkeäksi, koska se sysäsi jäsentämään identiteettiä uudella tavalla. Syklin i osa-aineisto muodostui päiväkodeissa toteutettujen praktikumopintojen raportoinneista (ks. liite 3). Raportti ei kuulunut pakollisena opintojaksoon, mutta osa opiskelijoista teki sen pyynnöstäni vapaaehtoisesti. Raportit valottavat taidekasvatuksen toimintakäytäntöjä päivähoitossa ja esiopetuksessa. Ne antavat suppean näytteen opiskelijoiden toimintakäytäntöjä koskevista käsityksistä.²⁹

Reflektointipäiväkirjani näytti syklin k aikana työni kokonaisuutta ja opetuskäytäntöjen kirjoa yhden lukukauden aikana kaikessa opetuksessa. Reflektiopäiväkirjani lisäksi valitsin tutkimusaineistoksi opinnot suorittaneiden 99 opiskelijan oppimispäiväkirjoista (ks. liite 4b) 8 opiskelijan oppimispäiväkirjat harkinnanvaraista otantaa käyttäen (ks. Syrjälä 1995, 23). Valintaperusteena³⁰ käytin opiskelijoiden

28 Käytän opiskelijoiden palautteista lyhennettä PAL 2001.

29 Kolmestatoista opiskelijasta yksitoista osallistui tähän toisen vuosikurssin eheyttävän praktikumin opintojaksoon, ja kuusi heistä palautti kyseisen raportin. Käytän praktikumraporteista lyhennettä PR 2001.

30 Valitsin oppimispäiväkirjoja, joissa opiskelijat arvioivat sekä opetusta että omaa käynnistynyttä oppimisprosessiaan suhteessa sekä tulevaan taidekasvattajan rooliinsa että aikaisempiin kokemuksiinsa. Jätin pois luonteeltaan toteavat oppimispäiväkirjat, joissa rajoituttiin pääasiassa kunkin opetuskerran kuvallisten tehtävien ja toiminnan kuvaukseen. Valitsin ensinnäkin kolme päiväkirjaa sillä perusteella, että ne olivat ainoat, joissa opiskelijat arvioivat opetusta kriittisesti. Kriittinen suhtautuminen oli poikkeuksellista, useimmiten opiskelijat kuvailivat oppimistaan ja opetusta myönteiseen sävyyn. Näiden kolmen kriittisen oppimispäiväkirjan tekijöistä yksi opiskelija tuli ilmaisupainotteisesta lukioista, toinen harrasti aktiivisesti musiikkia ja hänellä oli taustana päivähoitajakoulutus. Kolmannella opiskelijalla oli takanaan artesaanikoulutus ja yli kymmenen vuoden työkokemus päivähoitajana. Lisäksi valitsin oppimispäiväkirjat viideltä opiskelijalta, joilla oli mahdollisimman erilainen kuvatai-

tapaa reflektoida ja heidän koulutuksellisen taustansa erilaisuutta. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen³¹ pohjalta tarkastelen opiskelijoiden käsityksiä taiteesta ja lastentarhanopettajan taidekasvatuksellisesta roolista. Sykliin h, i ja k tuottamat aineistot osoittautuivat tärkeiksi tutkimuksen kokonaisuuden ja taidekasvattajan identiteetin hahmottamisen kannalta.

Tutkimusaineiston kokonaisuus

Edellä kuvattujen osa-aineistojen lisäksi pidin erillistä tutkijan päiväkirjaa jatko-opintojen aloittamisesta vuodesta 1998 alkaen ja reflektoin opetusta opettajan päiväkirjaan syksyllä 2000 ja 2002. Tein myös kuvia tutkimukseen liittyvistä teemoista koko tutkimusprosessin ajan. Kokosin päiväkirjat ja kuvalliset työt kronologisesti järjestyneeksi aineistoksi, jota nimitän tutkimuspäiväkirjaksi³². Tutkimuspäiväkirjani hahmottaa opettajan ja tutkijan itsereflektiota koko tutkimuksen ajan vuosina 1998–2006.

Tutkimuspäiväkirjassani on erotettavissa havainnointiin liittyviä sekä metodologisia, teoreettisia ja henkilökohtaisia muistiinpanoja (ks. Richardson 2000, 941). Havainnointimuistiinpanot olivat konkreettisia kuvauksia opetus- ja tutkimustilanteista. Kuvailin kokemuksiani opettajana ja havaintojani opiskelijoista sekä toiminnan ja vuorovaikutuksen eri puolia. Metodologisissa muistiinpanoissa kirjasin havaintoja tutkimusotteesta, opettajan ja tutkijan rooleista sekä opiskelijoista tutkimukseen osallistujina. Niissä tuli esiin tutkijan ja opettajan roolin moninaisuus ja ristiriitaisuus: roolit limittyivät jatkuvasti toisiinsa eikä niitä ollut aina edes mahdollista erottaa toisistaan. Teoreettisissa muistiinpanoissa jäsensin taidekasvatuksen ja varhaiskasvatuksen kompleksisuutta monitieteisinä tutkimuskenttinä. Kohteena olivat myös opiskelijoiden, opettajan ja tutkijan roolit. Aineistojen tulkinta suuntasi pohdintaa myös tutkijan ja opettajan

dekasvatuksellinen tausta. Yhdellä opiskelijalla oli peruskoulupohja sekä parturi-kampaajan ammattitutkinto ja lähihoitajan koulutus. Toisella opiskelijalla oli takanaan taidemaalarin ammatillinen koulutus, ja kolmas tuli suoraan kuvataidelukiosta. Neljännellä ja viidennellä oli koulutustaustanaan tavallinen lukio, mutta toinen oli ollut välivuoden päiväkodissa töissä ja toisella oli lastenohjaajakoulutus. Valinnoilla pyrin tavoittamaan sitä oppimistaustan kirjjoa, joka vallitsi opiskelijoiden parissa.

31 Käytän oppimispäiväkirjoista lyhennettä OPK 2002.

32 Käytän tutkimuspäiväkirjasta lyhennettä TPk.

eettisiin periaatteisiin. Henkilökohtaiset muistiinpanot kuvailivat tunteita ja tunnelmia tutkimuksen eri vaiheissa ja sisälsivät runsaasti itsereflektiota opettajana ja tutkijana, mutta myös henkilökohtaisista lähtökohdistani ihmisenä, naisena, äitinä ja vanhempieni lapsena.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita ja olivat juuri aloittaneet opintonsa. He eivät olleet vain tutkittavia kohteita vaan refleктоivat opintojaan oppimispäiväkirjoihinsa ja harjoitteluraportteihinsa, mikä teki heistä oppimisprosessin havainnoijia ja arvioijia. Opiskelijat osallistuivat taidekasvattajuutta koskevan tiedon tuottamiseen mutta eivät olleet tutkijoita.

Opiskelijat antoivat luvan kurssin aikana tuotetun aineiston dokumentointiin ja käyttämiseen tutkimuksessa³³. Katson tämän osoittaneen sopimusta ja luottamusta minun ja opiskelijoitteni välillä (ks. Syrjälä 1995, 14). Toisaalta näen luvan saamisen myös opetukseen liittyvänä valtakysymyksenä. Arvioin opinnot koulutuksen arviointikäytäntöjen mukaisesti, ja opiskelijat saivat niistä arvosanan. Jos opiskelijat halusivat merkinnän osallistumisestaan opintoihin, heillä oli vain teoreettinen mahdollisuus kieltäytyä osallisuudesta tutkimukseen. Oppimisen arviointi toi mukanaan valtaan liittyvän kontrolloimisen ja arvottamisen aspektin. (Ks. esim. Boud & Miller 1996, 20; Brookfield 2000, 40–42.)

Tutkimuksen aikana tuotetut osa-aineistot³⁴ näkyvät taulukossa 1. Tutkimusaineisto on ilmaisullisesti rikasta, monitasoista ja kompleksista. Sellaisenaan sitä voi tarkastella hyvänä kvalitatiivisena aineistona, sillä se antaa tilaa mahdollisimman monenlaisille tarkasteluille (ks. Alasuutari 1994, 74–78). Osa-aineistot avaavat erilaisia näkökulmia samoihin tilanteisiin. Ne ovat eritasoisia ja erilaajuisia, ja niillä on erilainen status suhteessa tutkimustehtävään (ks. Eskola & Suoranta 2000, 60). Menetelmällisesti aineiston tuottaminen perustuu triangulaatioon (mts. 68–74), joten on mahdollista asettaa erilaista ja eri tavoin tilanteesta koottua informaatiota vastakkain ja vertailla sitä.

Vaikka tutkimusaineisto on rikas, se on joiltain osin myös aukkoinen. Yksi aineiston puutteista on se, että se antaa kuvan vain tietystä opintovaiheesta. Tarkastelin samaa opintojaksoa kuvataiteen perusopetuksessa kolmena vuonna, vaikka jakson nimi muuttuikin välillä.

33 Opiskelijoiden pyynnöstä en käytä raportissa opiskelijoiden omia nimiä vaan peitenimiä.

34 Olen arkistoinut kaikki tutkimukseen liittyvät osa-aineistot ja ne ovat hallussani.

TAULUKKO 1. TUTKIMUKSEN AIKANA TUOTETUT OSA-AINEISTOT			
TUTKIMUSVAIHE	OPETTAJAN ROOLI TUTKIJANA	OPISKELIJOIDEN ROOLI TIEDON TUOTTAJINA	HAVAINNOIJIEN ROOLI TIEDON- TUOTTAJINA
<p>Esitutkimukset</p> <p>Syky 1998 Kuvataidekasvatuksen ja kirjallisen ilmaisun opintojakso</p> <p>Syky 1999 Kuvataiteen aineenhallinnan ja kirjallisen ilmaisun opintojakso</p>	<p>Muistiinpanot kokeilun kulusta</p> <p>Kuvallisten töiden valokuvaus</p> <p>Kokeilun reflektoinnin ja arvioinnin julkaisu artikkeleina (1999; 2000)</p>	<p>Opiskelijat (1998 N=45, 1999 N=18) kuvallisten ja kirjallisten töiden tuottajina</p>	<p>Yhteinen suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä vertaisreflektointi kollegan kanssa</p>
<p>Syky 2000 Kuvataiteen aineenhallinnan opintojakso</p>	<p>Opetuksen reflektointipäiväkirja</p> <p>Opetustilanteiden videointi ja valokuvaus, kuvallisten töiden valokuvaus</p> <p>Tutkimuskongressi- ja seminaariesitelmät sekä artikkelit aineiston pohjalta (2001, 2002, 2003)</p>	<p>Opiskelijat (N=13) kuvallisten ja kirjallisten töiden tuottajina (E 2000, OML 2000)</p> <p>Opiskelijat opintojen ja oppimisensa arvioijina: oppimispäiväkirjat (OPK 2000)</p> <p>Litteroinnit opetustilanteista (LOT 2000)</p>	<p>Tutkimusryhmän jäsenet ja tutkimuksen ohjaajat (N=6) havainnoijina, videokuvaajina ja vertaisreflektioijina</p> <p>Litteroinnit havainnoijien kanssa käydyistä reflektointikeskusteluista (HAV 2000)</p>
<p>Syky 2001 Kuvataiteen didaktiikka 1 -opintojakso</p> <p>Syky 2001 Ehdyttävä praktikum-opintojakso</p>		<p>Opiskelijat (N= 21) opintojen arvioijina: palautekysely (PAL 2001)</p> <p>Opiskelijat (N=6) praktikumjakson arvioijina (PR 2001)</p>	
<p>Syky 2002 Kuvataiteen didaktiikka 1 -opintojakso</p>	<p>Opetuksen reflektointipäiväkirja</p>	<p>Opiskelijat (N= 8) opintojen ja oppimisen arvioijina: oppimispäiväkirjat (OPK 2002)</p>	
<p>Vuodet 2003–2006 Tutkimuksen reflektointi</p>	<p>Tutkimuspäiväkirja (TPK)</p> <p>Tutkimuskongressi- ja seminaariesitelmät sekä artikkelit koko aineiston pohjalta (2003, 2004, 2005 ja 2006)</p>		

Aineisto näyttää opiskelijoiden perusopetuksesta vain osan (2 ov), siitä huolimatta, että opetus jatkui myös kevään ajan (1,5–2 ov).

Tutkimusprosessin suhteuttaminen koulutuksen uudistamislanteeseen selittää osaltaan, miksi aineistoni rajautui näin. Keräsin aineiston sen esiyymmärryksen pohjalta, joka minulla oli opettajana. Tein tutkimusta toimintatutkimuksellisella otteella, opintojen kehittämishankkeena ja osana työkäytäntöjä. Näkökulmani tutkijana muuttui jokaisen toimintajakson aikana. Aloitin pienten aineistojen kanssa ja yhteistoiminnallisesta näkökulmasta, jossa tarkastelin kuvataiteen opetuksen ja kirjallisen ilmaisun opetuksen mahdollisuuksia lastenkulttuuristen teemojen hahmottajana. Tämän aineiston reflektointi palautti oman näkökulmani takaisin kuvataiteen opintojen kehittämiseen. Tutkimuksen lähtökohdaksi rajautui yhden opintojakson, kuvataiteen aineenhallinnan opintojen, dokumentointi ja sisällöllinen kehittäminen. Kuitenkin tutkimukseni toteuttamisen aikana koko lastentarhanopettajien koulutus oli dynaamisessa muutosvaiheessa. Opintojen jaksottelu, sisällöt ja määrä muuttuivat tutkimushankkeen aikana kolme kertaa. Minun ei ollut mahdollista ennakoida näiden muutosten vaikutuksia tutkimustyöhöni.

Pidän tällaisia piirteitä luonnollisina kehittämishankkeissa, sillä kehittäminen ei useinkaan ole luonteeltaan lineaarista. On tyypillistä, että tavoitteet muuttuvat hankkeiden käytäntöjen kuluessa. Useampivuotisten hankkeiden yhteydessä voi myös organisaation ympäristö muuttua niin paljon, että tavoitteet muuttuvat. (Ks. Hämäläinen & Piekkari 1998, 25.) Kuitenkin tutkimusaineisto tässä muodossaan rajaa tulkintaani tulevien lastentarhanopettajien roolista taidekasvatustajana, koska se näyttää heidän käsityksiään vain opintojen alkuvaiheessa.

Yksi aineiston puutteista on myös se, että en kiinnittänyt riittävästi huomiota kuvallisen aineiston huolelliseen dokumentointiin. Analysointi- ja tulkintavaiheessa huomasin, että en vuonna 2000 ollut tallentanut kaikkia opiskelijoiden tuottamia töitä, vaan olin keskittynyt lapsuuden muistoja kuvaaviin kirjoihin. Vuonna 2002 rajasin aineiston hankinnan vain kirjallisiin oppimispäiväkirjoihin, mutta analysointi- ja tulkintavaiheessa olisin kaivannut tuekseni myös kuvallista informaatiota. Nämä kuvallisen aineiston dokumentoinnin puutteet selittävät osaltaan sitä, miksi tutkimusraporttiini ei kuulu opiskelijoiden kuvallisia töitä, vaikka tulkitsenkin niitä sanallisesti.

Aineiston analysointi, tulkinta ja reflektointi

Tutkimuksen toinen vaihe muodostui aineiston reflektoinnista ja raportoinnista tutkijana. Reflektointiin sisältyi ilmiöiden ja tapahtumien analysointi, tulkinta ja arviointi. Analysointi-käsitteellä tarkoitan osa-aineistojen erittelyä, kuvailua ja luokittelua. Tutkimusaineistoa tulkitessani luotaan siihen sisältyviä merkityksiä, jotka kertovat taidekasvatuksen ja taidekasvattajan roolin jäsentämisen tavoista ja mahdollisuuksista. Merkityksen antamisella tarkoitan kokemuksen ymmärtämistä eli tulkinnan laatimista kokemuksesta. Tulkintojen pohjalta on mahdollista rakentaa uusia merkityksiä. (ks. Eskola & Suoranta 2000, 145–147; 214–215.)

Tutkimusprosessin aikana en hahmottanut reflektointia, analysointia ja tulkintaa selkeästi irrallisina toisistaan. Tutkimusmateriaalin koonti, aineiston analysointi ja tulkinta kulkivat osittain samanaikaisina. Tämä on tyypillistä toimintatutkimukselle, jossa alustavaa tulosten analyysiä tapahtuu koko prosessin ajan ja tutkimuksen aikana saatu tieto vaikuttaa jo toimintavaiheeseen (Suojanen 1992, 62).

Runsaan tutkimusaineiston myötä kohtasin tyypillisiä laadullisen aineiston analysoinnin ongelmia (ks. Eskola & Suoranta 2000). Aineiston käsittelyn alkuvaiheessa jouduin sietämään epätietoisuutta siitä, mitä aineiston kanssa pitäisi tehdä (mts. 162). Havaitsin, että teen analysoinnin aikana vahvasti tulkinnallista työtä. Kutakin aineistoa käsitellessäni jouduin kerran toisensa jälkeen miettimään, mitä tilanteet, tapahtumat ja episodit kertoivat tai mitä tietty tekstikohta ilmaisee, tarkoittaa tai merkitsee (mts. 152). Laajan aineiston luokittelu kattavasti osoittautui vaikeaksi; aina riitti uusia näkökulmia ja uusia koodattavia asioita (mts. 157). Analyysia uhkasi usein toimintatilanteiden tarkastelun herättämä assosiaatioiden runsaus (mts. 179). Jouduin myös pohtimaan, olinko toimintatutkijana kerännyt aineiston tutkimusta varten liian aikaisin. Toimintatutkimuksen ja opetuksen kehittämishankkeen näkökulmasta tätä ei työssäni voi pitää varsinaisesti ongelmana. Kuitenkin viitekehyksen hidas hahmottaminen aiheutti sen, että aineistoa kertyi runsaasti. Tämä hidasti aineistoihin perehtymistä ja niiden analyysia.

Tutkimusaineiston ensimmäinen reflektointivaihe (Sykli G vuonna 2001 ja sykli J vuonna 2002) toteutui tutkimustulosten erillisinä esitelyinä ja raportteina seminaareissa ja tutkimuskongresseissa. Tein havainnot ja kuvaukset kustakin aineistosta esiyymäryksen pohjalta,

ja viitekehyksenä oli opiskelijoiden taide-, kulttuuri-, lapsi- ja oppimiskäsitysten hahmottaminen. Tämä ei vielä auttanut hahmottamaan taidekasvattajuutta kokonaisuutena.

Tutkimusaineiston toisessa reflektointivaiheessa (syklin kehän jakso L vuosina 2003 ja 2004) pelkistin, tiivistin ja jäsensin tutkimusaineiston sisältämää informaatiota havaintojen, luokittelujen ja osa-analyyseiden avulla (ks. Alasuutari 1994, 205–206, 215, 233–235; Eskola & Suoranta 2000, 225). Huomioni kohdistui aluksi vuoden 2000 tutkimussyklin osa-aineistoihin. Etsin tutkimusjakson näyttämistä ammatillisista käytännöistä havaintoja taidekasvattajuudesta oman toimintani perusteella sekä opiskelijoiden ja havainnoijien kokemana. Tämäkään viitekehys ei toiminut. Kokosin kronologisen kulun tutkimuksestani ja havaitsin, että taidekasvattajan identiteetti hahmottui myöhemmissä tutkimusvaiheissa eri tavoin kuin alussa. Palasin uudestaan kaikkiin osa-aineistoihin ja jäsensin tutkimuksellisen tulkintakehyksen uudestaan. Analysoin kaikki osa-aineistot siitä näkökulmasta, mikä niissä on merkityksellistä. Tarkastelin ensinnäkin, miten kukin aineisto auttoi hahmottamaan taidekasvatuksellista identiteettiä. Erittelin, minkälainen suhde eri aineistoissa syntyi taidekasvatukseen ja taidekasvatukselliseen asiantuntijuuteen ja minkälaisista osatekijöistä ne koostuivat. Toiseksi tarkastelin, mitkä opetuskäytännöt ja oppimisprosessit olivat toimivia sekä mitä ristiriitoja ja kehittämispisteitä avautui. Etsin huipputilanteita, joissa näkyi jokin erityisen merkityksellinen myönteinen kokemus tai hyvä käytäntö sekä kriittisiä tilanteita, jotka näyttivät konflikteja, katkoksia ja kehittämisen paikkoja.

Joihinkin opiskelijoiden kirjallisiin osa-aineistoihin, pääasiassa oppimispäiväkirjoihin, käytin diskurssianalyysin tapaista tekstien lähilukua (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 37–40; Eskola & Suoranta 2000, 193–197). Etäännyin yksittäisten opiskelijoiden yksilöllisestä tarkastelemisesta heidän käyttämiensä puhetapojen tarkasteluun. Tämä lähestymistapa toi väljyyttä taidekasvatuksellisen identiteetin hahmottamiseen.

Tutkimuksen sykli M kulki vaiheet w, x, y ja z kiertäen. Ne kuvasivat sekä minun että opiskelijoiden esiymmärrystä ja toimintamme elämänhistoriallista kerrostuneisuutta. Päälimmäisin kerrostuma olivat aikaisemmat työkokemukset (sykli w): opiskelijoiden toiminta päiväkodeissa sekä minun toimintani kuvaamataidon didaktiikan lehtorina vuosina 1995–1998 ja kuvataidekasvatuksen lehtorina lastentarhan-

opettajaopistossa vuosina 1989–1995 sekä kuvaamataidon opettajana yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa vuosina 1978–1989. Toisena kerrostumana (sykli x) oli opettajankoulutus. Se koski minun osaltani koulutusta kuvaamataidon opettajaksi Taideteollisessa korkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa vuosina 1972–1978. Kolmantena kerrostumana (sykli y) olivat kouluvuodet yleissivistävässä koulutuksessa minun osaltani 1960-luvulla ja opiskelijoiden osalta 1980-luvulla. Neljäntenä kerrostumana (sykli z) olivat lapsuuskokemukset, jotka minulla sijoittuivat 1950-luvulle ja opiskelijoilla 1970- tai 1980-luvuille. Opiskelijoiden näkemykset näistä kerrostumista tulivat esiin satunnaisina näkökulmina. Minun osaltani tutkimuspäiväkirja näytti näiden kerrostumien reflektointia hyvinkin perusteellisesti. Pyrin ennen tutkimusjakson alkua hahmottamaan omaan taidekasvattajuuteeni liittyvää esiyymmärrystä, ja kirjoitin tutkimuksen kuluessa useaan kertaan omasta työhistoriastani tavoittaakseni sen keskeisiä piirteitä.

Tutkimusaineiston reflektointi pakotti kohtaamaan ennako-oletamuksiani ja arvioimaan niitä. Asetin eri tavoin kokoamaani informaatiota vastakkain ja rinnakkain sekä suhteutin niitä toisiinsa. Reflektointivaihe oli jatkuvaa vuoropuhelua aineistosta tekemiäni havaintojen ja tutkimuskirjallisuuden välillä. Pehdyin taidekasvatusta ja -opetusta, opettajankoulutusta, oppimista ja varhaiskasvatusta sekä niiden tutkimista koskevaan kirjallisuuteen. Tein tutkimusaineiston reflektointia sekä teoreettisia näkökulmia käyttäen että ilman tällaista ennakoivaa kehystä ja suhteutin aineistoni herättämiä kysymyksiä taustakirjallisuuteen Eisnerin (1991) suosittlemassa eklektisessä mielessä³⁵. Viitekehyksen vakiintuessa tarkastelin tutkimustani ammatillisena kehittämisprojektina, jonka tavoitteena oli hahmottaa taidekasvattajuutta varhaiskasvatuksessa. Jäsensin tutkimuksen kokonaisuutta 1) suhteena taidekasvatukseen ja taidekasvatukselliseen asiantuntijuuteen, 2) suhteena taiteeseen, 3) suhteena lapseen ja 4) suhteena kasvattajan rooliin.

Tutkimuksen edetessä havaitsin, että aineiston tuottama ymmärrys opiskelijoiden taidekasvattajuuden rakentumisesta ei ollut riittävä. Taidekasvattajan identiteetin erilaiset vaihtoehdot tulivat näkyviin, mutta ne eivät olleet ymmärrettävissä ilman niiden suhteuttamista

35 Eisner (1991, 95–98) suosittelee käytäntöjen tarkastelussa suhtautumaan teorioihin joustavasti ja käyttämään niitä eklektisenä työkaluna tulkinnan tarkoituksiin: osoitetaan ilmiöiden kontekstit, syvennetään keskustelua ja herätetään tuoreita kysymyksiä.

suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Tämä havainto käynnisti selvitystyön, jossa pyrin luomaan kokonaiskuvan suomalaisen varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta ja sen traditioista.

Tutkimusaineiston loppurefleksioinnin vaiheessa (syklin M loppujakso) suhteutin tutkimukseni tuottamaa tietämystä taidekasvattajan roolista ja sen osatekijöistä suhteessa taidekasvatuksen ja varhaiskasvatuksen tutkimukseen. Rajasin tutkimusraportista pois opiskelijoiden lapsisuhteen tarkastelun, koska siihen liittyviä keskeisiä asioita tuli esiin taidekasvattajan roolin painotuksissa. Yhdistin myös taidekasvatuksen asiantuntijuuden ja kasvattajan roolin tarkastelun. Loppuvaiheessa pohdin opetuksen kehittämisenäkökuilua ja palasin uudestaan tutkimukseni viitekehukseen tutkimusfilosofisesta perspektiivistä. Toimintatutkimuksellinen oman työn kehittäminen ja reflektointi näyttäytyi useine spiraaleineen laajemmasta näkökulmasta samankaltaisena kuin hermeneuttinen tulkinnallinen lähestymistapa hermeneuttisen kehän muodossa (ks. Varto 1992).

Loppurefleksioinnin vaihe on ollut myös tutkimusraportin kirjoittamisen vaihe ja kirjoittajan roolin vakiinnuttamista osaksi tutkivan opettajan roolia. Käytän narratiivista lähestymistapaa tutkimusvaiheiden kuvaamisessa ja oman ammatillisen elämänhistoriani esiintuomisessa (ks. Heikkinen 2001, 118–125; Heikkinen 2002, 13–28; Meriläinen & Syrjälä 2002, 170–171). Pyrin sen avulla tavoittamaan omaan ja opiskelijoitteni kokemukseen perustuvaa tulkintaa siitä, mikä taidekasvattajan roolissa on merkityksellistä.

OMAN OPETTAJAN TYÖNI TUTKIMINEN

Tutkimustani on luonnehtinut omien työkäytäntöjeni kehittäminen, dokumentointi ja reflektointi. Huomion kohdistaminen omiin työkäytäntöihin on tyypillistä toimintatutkimukselliselle otteelle, sillä toimintatutkimus-termiä käytetään myös varsin väljästi tarkoittamaan praktikkojen tekemää tutkimusta omista käytännöistään (Syrjälä 1995, 33). Toimintatutkimus määritellään tällöin käytäntöön sitoutuneen tutkimuksen (*practitioner research*) yhdeksi muodoksi, joka auttaa parantamaan ammatillisia käytäntöjä toiminnan avulla (McNiff, Lomax & Whitehead 1996, 7–17).

Toimintatutkimukselle ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä määritelmää, sillä siinä on kyse lähinnä strategiasta, tavasta lähestyä tutkimuskohdetta. Määritelmässä ja luonnehdinnoissa on havaittavissa

päällekkäisyyksiä ja eroavaisuuksia, mutta usein tukeudutaan Wilfred Carrin ja Stephen Kemmisin (1983) näkemykseen toimintatutkimuksesta: se on itsereflektiivisen tutkimustavan muoto, jonka osallistujat toteuttavat käytännön tilanteissa tarkoituksena parantaa omia käytäntöjään ja näiden käytäntöjen ymmärrystä sekä kehittää olosuhteita, joissa käytäntöjä toteutetaan. (Ks. Suojanen 1992, 13; Bresler 1994, 13; Syrjälä 1995, 31–33; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 28.)

Osa tutkijoista erottaa toimintatutkimuksen ja käytäntöön sitoutuneen tutkimuksen selvästi toisistaan, vaikka näkeekin niillä olevan yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi Peter Jarvis (1999) pitää käytäntöön sitoutuneen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen tärkeimpänä yhteisenä piirteenä reflektiivistä käytäntöä. Jarvis kuitenkin korostaa toimintatutkimuksen kahtalaista luonnetta: sen perusta on sekä toiminnassa (praktinen orientaatio) että tutkimuksessa (tutkimusorientaatio). (Mts. 90–91.) Kenneth Zeichner ja Susan Noffke (2001, 298–330) puolestaan määrittelevät tutkimusotteiden eroksi sen, että käytäntöön sitoutuneet tutkimukset jäävät usein vain paikalliseen käyttöön, kun taas toimintatutkimukset julkaistaan.

Keskeinen opettajia koskevan toimintatutkimuksen kehittäjä ja opettajat tutkijana -liikkeen käynnistäjä Lawrence Stenhouse uskoi oman toiminnan pohdinnan ja siitä käytävän keskustelun auttavan opettajia tiedostamaan omat arvonsa ja jäsentämään ja muuttamaan teorioita, jotka ohjaavat heidän arkityötään. (Ks. May 1993, 120–121; Syrjälä 1995, 26–28; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26–29.) Stenhusen luoma käsite “teacher as researcher” on jäänyt luonnehtimaan opettajien tekemää toimintatutkimusta. Usein sitä käytetään rinnakkaisena käsitteenä tarkoittamassa toimintatutkimuksellista otetta. Puhutaan tutkivasta opettajasta, joka on omaksunut kokeilevan, kehittävän, arvioivan ja kyseenalaistavan työtteen. (Ks. esimerkiksi May 1993; Niemi 1996; Niikko 1996; Heikkinen & Jyrkämä 1999; Zeichner 2001.) Opettajatutkimuksen yhteydessä puhutaan myös reflektiivisestä opettajasta tai opettajasta toimintaansa reflektioivana ammattilaisena (reflective teacher, reflective practitioner), jolloin opettajan toimintaa tutkittaessa korostuu reflektoinnin rooli (Schön 1983 ja 1987; Järvinen 1990; Ojanen 1996; Jarvis 1999).

Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu, että se on aina kentällä tapahtuvaan työhön pohjautuvaa, käytäntö- ja tilannesidonnaista.³⁶

36 Suomalaisissa kuvataiteen opettamista koskevissa tutkimuksissa toimintatutkimuksella ei

Tutkimusprojektit muotoutuvat aina yksilöllisiksi. Arja Kuulan (1999) suomalaisia toimintatutkimuksia käsittelevä analyysi osoittaa hyvin, miten monin eri tavoin toimintatutkimusprojektit voivat poiketa toisistaan.

Käytän tutkimuksessani rinnakkain käsitteitä toimintatutkimus sekä tutkiva opettaja, reflektiivinen opettaja ja opettaja oman työnsä tutkijana tietoisena siitä, että käsitteillä on rikas ja keskenään ristiriitainenkin tausta. Luonnehdin tutkimustani koulutuspainotteiseksi toimintatutkimukseksi. Se on laadullista tutkimusta ja liittyy tulkinnalliseen lähestymistapaan. Sen keskeisiä piirteitä ovat opettajan rooli tutkijana, reflektoinnin merkityksellinen rooli ja pyrkimys ammatilliseen kehittämiseen työhön liittyviä käytäntöjä jäsentämällä.

Työni tutkimusprosessi on edennyt niin, että eri vaiheet ovat ajallisesti olleet toistensa lomassa. Toimintavaiheet vuosina 1998–2002 sitoutuivat opettajan työn ja lukukausien rytmiin. Syyslukukauden aikana pääosin opetin ja sekä havainnoin että dokumentoin opetusta. Kevätlukukauden ajan perehdyin tuotettuihin aineistoihin joko opettajantyön ohella tai niihin tutkijana keskittyen. Toimintatutkimuksellisen aineiston reflektointivaiheen vuosina 2003–2006 olen toteuttanut osin päätoimisena tutkijana, osin työn ohella.

Toimintatutkimuksen klassikon Kurt Lewinin kirjoituksissa tuli jo 1940-luvulla esiin tutkimuksen eteneminen sykleinä, jotka noudattivat spiraalimaista suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja uudelleen-

ole erityistä asemaa, se on yksi lähestymistapa muiden lähestymistapojen rinnalla. Kuitenkin suomalaisissa opettajuutta koskevissa tutkimuksissa 'opettaja oman työnsä tutkijana' -ote on ollut merkityksellinen lähestymistapa (ks. Ojanen 1993, 1996). Marjo Räsänen (1997) väitöstyö oli ensimmäinen taidekasvatusta toimintatutkimuksellisen strategian avulla kehittänyt tutkimus. Inkeri Savan (1998; 2000; 2001) johtama TAIKOMO-projekti, Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa, perustui toimintatutkimukselliseen otteeseen. Heidi Karvonen (2003) tarkasteli väitöskirjassaan luokanopettajana toteuttamiaan kuvataideprojekteja itsereflektiivisen lähestymistavan ja aineistolähtöisen analyysin kautta, mutta en pidä sitä toimintatutkimuksellisenä projektina. Ulla Suojanen (1992; 1998) on pohtinut toimintatutkimusta erityisesti ammatillisen kehittymisen strategiana, mutta hän on tehnyt myös käsitön opettamisen kehittämistä koskevan tutkimuksensa toimintatutkimuksellisella otteella (1991). Heljä Linnansaaren väitöstyö (1998) käsitteli opettajia oman työnsä kehittäjinä, ja Leena Syrjälän (1997) johdolla on Oulun opettajankoulutuslaitoksessa pitkään käytetty toimintatutkimusta opettajien koulutuksen kehittämisessä ja täydennyskoulutuksessa. Myös Hannu L. T. Heikkisen väitöstyö (2001) käsitteli opettajuuden kehittämistä toimintatutkimuksen avulla. Jyrki Reunamo (1998) on tarkastellut väitöskirjassaan lastentarhanopettajakoulutuksen kehittämistä toimintatutkimuksellisella otteella, ja käynnissä on Leena Tahkokallion lastentarhanopettajia päivähoidon laadun kehittäjinä koskeva toimintatutkimuksellinen väitöstutkimus.

suunnittelun mallia. Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty useita toimintatutkimusprosessin etenemistä kuvaavia spiraalimalleja (Syrjälä 1995, 26–28, 39; ks. myös May 1993), mutta tutkimuksen kulku on esitetty myös avoimena ja joustavana prosessina. Toiminnan etenemisessä ei voida tarkkaan erottaa erillisiä suunnittelun, toiminnan tai arvioinnin vaiheita (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–38). Varsinkin koulutusta tutkittaessa toimintavaiheet sitoutuvat usein lukukauden tai kouluvuoden dynamiikkaan eivätkä noudata toimintatutkimusprosessin lineaaria ideaalimallia (Zeichner & Noffke 2001, 304–305).

Pidän tutkimusprosessini reflektointivaiheiden hidasta kulkua tulkinnalliseen lähestymistapaan oleellisesti kuuluvana piirteenä. Tulkinnallista tutkimusasetelmaa ei voi täysin ennalta suunnitella, koska yksilön antamia merkityksiä ei voi ennustaa. Tutkimusasetelma kehittyy prosessin myötä, kun merkitykset tulevat ymmärretyiksi. (McCutcheon & Jung 1990, 146–150.) Kehämäinen eteneminen liittää työtäni hermeneuttiseen lähestymistapaan, johon oleellisesti kuuluu ymmärtämisen kehä rakenne (ks. Gadamer 2005a, 29).

Toimintatutkimuksellinen tutkimusotteeni liittyy pragmatistiseen traditioon siinä mielessä, että tuotin tietoa aktiivisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa omiin työkäytäntöihini. Pragmatistisen tietokäsityksen mukaan oma toiminta on tiedonmuodostuksessa keskeistä sen lisäksi, mitä ihminen tietää tai mitä hän tietämästään ymmärtää. Ihminen tuottaa tietoa omalla toiminnallaan ja sitä käsitteellistäänsään. (Ks. Venkula 1993, 6–7, 61–62.) Aineiston reflektointivaiheissa tutkimuksen luonteena on ollut oman kokemukseni sekä opiskelijoiden kokemuksen ymmärtäminen ja tulkinta. Itseyemmärryksen ja tulkinnallisen kehän laajeneminen tuo siihen hermeneuttisen näkökulman, jonka mukaan tieto on subjektiivisesti tulkittua ja aina suhteessa sitä ympäröiviin konteksteihin. Hermeneuttista näkökulmaa tarvitsen tulkinnallisen ja arvosidonnaisen tiedon tavoittamisessa. Hermeneuttinen tietokäsitys ottaa huomioon yksilön tavan ja kyvyn tulkita todellisuutta, omia havaintojaan ja kokemuksiaan. (Ks. Venkula 1993, 6–7, 34–43.)

Kun oman kokemuksen ja esiymmärryksen tarkastelu antaa tutkimukselleni hermeneuttisen luonteen, niin hermeneuttinen lähestymistapa kohdistaa huomion myös opiskelijoiden tulkintoihin. Opiskelijoiden näkemysten tunteminen on opetuksen kehittämisen perusta, mutta opiskelijoiden toiminta on aina tulkintaa myös siitä toimintakehyksestä, jonka opettajana heille tarjoan. Toimintatutki-

jana olen osallisena tässä prosessissa, ja minun on oleellista tunnistaa ne yhteydet, joiden kautta olen suhteessa tutkimaani ilmiöön. Toimintatutkimuksellisessa prosessissa tulkinnalla on tärkeä rooli: tutkija tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan käsin, ja hänen lähestymistapansa on tässä mielessä subjektiivinen. Tiedon ja tutkijan suhde on ymmärrettävissä siten, että tieto on olemassa ihmisen elämismaailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen ja horisontin kautta. (Ks. Carson 1990, 167–173; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33, 46–48.)

Olen työssäni pyrkinyt luomaan yhteyksiä varhaiskasvatuksen taidekasvatusta koskevan hajanaisen tiedon välille. Tiedonkäsitteisen liittyä postmoderniin näkökulmaan siinä mielessä, että näen tuottamani tiedon olevan sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan (ks. Efland ym. 1998). Työni ei tuota universaalia tietoa taidekasvatuksesta vaan näyttää taidekasvatukseen liitettyjä merkityksiä suhteessa varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajien koulutuksen kontekstiin.

Oman opettajan työni reflektointi

Tutkimuksessani reflektointi on ollut oleellinen tiedon tuottamisen keino. Usein reflektiivisyyttä lähestytään oppimisen ja tutkimisen kontekstissa tukeutumalla pragmatistisen kasvatustieteilijän John Deweyn (1985, 185) näkemysreflektiivisestä ajattelusta, joka suuntautuu huolelliseen pohdintaan siitä, mihin tieto tai uskomus perustuu ja mitä sen noudattamisesta seuraa. Pidän hyvänä lähtökohtana Deweyn näkemystä reflektiosta ongelmanratkaisuna. Dewey painottaa, että reflektoidessa tarvitaan aina ongelma, käytännöllinen tai tieteellinen, jota pyritään ratkaisemaan. Usein ongelma on varsin hämärä, ja vasta sen ratkaiseminen näyttää ja määrittää sen kokonaisuudessaan. Reflektiiviseen operaatioon kuuluu kaksi osaprosessia. Ensimmäinen on hämmennyksen, epäroinnin ja epäilyn tila. Toinen on etsimisen tai tutkimisen vaihe, joka suuntautuu tuomaan valoon lisää faktoja, jotka tukevat tai kyseenalaistavat ehdotettuja uskomuksia. (Mts. 188–189.)

Pidin reflektoinnissa hedelmällisenä myös David Boudin, Rosemary Keoghin ja David Walkerin (1989) kehittämää reflektiivistä lähestymistapaa. Boud ym. viittaavat oppimisen ja työelämän hämäryyteen, ja heidän lähtökohtanaan on ajatus oppimisen kompleksisuudesta. Deweyn tavoin he ehdottavat, että reflektoitavaan kokemukseen palataan uudestaan, monta kertaa ja useista eri perspektiiveistä. Kuitenkin he

laajentavat Deweyn määritelmää uskomusten ja tiedon koettelemisesta koskemaan myös tunteiden huomioimista. Boud ym. määrittelevät reflektiivisuuden yleistermiksi niille intellektuaalisille ja affektiivisille toiminnoille, joiden avulla yksilöt valottavat kokemuksiaan ja joiden tarkoitus on johtaa kokemusten uudelleen ja syvempään ymmärtämiseen. (Boud ym. 1989, 27, 31–35.) Boud ja Walker (1993) kiteyttävät reflektion ytimeksi sen, että oppija tutkii kokemuksiaan ja työskentelee niiden kanssa jälkeensä, mikä johtaa uuden oppimisen mahdollisuuteen (mts. 74). Kokemuksen reflektoinnissa on kolme keskeistä tekijää. Ensimmäinen on palaaminen kokemukseen. Toinen tekijä on huomion kiinnittäminen tunteisiin, ja kolmantena on kokemuksen uudelleenarviointi. (Mts. 75.) Myöhemmin Boud ja Walker kehittivät lähestymistapaansa kriittisempään suuntaan kiinnittämällä enemmän huomiota ennen kokemusta ja sen aikana tapahtuvaan reflektioon sekä siihen, mitä oppija tuo mukanaan tilanteeseen. Tällöin havainnointi kohdistui reflektioijan aikaisempiin kokemuksiin ja ennako-olettamuksiin. (Boud & Walker 1991, 10–11, 37.) Samoin he kohdistivat huomion siihen, miten oppimisprosessia voi suunnata ja muuttaa, ei pelkästään pyrkiä ymmärtämään (Boud & Walker 1993, 81).

Deweyn (1985) esiintuoma hämäryyden kartoittaminen oli minulle tärkeä reflektiivisen toiminnan ulottuvuus. Pidin opettajana opetustilanteita itsestään selvinä, mutta tutkijana opetus osoittautui huomattavasti kompleksisemmaksi ilmiöksi. Samoin taidekasvattajuuden hahmottaminen osoittautui hämäämmäksi ja moniulotteisemmaksi kuin kuvittelin. Hämäryyden kokemuksen purkamisen myötä sekä tutkimuskysymykset että reflektiivisyys tutkimusotteena alkoivat jäsentyä. Taidekasvattajuutta analysoidessani ja tulkitessani pyrin kiinnittämään huomiota siihen, mitä havaitsin toiminnassani opettajana. Seuloin aineistoista, minkälaiset toimintatavat edistävät ja avaavat tai sulkevat, estävät ja rajoittavat taidekasvattajuutta ja sen rakentumista. Huomioni kiinnittyi myös tutkimusaineistossani vallitseviin asioiden välisiin suhteisiin (ks. Dewey 1985, 284–285). Työssäni ei ollut kysymys pelkästään opiskelijoiden käsitysten kuvaamisesta vaan taidekasvattajan roolin ja taidekasvatuksen sekä niiden osatekijöiden välisistä suhteista.

Reflektiivinen lähestymistapa suuntasi myös tutkimuksen kokonaisuuden rakentamisen tapaa. Pyrin arvioimaan, mitä toimintatutkimuksellisen jakson aikana tapahtui. Tutkijana pyrin ottamaan

etäisyyttä, hakemaan aineistojen kulminaatiopisteitä, valitsemaan ja rajaamaan oleellista ja käsitteellistämään näkemääni sekä pohtimaan mahdollisuuksia uusiin ja parempiin toimintatapoihin. Perusteluna sille, miksi valitsin tietyt kohteet ja tapahtumat tarkemman tarkastelun kohteeksi aineistossani, oli se, että ne veivät eteenpäin joko omaa tai opiskelijoitteni ammatillista tiedostamista.

Tutkimusprosessin myötä käsitykseni reflektoinnista tutkivan opettajan keskeisenä työskentelytapana ja perusteltuna menetelmänä syveni. Arkiymmärrykseni riitti vain pinnallisen reflektion käynnistämiseen. Reflektiivisessä toimintatavassani voi nimetä useita ulottuvuuksia (ks. Suojanen 1992; Järvinen 1990). Tekninen reflektointi näkyi oman toimintani arvioinneissa opetustilanteiden jälkeen ja myös tutkimusaineiston alustavassa analysoinnissa. Se oli luonteeltaan kokemusten tunnistamista. Tulkinnallinen reflektointi näkyi havainnoijien kanssa käydyissä reflektointikeskusteluissa, tutkimusaineiston alustavissa analysointikäytännöissä sekä opetuksen kehittämisjaksojen tarkastelussa kokemuksen jälkeisenä reflektiona. Se antoi mahdollisuuden jäsentää sekä työni muutoksia että tutkimukseni näkökulmia useiden reflektointikierrosten myötä. Tulkinnallinen reflektointi syväsi pohtimaan kokemusten luonnetta ja valintojen perusteita, mutta siihen liittyi myös toimintojen harkinta eettisinä kysymyksinä.

Useiden reflektointivaiheiden aikana ymmärsin kriittisen lähestymistavan luonteen uudella tavalla. Tutkimusotteeni kääntyi kriittiseen suuntaan aineiston reflektoinnin niissä vaiheissa, joissa oli oleellista omien ammattikäytäntöjeni kyseenalaistaminen. Jack Mezirowin (1995) mukaan kriittisen lähestymistavan lähtökohtana ei ole kysyä, mitä tehtiin väärin. Tällainen lähestymistapa liittyy harkitsevan toiminnan piiriin, jota varsinaisesti ei luokitella reflektiiviseksi toiminnaksi. Kriittisessä reflektiossa arviointi kohdistuu ennako-oletuksiin. Tällä tarkoitetaan prosessia, jossa voimme oikaista päättelyämme, asenteisiimme ja tilannesidonnaisiin käsityksiimme sisältyviä vääristymiä ja kyseenalaistaa vakiintuneita odotustottumuksiamme ja merkitysperspektiivejämme³⁷. Mezirow korostaa, että kriittistä näkökulmaa reflektointiin tarvitaan, koska toimintaa ei voi muuttaa, ellei muuteta sen taustalla olevaa käsitteellistä perustaa. (Mts. 22–29.)

37 Merkitysperspektiivillä tarkoitetaan niiden oletusten kokonaisuutta, josta muodostuvan viitekehysten rajoissa ihmisen on mahdollista tulkita kokemuksen merkitystä (ks. Puolimatka 1999, 67–68).

Tämä on ymmärrettävissä myös hermeneuttiseen tulkintaan kuuluvan ymmärtämisen kehärakenteen pohjalta, jossa pyritään kohtaamaan omat ennako-olettamukset ja myös koettelemaan niitä. Lähestymistapaan kuuluu, että tutkija kohtaa omat ennakkokäsityksensä ja tutkii niiden oikeutusta sekä niiden historiallista sidonnaisuutta. Tulkinnassa aloitetaan omien ennakkokäsitysten kohtaamisesta, ja tutkimuksen myötä niitä työstetään ja myös kyseenalaistetaan. Vastaanottavaisuus ei edellytä 'neutraaliutta' tarkasteltujen asioiden suhteen tai itsensä häivyttämistä, vaan siihen kuuluu omien ennakkonäkemyksien ja ennakkoluulojen kohtaaminen erottamalla ne toisten näkemyksistä. Omat näkemykset suhteutetaan vieraisiin ja vieraat näkemykset vastaavasti omien näkemysten kokonaisuuteen. (Gadamer 2005a, 31–35.) Ymmärtämiseen kuuluu myös itsekritiikki ja toisten näkemysten kohtaaminen: oma luuloteltu totuus ja ennakkoluulot asetuttavat koetukselle (Gadamer 2005b, 74).

Oman osuuteni purkamista voi tarkastella sekä hermeneuttisena prosessina että kriittisen reflektion prosessina. Se antoi minulle mahdollisuuden taidekasvattajuuden ja tutkivan opettajan roolin syvempään ymmärtämiseen samalla, kun oma itseymmärrykseni syveni. Monet opetuksen ja opettajankoulutuksen tutkijat korostavat kriittisen ja hermeneuttisen näkökulman yhdistämistä³⁸. Mezirow (1995) suosittelee kriittiseen reflektointiin kommunikatiivisen oppimisprosessin kaltaista ongelmanratkaisuprosessia, jota hän pitää hermeneuttisen kehän tapaisena polkuna. Siinä on kysymys etsimisestä, jossa jokin meille outo ja vieras ilmiö pyritään sisällyttämään tiettyyn merkitysperspektiiviin niin, että tulkinta tässä viitekehyksessä käy mahdolliseksi. Uudistuminen ei kuitenkaan voi tapahtua välittömän toimintaprosessin oleellisena osana. Se edellyttää pysähdystä, jossa yksilö voi arvioida uudelleen omia merkitysperspektiivejään ja tarpeen vaatiessa muuttaa niitä. (Mts. 26–30; ks. myös Mezirow 1991, 116–117.) Niikon (1996) mukaan myös kriittisessä viitekehyksessä on keskeistä pyrkiä ymmärtämään koulutettavien aikomuksia, päämääriä ja käyttäytymistä heidän sisäisistä tiloistaan käsin. Tavoite ei ole niinkään yleistävien lainalaisuuksien löytäminen kuin tutkittavan ilmiön, oman itsen ja

38 Tapio Puolimatkan (1999, 57) mukaan on vaikea tiukasti rajata, mitä on pidettävä hermeneuttisena kasvatusfilosofiana. Hänen mukaansa hermeneuttisen kasvatusfilosofian suuntauksiksi voitaisiin laajassa merkityksessä luokitella myös suuri osa sekä kriittisestä että postmodernista kasvatusfilosofiasta.

oman opettajantyön ytimeen pääseminen. (Mts. 113–116.) Pentti Moilanen (1999) puolestaan pitää opettajankoulutuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä sekä opiskelijoiden että kouluttajien itsetuntemuksen syventämistä. Hänen mukaansa kriittistä hermeneutiikkaa tarvitaan, jotta voidaan ottaa huomioon toimijoiden merkityksenantojen syyt ja sosiaaliset ehdot. Niiden tiedostaminen antaa mahdollisuuden myös niistä vapautumiseen. (Mts. 38–45.)

Itsereflektio

Kriittiseen reflektioon kuului oleellisena osana itsereflektio, joka lisäsi omaa itseymmärrystäni. Huomion kiinnittäminen yhtä lailla itseäni kuin opiskelijoihin tuntui aluksi suurelta haasteelta. Varsinkin videoaineiston ensimmäisellä katsomiskerralla keväällä 2001 oman toimintani näkeminen videonauhalla oli hämmentävä ja runsaasti kysymyksiä nostattava kokemus. Henkilökohtainen roolini opettajana pursusi voimakkaana näkyviin. Toteuttamassani opetuksessa oli paljon sellaista, mikä ei toiminut erityisen hyvin, ja myös sellaista, jossa koin epäonnistuneeni. Sen julkiseksi tuleminen ja arvioinnin kohteeksi joutuminen tuntui henkilökohtaiselta uhkalta.

Voimakkaiden tunnereagoitien myötä minulle valkeni konkreettisesti, mitä toimintatutkimuksessa tarkoittaa tutkijan subjektiviteetti. Tutkija itse on tutkimuksen tärkein tutkimusväline. Esimerkiksi Suojanen (1992) pitää toimintatutkijan rooliin liittyvää osallistuvaa havainnointia varsin vaativana: tutkijan pitää samanaikaisesti kyetä tarkkailemaan tilanteita, ohjailemaan muutosprosesseja ja tutkija-opettaja-asetelmassa vielä hoitamaan opetustyö. Toiminnan käynnistäjän, toiminnassa mukanaolijan ja toiminnan tutkijan roolit ovat samanaikaisia, mutta tutkimustyö ja käytännön toiminnan käynnistäminen ovat luonteeltaan erilaisia, ja molempien toteuttaminen samanaikaisesti on ongelmallista. Suojanen korostaa havainnoinnin tärkeyttä, koska se erottaa toimintatutkimuksen tavanomaisesta käytännön toiminnasta. Havaintovaihe muodostaa pohjan kriittiselle itsereflektioinnille, jossa arvioidaan tutkimuksen vaikutuksia sekä toimintaan että olosuhteisiin. (Mts. 49–51.) Samoin Annikki Järvinen (1990, 12) kuvailee kriittisen itsereflektion vaativuutta: se on niiden sisäisten ja ulkoisten itsestään selvänä pidettyjen ehtojen ja rajoitusten jatkuvaa tarkastelua, jotka rajoittavat havainnointiamme ja rationaalista elämämme hallintaa.

Itsereflektio ja erityisesti omien olettamusten jakamisen mahdollisuus vertaisryhmissä tuki itseymmärryksen rakentumista ja syventymistä. Siinä oli kaksi merkityksellistä kiinnekohtaa. Ensinnäkin havainnoijien läsnäolo ja opetustilanteiden dokumentointi vuoden 2000 tutkimussyklin aikana oli erityisen tärkeä, jotta saatoin nähdä sellaisia tapahtumia, jotka eivät suunnanneet opiskelijoitteni oppimista asianmukaisella tavalla. Toisen kiinnepohdan antoi työyhteisöni tarjoama työnohjaus³⁹ ja siihen liittynyt kollegojen kanssa tapahtunut vertaisreflektointi. Työnohjaus sysäsi ottamaan käyttöön kuvallisen reflektoinnin ammatillisen identiteetin hahmottamisessa.

Tutkimusryhmäni jäsenet toimivat taidekasvattajina tai opettajakouluttajina erilaisissa toimintaympäristöissä. He auttoivat havainnoijina tarkastelemaan omia ennako-olettamuksiani useista näkökulmista, ja näkyville peilautuneita lastentarhanopettajien koulutuksen taidekasvatuksen käytäntöjä oli mahdollista suhteuttaa laajempiin konteksteihin. Havainnoijat tulivat toimineeksi tutkimuksessani fasilitaattoreina Boudin ja Walkerin (1991) tarkoittamassa mielessä, vaikka en ollutkaan antanut heille tätä tehtävää. Fasilitaattorin roolina on auttaa sekä etäännyttämään kokemuksesta että menemään syvemmälle sen sisälle (mts. 24–25). Palasimme kokemukseen tuntitilanteiden jälkeen videoita reflektoiden. Havainnoijat suuntasivat huomion asioihin, jotka muuten olisivat minulta jääneet havaitsematta. He auttoivat myös tiedostamaan ja työstämään opetus- ja työtilanteisiin liittyneitä tunteita. Havaitsin esimerkiksi, miten tärkeää on käsitellä oppimiseen liittyviä negatiivisia kokemuksia sensitiivisesti, arvostelematta ja uuden oppimista tukien. Pätemättömyyden ja hämmennyksen tunne voi estää selkeää ajattelua niin, että kaikkia tilanteen mahdollisuuksia ei käytetä. Tunteet kuuluvat oleellisena osana reflektointiin, ja niiden tunnistaminen, hyväksyminen ja työstäminen ovat edellytyksenä etenemiselle. (Mts. 27–33; ks. myös Lehtinen 1998, 45–51; Arnkil 1998, 122.)

Toimintatutkimuksellisessa lähestymistavassa ryhmän tukea pidetään muutoksen edellytyksenä. Esimerkiksi Jack Sanger (1990, 174–178) korostaa, että vain ryhmässä yksilö voi ottaa vastaan haasteen riskejä sisältävästä ammatillisesta muutoksesta ja saada tukea aikai-

39 Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa organisoidun työnohjouksen työnohjaajana oli Anna Harlamov-Elo. Ryhmässä oli kolme jäsentä ja siinä käytettiin toiminnallisia menetelmiä.

sempien toimintarakenteittensa pohtimiseen ja vähittäiseen purkamiseen. Omassa työssäni havainnoijat auttoivat sekä sanallistamaan omia ennako-olettamuksiani että laajentamaan omaan toimintaani liittyviä näkökulmia. He toivat keskusteluun useita toisin toimimisen mahdollisuuksia. Boudin ja Walkerin (1991) mukaan fasilitaattorin roolina on auttaa oppijaa ottamaan vastaan kokemuksen tarjoama kasvun ja uuden oivaltamisen mahdollisuus, sillä usein oppija kokee uuden oppimiseen liittyvät ristiriidat itseen ja omaan persoonalliseen maailmaan kohdistuvana, mikä voi johtaa voimakkaaseen vastareaktioon. (Mts. 21–22.)

En uudistanut opetustani välittömästi niiden näkemysten mukaan, joita havainnoijat ehdottivat, ja kritisoin itseäni muutosvastarinnasta. Myös tämä on tyypillinen piirre kehittämishankkeissa. Opettajuutta koskevien tutkimusten mukaan opettajien on syytä varautua muutosvastarintaan ryhtyessään purkamaan entisiä rutiinejaan ja tietoisesti toimimaan uudessa roolissaan (Väisänen 2001). Kuitenkaan muutosvastarinta ei ole vain kehittämistä haittaava tekijä. Se voi olla luonnollinen reaktio tilanteessa, jossa ihmisten pitää tehdä jotain sellaista, mitä he eivät vielä osaa tehdä. Avoimessa ilmapiirissä vastustus voi olla kehittämistä liikkeellä pitävä voima. On myös tyypillistä, että kaikki merkittävät uudistukset vaativat melko pitkän ajan. Kehittämishankkeissa yritetään usein toteuttaa suuria uudistuksia lyhyessä ajassa. Kuitenkin asenteiden muuttaminen kestää useita kuukausia ja työikäntöjen muutos yhdestä kahteen vuoteen. (Hämäläinen & Piekkari 1998, 27–29.) Omassa toimintatutkimuksellisessa projektissäni siirtymävaihe tutkivan opettajan reflektivaan rooliin kesti noin kahden vuoden ajan.

Havainnoijien tarkastelu fasilitaattoreina auttoi näkemään myös omaa rooliani fasilitaattorina kahdella tavalla. Ensinnäkin tehtäväni on toimia opiskelijoiden oppimisen tukijana. On tärkeää kiinnittää huomio opiskelijoiden aikaisempiin kokemuksiin ja oppimisen tietoiseen suuntaamiseen sekä pyrkiä luomaan oppimisprosessia tukevia rakenteita ja löytämään tapoja käsitteellistää opittua (ks. Boud ja Walker 1991, 29–31). Toisaalta tutkivan opettajan roolini kannalta on suotavaa, että voin sisäistää fasilitaattorin roolin myös omaa toimintaani ja oppimistani tukeväksi rooliksi. Konstruktivistisen oppimisen kannalta reflektointi tarkoittaa myös sitä, että tiedostettu epäily ja kyseenalaistaminen voivat tulla työikäntöjen oleelliseksi osaksi (Rauste-von Wright 1997, 117). Epätietoisuus on tällöin toimintaa

suuntaava haaste ja voimavara, ei uhka. Maxine Greene (2001) suosittelee, että opetus ei voi olla rutiinien toteuttamista vaan elämän jännitteissä elämistä. Opettamisessa joudutaan aina kosketuksiin epätäydellisyyden tunteen kanssa, koska uudesta tietoiseksi tuleminen on suuntautumista kohti sitä, mitä ei vielä ole. (Mts. 82–89.)

Kuvallinen reflektio

Opettajankouluttajan roolini jäsentämistä ja itsereflektion syventämistä auttoi työnohjaus, johon osallistuin keväällä 2002. Purimme työnohjausryhmässä työtilanteisiin sitoutunutta käytännöllistä tietämystämme Giddensin (1984) persoonallisuuden kerrostuneisuuden mallin avulla. Siinä oletetaan, että toimijoilla on runsaasti tietoa toiminnastaan ja sitä säätelevistä olosuhteista, vaikka ne eivät olekaan mielessä selvinä eivätkä tietoisesti määriteltyinä toimintojen aikana. Toimijat voivat antaa yleensä vain osittaisia selityksiä siitä, mitä he ”tietävät”, jos heiltä sitä pyydetään. (Mts. 24–25, 203.) Mallin perustana ovat persoonallisuutta jäsentävät kolmenlaiset suhteet: tiedostamattomat, praktiset ja diskursiiviset suhteet (mts. 20). Pyrimme refleктоimalla ja toiminnallisten menetelmien avulla sekä lisäämään ilmaisullista, diskursiivista tietämystä että avaamaan ja tunnistamaan itsestään selvää, käytäntöön liittyvää praktista ja tiedostamatonta tietämystä.

Giddens näkee käytännön tietoisuuden ”itsestään ja sanomatta selvänä” tietovarantona, johon toimijat nojaavat toimintojensa muotoutumisvaiheissa. Tätä tietovarantoa käytetään toiminnan kokonaisuuksien toteuttamiseen, vaikka toimija ei kykenekään ilmaisemaan sitä diskursiivisesti. (Mts. 24–25, 99.) Diskursiivinen, ilmaisullinen tietoisuus perustuu tietoon, joka on tehty tietoiseksi ilmaisemalla ja artikuloimalla (mts. 74). Tarkastelimme työhön liittyviä tapauskuvauksia kolmesta näkökulmasta: miten käsiteltävät asiat olivat sidoksissa työyhteisömmme kollektiiviseen identiteettiin sekä kunkin työntekijän ammatilliseen ja henkilökohtaiseen identiteettiin. Henkilökohtaista identiteettiä käsitellessämme pyrimme lisäämään itsetuntemusta. Kollektiivisen identiteetin yhteydessä pyrimme tunnistamaan jäsennyttämme työyhteisössä ja käsitelimme työyhteisömmme käytäntöjä sekä omaa suhdettamme niihin. Ammatillisen identiteetin pohdinta suuntautui yliopisto-opettajan ja tutkijan roolien jäsentämiseen.

Käytin työyhteisöllisten tapausten esittämisessä kuvataiteellista

työskentelyä, jonka avulla pyrin hahmottamaan omia työtilanteitani. Tuottamani kuvat avasivat monenlaisia kerrostumia kompleksisista tilanteista, omasta toiminnastani ja ammatillisista käytännöistäni. Kuvat toimivat metaforisesti (ks. Rusanen 2002). Niiden avulla oli mahdollista tavoittaa mielikuvia ja päästä kosketuksiin kokemusten kanssa. Kun aloitin kuvien teon lähtökohtana ammatilliset ja työyhteisöön liittyvät teemat, työskentely herätti voimakkaita henkilökohtaisia assosiaatioita. Työskentely vei ensin ammatillisen ja henkilökohtaisen tai yhteisöllisen ja henkilökohtaisen identiteetin rajapintaan. Siitä kuvat jatkuivat henkilökohtaisiin teemoihin. Kuvien sarja teki näkyväksi sellaisia ammatillisia teemoja, joita minun oli ollut vaikea hahmottaa käsitteellisesti. Kuvat tekivät myös tilaa tunteille ja elämänhistoriallisen kokemuksen hahmottamiselle. Kuvat olivat voimakkaasti itse-reflektoinnin palveluksessa. Kuvien tuottaminen oli praktisen tiedon tavoittamiseen liittyvää reflektointia.⁴⁰ Praktinen tieto tuli ensin kuvana näkyväksi, ja sitten puheen avulla sanalliseksi, diskursiiviseksi. Työnohjausryhmä auttoi selkiyttämään kuviin liittyviä tiedostamattomia merkityksiä. Töiden jakaminen vertaisryhmässä auttoi myös itsereflektiotani avautumaan ulospäin.

Kouluttajan roolissa ilmaisain asiantuntijuuttani pääosin toimimalla ja suuntaamalla opiskelijoiden toimintaa, rakentamalla heille opetuksellista diskurssia. Tutkijana pyrin tekemään tietoiseksi ja julkiseksi toimintaani sitoutunutta praktista tietoa. Jäsensin sanallistamalla ja käsitteellistämällä sitä mielikuvien ja merkitysten verkkoa, joka oli mielessäni ja sitoutunut praktiseen toimintaani. Kyse oli tiedon ilmi saattamisesta, artikuloinnista ja eksplikoinnista. Kuvallinen reflektointi näytti tavoittavan sitä praktista tietoa, jonka näkyväksi tekemistä on pidetty vaikeana asiantuntijuutta koskevissa tutkimuksissa. Praktista tietoa luonnehditaan usein kontekstuaaliseksi ja situationaaliseksi: se syntyy ja ilmenee parhaiten niissä konkreettisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä, joissa se on hankittu. Se on henkilökohtaista siinä mielessä, että se rakentuu subjektiivisesti merkityksellisistä oma-kohtaisista kokemuksista. Se on henkilökohtaista myös siinä mielessä, että se on usein äänetöntä, hiljaista ja tiedostamattomaksi jäävää, ns. tuntumatiedon kaltaista. (Eteläpelto 1997, 97–98.) Praktisesta tiedosta

40 Marjo Räsänen (2000) puhuu tämäläisestä työskentelystä kuvallisena käsitteellistämisenä.

puhutaan myös intuitiivisena tietona, jota on vaikea ilmaista käsitteellisesti ja sanallisesti (Tynjälä ja Nuutinen 1997, 184–185).

Carr ja Kemmis (1993) korostavat henkilökohtaisen tiedon tutkimista käytäntöihin liittyvänä ja pitävät kasvatusta koskevaa tietoa sekä tiettyyn toimintaympäristöön että tiettyyn toimijaan sidonnaisena. Tiedon näkeminen problemaattisena tarkoittaa sen avoimuutta rekonstruoinnille. Kohteeksi asettuvat tällöin toimijoiden omat kasvatukselliset käytännöt, näiden käytäntöjen ymmärrys ja tilanteet, joissa käytäntöjä harjoitetaan. (Mts. 41–45, 181–181.) Carrin ja Kemmisin mukaan käytäntö, *practice*, ymmärretään usein viittauksena piintyneeseen tai perinteiseen toimintaan. Kuitenkin se viittaa toiminnan harjoittamisena myös kreikkalaiseen termiin *praxis*, jolla tarkoitetaan asioihin perehtynyttä ja sitoutunutta toimintaa. Toimintatutkimuksessa praxiksen merkityksellisyys on siinä, että se on tuotettu todellisissa tilanteissa toimijan ymmärryksen ja sitoumusten pohjalta. Sen perustana on henkilökohtainen tieto. (Mts. 41, 189–192.)

Omassa työssäni pidän tärkeänä ammatillisiin käytäntöihin liittyvän tietämisen jäsentämistä. Kokemukseni mukaan kuvallinen työskentely kiinnittyi henkilökohtaisesti merkitykselliseen ja toi sitä esiin (ks. myös Mitchell 1996). Omien kuvieni sanallistaminen ja käsittely työohjausryhmässä oli merkityksellistä ammatillisen, henkilökohtaisen ja yhteisöllisen tietämyksen yhteen kietoutumisen ymmärtämisessä ja erittelemisessä. Se osoitti, miten moninaisilla tavoilla henkilökohtainen ja ammatillinen elämänhistoria voivat vaikuttaa toimintatapoihin työyhteisössä. Se vahvisti myös näkemyksiäni, että kuvallisen työskentelyn avulla on mahdollista jäsentää ja selkiyttää omaa ammatillista identiteettiä.

3

Taidekasvattajuuden rakentuminen
ja taidekasvatuksen traditiot

KUVATAIDEKASVATTAJA TAIDEKASVATTAJANA

Suomalaisissa kasvatus- ja koulutuskäytännöissä näkyy kaksi erilaista puhetapaa taidekasvatuksesta ja taidekasvattajan ammattikuvasta. Taideteollisen korkeakoulun koulutus- ja tutkimustraditioiden, kuten myös anglosaksisen kielialueen traditioiden, mukaan taidekasvatus identifioituu kuvataiteisiin. Taidekasvatuksen opetuksella on Taide-teollisessa korkeakoulussa pitkät perinteet. Taidekasvatus on ollut vuoteen 2005 asti kuvataideopettajia kouluttavan taidekasvatuksen osaston pääaineen nimikkeenä.⁴¹ Myös Lapin yliopiston taidekasvatuksen laitoksella⁴² taidekasvatuksen teoria ja käytäntö nähdään osana kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman rakentamaa ammatillista identiteettiä. Taidekasvatus viittaa tässä mielessä kuvataidekasvatukseen sekä kuvataiteen opetukseen ja taidekasvattaja kuvataidekasvattajaan.

Jyväskylän yliopistossa taidekasvatus on kaikkia taiteen aloja käsittelevä tieteenala (Sederholm 1998). Yleissivistävässä koulussa taidekasvatuksen käsite on myös yhtä laaja: sillä tarkoitetaan kaikkea sitä koulussa tapahtuvaa toimintaa, jossa taide ja taiteellinen ilmaisu ovat jollakin tavoin läsnä joko opetettavana sisältönä tai välineenä muiden aineiden opettamisessa. Taidekasvatus leviää opetussuunnitelmassa paljon laajemmalle kuin perinteisiin taideaineisiin eli kuvaamataitoon

41 Kuvataideopettajia on Suomessa koulutettu vuodesta 1915 lähtien, jolloin Taideteollisuuskeskuskoulussa aloitettiin piirustuksenopettajakurssi. Taidekasvatus nimettiin kuvaamataidon opettajaosaston pääaineeksi vuonna 1961. Vuonna 2005 koulutusohjelman pääaine muutettiin visuaaliseksi kulttuurikasvatukseksi. (Ks. Pohjakallio 2005, 31, 76–79.)

42 Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan taidekasvatuksen laitoksessa on koulutettu kuvataiteen opettajia vuodesta 1990 alkaen. Alkuvaiheesta lähtien taidekasvatus on hahmotettu uutena tieteenalana. (Jokela 1999, 5.)

ja musiikkiin. Sillä on vahva asema liikunnan, käsityön ja äidinkielen sisällöissä, mutta taidekasvatuksen keinoja voidaan soveltaa minkä tahansa aineen opettamisessa. Nykykoulun ainejakoisessa käytännössä taidekasvatuksella tarkoitetaan kuitenkin koulun taideaineita eli musiikkia ja kuvataidetta. Taito- ja taidekasvatuksella viitataan aineryhmään, johon sisältyvät em. taideaineet sekä liikunta, käsityö ja kotitalous. (Ks. Hyvönen 2000, 38.) Taidekasvatus viittaa tässä mielessä kuvataiteen ohella sekä musiikkiin että muihin taiteen aloihin, ja taidekasvattajan rooli on laajempi kuin kuvataidekasvattajan rooli.

Varhaiskasvatuksessa taidekasvatus on määritelty monin eri tavoin. Yleensä taidekasvatus on nähty useampia taiteenaloja koskevana. Varhaiskasvatuksen ohjeistoissa (ks. esim. Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma 1984, 42) siihen on sisällytetty kielellinen, kuvallinen, musiikillinen ja liikunnallinen sisältöalue. Taidekasvatus on nähty myös osana lastenkulttuuria (Rantanen 1996, 3–5), eri taiteenalojen ilmaisuun orientoivana kasvatuksena (Porna 1994, 17) sekä yleisenä muuta kasvatusta eheyttävänä ja kokoavana kasvatuksena, joka pyrkii vaikuttamaan lapsen kasvuun ja kehitykseen (Hassi 1994, 31).

Taidekasvatuksen käsitteiden kirjavuutta jäsentäessään Mirja Ovaska-Airasmaa (1992) suositteli kuvallisesta toiminnasta ja sen ohjauksesta käytettäväksi varhaiskasvatuksessa yleiskäsitettä kuvallinen taidekasvatus. Hänen mukaansa kuvallinen taidekasvatus vastaa käsitteenä englanninkielistä termiä *art education*. Kuvallinen taidekasvatus on osa taidekasvatusta, taidekasvatus taas esteettisen kasvatuksen osa-alue. Taidekasvatuksella Ovaska tarkoitti eri taiteiden alueisiin liittyvää kasvatusta, joka vastasi englanninkielistä käsitettä *arts education*. (Mts. 13–14.)

Taidekasvatus on sekä yleissivistävässä koulutuksessa että varhaiskasvatuksessa laajempi kuin kuvataidekasvatus sisältäen kaikki taiteenalat. Tarkennan siksi työni näkökulmaa varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta siten, että tarkastelen taidekasvattajuutta nimenomaan kuvataiteen kannalta. Taidekasvattajan termiä käyttäessäni nojaudun Taideteollisessa korkeakoulussa käytettyyn puhetapaan enkä viittaa laajemmin muihin taideaineisiin. Käytän kuitenkin käsitteitä kuvataidekasvattaja sekä kuvataidekasvatus ja kuvallinen taidekasvatus silloin, kun käsitteen tarkentaminen sitä vaatii.

Käsitteiden omaa rooliani kuvataideopettajana ja opettajankouluttajana käyttäen termiä taidekasvattaja. Taidekasvattajuutta tarkastellessani otan avuksi myös käsitteet taidekasvattajan ammattikuva ja

taidekasvattajan rooli. Käytän opiskelijasta tulevana lastentarhanopettajana myös käsitettä varhaiskasvattaja sekä puhun hänestä yleisemmin yleiskasvattajana⁴³.

Otan työssäni käyttöön käsitteen taidemaailma puhuessani siitä maailmasta, jossa taidetta tuotetaan, esitetään, arvioidaan ja kohdetaan erilaisina käytäntöinä. Käytän käsitettä väljässä merkityksessä ottaen kuitenkin huomioon estetiikan ja taidefilosofian piirissä tehdyt määrittelyt. Niissä taidemaailmaa lähestytään instituutiona, johon katsotaan kuuluvaksi mm. taiteilijat, heidän välittäjinään toimivat kriitikot, museoiden ja gallerioiden edustajat ja myös taidekasvattajat. Käsitteen taustalla on Danton (1964) määrittely, jossa hän esittelee taidemaailman teoreettisena viitekehyksenä, joka kunakin aikakautena vallitsee. Taidemaailma on suhteessa sekä omaan aikaansa että aikaisempiin edeltäjiinsä. Taidemaailman toimijoiden edellytetään tuntevan riittävästi taideteoriaa ja taidehistoriaa havaitakseen, missä määrin kohde tai tapahtuma on suhteessa taiteellisiin edeltäjiinsä. Kunkin kulttuurin sisällä on havaittavissa useita taidemaailmoja. Niiden tarkoituksiksi voidaan luonnehtia taiteellisen toiminnan ylläpitäminen ja edistäminen. (Ks. Haapala 1990, 88–99; Lankford 1992, 10–11.) Vastaavalla tavalla puhun myös kasvatuksen, koulutuksen ja varhaiskasvatuksen maailmasta hyvin yleisessä merkityksessä tarkoittaen niitä erilaisia käytäntöjä, joita näissä maailmoissa toteutetaan. Nimitän taidekasvatuksen maailmaksi sitä aluetta, joka syntyy kuvannollisesti, kun taiteen maailma ja kasvatuksen maailma leikkaavat toisensa.

TAIDEKASVATTAJUUS OSANA AMMATILLISTA KEHITTYMISTÄ

Tarkastelen lastentarhanopettajan taidekasvatuksellisen roolin rakentumista osana ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessia. Työssäni

43 Näkemys lastentarhanopettajasta yleiskasvattajana perustuu taidekasvatusta koskevien angloamerikkalaisten tutkimusten tekemään erotteluun opettajaryhmien välillä. Varhaiskasvattajan ja luokanopettajan toimintaa tarkastellaan *generalist*-nimikkeellä ja kuvataidetta opettavasta aineenopettajasta puhutaan *specialist*-nimikkeellä. (Ks. esim. Holt 1997; Grauer 1998.) Suomessa opettajaryhmien välistä eroa on luonnehdittu siten, että generalistilla on monipuolinen, kaikki opettavat aineet kattava koulutus, kun taas spesialisti on erikoistunut vain yhden tai kahden aineen opettamiseen. Spesialisti on omaa ainealuettaan opettamaan koulutettu henkilö. (Ks. esim. Puurula 2000, 332.)

on havaittavissa kaksi erilaista ammatillisen kehittymisen prosessia: opiskelijan ja opettajankouluttajan. Erityisesti opiskelijoiden osalta prosessi muistuttaa Anneli Eteläpellon (1997) kuvaamaa asiantuntijuuden rakentamisen prosessia, jossa ei ole tarkkaa tietoa kohteesta mutta jota rakennetaan tietämyksen laajenemisen myötä.

Tutkimuksen alussa minulla oli olettamuksia taidekasvattajuudesta. Toteuttamieni opintojaksojen sekä opiskelijoiden ja oman toimintani reflektointi tekivät sitä näkyväksi rakentuvana ja kehittyvänä ammatillisena identiteettinä. Tarkoitan opiskelijan taidekasvattajuuden kehittymisellä prosessia, jonka aikana opiskelijan identiteetti taidekasvattajana vahvistuu ja tulee osaksi hänen ammatillista identiteettiään lastentarhanopettajana.

Ammatillinen identiteetti antaa mahdollisuuden ja valmiudet toimia tietyllä ammatillisella kentällä. Se tarkoittaa kokonaiskuvan saamista ammatista ja siitä voidaan puhua asiantuntijuutena (Ojanen 1993, 2–7). Eteläpellon (1997) mukaan asiantuntijuutta voidaan tarkastella jonakin tulevaisuudessa ilmenevänä uudenlaisena osaamisena, jonka luomisessa oppijalla itsellään on keskeinen rooli. Oma ala on jatkuvan oppimisen ja kehittämisen paikka, ja opiskeluvaiheessa opiskelija joutuu asiantuntijuuden hankkimisen prosessiin ilman, että hänellä on tarkkaa kuvaa tulevista työtehtävistä. Asiantuntijaksi tullaan omakohtaisen kokemuksen ja kokemuksesta oppimisen kautta siten, että asiantuntija luo asiantuntijuutensa konkreettisen sisällön. (Mts. 87–102.)

Tilannetta voi pitää paradoksaalisena. Sinikka Ojasen (1990) mukaan uutta kompetenssia hankkiessaan opiskelija ei vielä tiedä, mitä hänen tulee oppia, ja hän voi kasvattaa itseään vain alkamalla tehdä sellaista, mitä hän ei vielä täysin ymmärrä. Alkamalla toimia, kun ei ole vielä selvillä, miten pitäisi toimia, on keino, jonka avulla voi oppia tietämään toiminnassa. (Mts. 15.) Ojanen korostaa, että koulutus ei voi antaa identiteettiä. Kyse on siitä, että identiteetti rakentuu oman löytämisen ja perspektiivin muotoutumisen pohjalle. Tulevan opettajan ammatillinen identiteetti on alkanut rakentua jo hänen omana kouluaikanaan, mutta opettajankoulutuksen tehtävänä on auttaa opiskelijaa tiedostamaan sitä ja antaa aineksia sen edelleen rakentamiselle ammatissa. (Mts. 67, 105.) Tällainen pyrkimys asiantuntijuuden rakentamiseen korostaa oppijan aktiivista roolia tiedon rakentajana ja käsitelijänä, ei pelkästään asiantuntijuutta koskevan tiedon omaksujana.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan on tärkeää, että oppi-

joille annetaan oppimisympäristössä malleja ekspertin toiminnasta ja heitä opetetaan ajattelemaan niin kuin ekspertit ajattelevat (Tynjälä 1999, 143). Eteläpelto (1997) pitää kuitenkin oleellisena kysymystä, missä määrin asiantuntijuutta voi ylipäättään oppia valmiista mallista ja esikuvista ja missä määrin oppijan on itse konstruoitava osaamisen sa kohde. Malleihin ja esikuviiin samastumisen kautta voidaan oppia vain sellaista asiantuntijuutta, joka on valmiina olemassa. Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksellisesta asiantuntijuudesta on olemassa hajanaisia näkemyksiä, jotka ilmenevät hallinnollisina määrittelyinä, päivähoiton ja sen työntekijöiden käytäntöinä sekä oppikirjojen ja alaa koskevien tutkimusten kuvauksina. Siitä on osittaisia tulkintoja, mutta sille ei ole mallia.

Ammatillisen identiteetin kehittyminen merkitsee sitä, että opettaja hahmottaa oman tehtävänsä kaiken muutoksen keskellä, mutta toisaalta ammatillinen identiteetti muuttuu ja kehittyy jatkuvasti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Ammatillinen kehittyminen voidaan nähdä elinikäisen oppimisen jatkumona. (Kohonen 1993, 80–81; Niemi 2000, 186.) Vaikka opettajan kasvun seurantatutkimuksissa on näkynyt tarve sekä oman identiteetin selkiyttämiseen että tukeen oman opettajapersoonallisuuden löytämisessä (Niemi 2000, 186), identiteettityöhön perustuvaa tavoitteenasettelua on opettajankoulutuksessa pidetty kunnianhimoisena. Hannu L. T. Heikkisen (1999, 200) mukaan opettajankoulutus voi parhaimmillaan antaa vain sysäyksen itsensä parempaan tuntemiseen, sillä identiteetin rakentaminen on aina elämänmittainen projekti.

Opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumisen hitaus korostaa jatkuvan ammatillisen kehitymisprosessin merkitystä (Aho 1995, 22). Vaikka ammatillisen kasvun vähimmäisperusta saadaankin opettajankoulutuksessa, niin elinikäisen ammatillisen kasvun ajattelussa kaikkea työssä menestymisen kannalta tarpeellista tietoa ei ole mahdollista mahduttaa peruskoulutuksen sisältöihin (ks. Kohonen 1993, 80–81; Luukkainen 2000, 104; Ruohotie 2000, 49). Siksi peruskoulutuksen tulee taata ammatilliset perustaidot ja asenteet, mutta herättää myös halu itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Koulutuksen tehtävänä on auttaa opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta ammatillisesta kehitymisestään (Kiviniemi 2000, 22). Opiskelijat tarvitsevat valmiuksia, joiden avulla he tulevana kasvattajina kykenevät kehittämään ja muuntumaan työssään.

Tutkimusprojektini avaa useita näkökulmia sekä omaan että opis-

kelijoitteni ammatilliseen kehittymiseen. Se on molemmille oppimisprosessi. Opiskelijoille se tarkoittaa taidekasvattajan ammatillisen roolin hahmottamista osana tulevaa ammattikuvaa, mutta se edellyttää myös välineiden saamista taidekasvattajuuden kehittämiseen tulevassa työssä. Minulle se merkitsee syvenevää oman työni ymmärtämistä ja ammatillisen pätevyyden laajenemista taidekasvattajana sekä uuden ammatillisen suhtautumistavan rakentamista yliopisto-opettajana ja opettajankouluttajana.

TAIDEKASVATTAJAN ROOLIN RAKENTUMINEN

Käytin tutkimukseni alkuvaiheessa ammatillisen identiteetin käsitteen rinnalla ammattikuvan käsitettä jäsentämässä sitä, minkälainen käsitys, oletamus tai mielikuva tulevasta ammatista voi olla. Alustava näkemykseni lastentarhanopettajan taidekasvatuksellisesta identiteetistä syntyi toisen esikokeilun (1999) aineistoa analysoidessani. Tarkastelin tulevien lastentarhanopettajien kuvataide-opintoja suhteessa niihin alueisiin, jotka heidän koulutuksessaan olivat tekemisissä taidekasvattajan ammattikuvaan liittyvien näkökulmien kanssa. Hahmotin toisiaan leikkaaviksi alueiksi taiteen ja kulttuurin sekä kasvatuksen ja varhaiskasvatuksen. Ne puolestaan jakautuivat neljään alueeseen: 1) kuvataide ja taiteen maailma, 2) muut taideaineet ja taiteen maailma, 3) lastentarhanopettajan ammatillinen identiteetti ja 4) lapsi ja lapsuus.



ilma⁴⁴, 3) lapsi ja lapsuuden maailma sekä 4) lastentarhanopettajan ammatillinen identiteetti ja hänen työnsä maailma. Oletin, että opetuksen aikana jäsentyvät käsitykset taiteesta, kulttuurista, lapsuudesta ja opettajan roolista ovat ammatillisen identiteetin keskeisiä osatekijöitä (ks. Rusanen 2000). Kuvasin taidekasvatuksellista ammattikuvaa toisiaan leikkaavien alueiden sisälle muodostuvana limittyvänä tilana (ks. kuvio 2).

Näkemyksiini vaikuttivat Marie Bendroth Karlssonin (1998) ajatukset siitä, että varhaiskasvattajan tulisi taidepedagogina tiedostaa taidekäsityksensä lisäksi toimintansa taustalla oleva lapsikäsitys ja käsityksensä aikuisen roolista. Täydensin hänen näkemyksiään ottamalla mukaan kulttuurin alueen. Esitutkimusten ja Bendroth Karlssonin ajatusten pohjalta syntynyt näkemys taidekasvatuksellisesta identiteetistä jäseni tutkimukseni aineistonhankintaa ja alustavaa reflektointia suunnaten sen opiskelijoiden taidetta, kulttuuria, lapsuutta ja oppimista koskevien käsitysten dokumentoimiseen, analysointiin ja tulkintaan.

Vuoden 2000 tutkimusvaiheen aikana opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin kohdistuva pohdinta tuli epäsuorasti näkyviin esseissä ja oppimispäiväkirjoissa, joissa opiskelijat pohtivat suhdettaan alle kouluikäisten lasten kuvalliseen työskentelyyn sekä sen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (ks. liite 1b, tehtävät 2 ja 3). Kuitenkaan opiskelijoiden käsitykset eivät antaneet kokonaiskuvaa heidän ammatillisesta identiteetistään taidekasvattajana. Seuraavan tutkimusvaiheen (2001) aikana pyysin opiskelijoita arvioimaan palautekyselyssä opintojen ja harjoitustehtävien mielekkyyttä tulevan ammattikuvansa kannalta (ks. liite 2b). Opiskelijoiden vastauksissa ammatillinen näkökulma näkyi opitun soveltamisena lapsen toiminnan suunnitteluun ja ohjaamiseen tai sen arvioimisena, kuinka hyödyllisenä tai uusina ulottuvuuksia avaavana opiskelijat pitivät oppimaansa. Myöskään tämä kysymystapa ei tuonut uutta ainesta taidekasvatuksellisen identiteetin hahmottamiseen. Seuraavan tutkimusvaiheen aikana (2002) asetin identiteettiä koskevan kysymyksen vielä konkreettisemmin. Pyysin opiskelijoita tarkastelemaan itseään tulevina lastentarhanopettajina taidekasvattajan roolissa ja arvioimaan, miten heidän

44 Tarkoitan kulttuurin maailma -käsitteellä tässä yhteydessä eri taiteenalojen muodostamaa kokonaisuutta. Koulutus luo näkemystä kulttuurin maailmasta taito- ja taideaineiden opetuksen kokonaisuutena.

valmiutensa toimia taidekasvattajana kehittyi opintojen aikana (ks. liite 4b, tehtävä 3).

Taidekasvattajan roolin pohtiminen osoittautui hyväksi lähtökohdaksi lähestyä ammatillista identiteettiä. Roolin avulla opiskelijat saattoivat ottaa henkilökohtaisesti kantaa ammatillisen identiteetinsä eri puoliin. Toiminnan hahmottaminen tietystä roolista käsin antoi heille mahdollisuuden luoda itsestään näkemystä tuon tietyn roolin toteuttajana (ks. Bendroth Karlsson 1998, 39; Ropo 1999, 154). Rooli ei ollut käytössä kuvauksena, joka pitäisi omaksua, vaan se antoi mahdollisuuden konstruoida henkilökohtaista näkemystä suhteessa toivottuun rooliin (ks. Wilcox 1998, 70).

Rooli antoi mahdollisuuden kuvata tulevista joksikin, mikä on ominaista identiteetin hahmottamiselle (ks. Britzman 1991, 3–5). Stuart Hallin (1999) ajatuksia soveltaen rooli oli ikään kuin piste, jonka avulla opiskelijat kuvitteellisesti kiinnittyivät tuleviin ammattikäytäntöihinsä. Hallin mukaan identiteetit muodostuvat esittämisen eli representaation ja diskurssien sisällä, eivät niiden ulkopuolella. Ei riitä, että kysymme, ”keitä me olemme” tai ”mistä me tulimme”, vaan identiteettejä on tarkasteltava erityisissä historiallisissa ja institutionaalisissa paikoissa, tiettyjen erityisten diskursiivisten muodostumien ja käytäntöjen sisällä. Ne voidaan nähdä myös pisteinä, joissa kiinnitymme tilapäisesti niihin subjektiasemiin, joita diskursiiviset käytännöt meille rakentavat. (Mts. 251–253.) Hall korostaa, että identiteetit eivät ole koskaan yhtenäisiä. Ne ovat myöhäismoderneina⁴⁵ aikoina yhä pirstoutuneempia ja säröisempiä, eivätkä ne ole koskaan yksittäisiä vaan voivat muodostua moninaisista ja myös toisilleen vastakkaisista diskursseista⁴⁶, käytännöistä ja positioista. (Mts. 250.)

Opiskelijoiden tulevan roolin pohtiminen oli samansuuntaista identiteetin työstämistä kuin Jane Danielewiczin (2001) kuvailema identiteetin rakentaminen. Hänen mukaansa opettajaksi tuleminen

45 Suomen kielessä käytetään rinnakkain käsitteitä postmoderni ja myöhäismoderni aika. Käytän itse tekemissäni alkuperäiskäänöksissä käsitettä postmoderni, mutta muiden suomentajien kääntämissä teksteissä heidän käyttämäänsä käsitettä myöhäismoderni. En pidä työni kannalta merkityksellisenä käsitteiden erottelua esimerkiksi siten, että myöhäismoderni viittaisi modernin kypsään tilaan ja postmoderni perustavanlaatuisen muutokseen (ks. esim. Saastamoinen 2001).

46 Diskurssit voidaan määritellä verrattain eheiksi säännömukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 26–27).

edellyttää ammatillisen identiteetin konstruoimista, joka tapahtuu erilaisten diskurssien välityksellä.⁴⁷ Danielewicz käyttää diskurssin käsitettä opettajankoulutuksessa kuvaamaan kolmenlaista sosiaalista vuorovaikutusta. Ensinnäkin diskurssi on ympäristö tai materiaallinen substanssi, jossa identiteetit kehittyvät. Toiseksi se on metodi ja instruktio väline, jolla yksilöt tuottavat identiteettejä. Kolmanneksi se on prosessi, jonka kuluessa yksilöt muodostavat identiteettejä. Makroskooppisella tasolla diskurssit toimivat institutionaalisissa konteksteissa strukturoimassa sosiaalisia suhteita ja välittämässä tai tuottamassa uskomuksia, arvoja ja asenteita. (Mts. 12, 136–137.) Danielewicz määrittelee diskurssien kiinnittyvän kielen avulla ja koostuvan uskomusten, asenteiden ja arvojen järjestelmistä, jotka ovat olemassa tietyissä sosiaalisissa ja kulttuurisissa käytännöissä. Osallistuminen näihin kielen käytäntöihin, esimerkiksi keskusteluihin ja raporttien kirjoittamiseen, antaa hahmon yksilön identiteetille, koska identiteetit muodostuvat diskursseihin osallistumalla. Identiteettien konstruointi on tällöin tulosta sekä ulkoisten että sisäisten diskursiivisten prosessien vuorovaikutuksesta. (Mts. 11.) Opiskelijat rakentavat opettajuuttaan konkreettisesti, kun he esimerkiksi opinnoissaan kuvailevat, miten he toimisivat, jos he olisivat opettajia.

Danielewiczin kolmijakoa soveltaen työssäni taidekasvatuksellisen identiteetin rakentamisen ympäristönä toimi toisaalta lastentarhanopettajakoulutus ja sen opetussuunnitelman antama tila taidekasvatukselle, toisaalta kuvataiteen aineenhallinnan ja didaktiikan opinnot. Loin opettajana omanlaiseni diskurssin, toiminta- ja puhetavat sekä opetuskäytännöt, joiden avulla pyrin rakentamaan taidekasvattajuutta. Myös opiskelijat toivat julki omia näkemyksiään diskursiivisten käytäntöjen avulla: kuvallisella työskentelyllään, keskusteluillaan ja kirjoituksillaan. Näiden käytäntöjen kokonaisuus muodosti prosessin, jossa opiskelijat rakensivat näkemystä taidekasvattajan roolistaan. Tämäntyyppisessä identiteettien konstruoinnissa ei ollut hahmotettavissa vain yhtä taidekasvattajan identiteettiä vaan moninaisia tulkintoja siitä.

47 Myös Sari Pöyhönen (2004) pitää diskursiivista tulkintaa yhtenä mahdollisuutena opettajan ammatillista identiteettiä tarkasteltaessa. Sen lisäksi hän mainitsee kolme muuta tulkintatapaa. Narratiivisessa tulkinnassa huomio kiinnitetään kerrontaan ja psykososiaalisessa tulkinnassa ammatti-identiteettiin ja persoonallisuuden kehitykseen. Dialoginen tulkinta tarkastelee ammatti-identiteetin moniäänisyyttä. (Mts. 105–128.)

TAIDEKASVATUKSEN TRADITIOIT AMMATTIKUVAN TAUSTAVAIKUTTAJINA

Tutkimusprosessi vaati minua hahmottamaan taidekasvattajan identiteettiä uudella tavalla. Ennen tutkimusta taidekasvatuksen maailma näyttäytyi minulle yhtenäisenä kokonaisuutena ja itsestään selvänä toimintakenttänä. Näkemyseni taidekasvatuksesta perustui toimintaani kuvaamataidon opettajana ja kuvataiteen kouluttajana, taiteen ja kulttuurin ilmiöiden seurantaan sekä omaan kuvataiteelliseen työskentelyyn. Tutkimuksessani opintojen kehittämisen taustana olivat kuvaamataidon ja kuvataiteen opintojen käytännöt niiden tulkintojen kautta, joita oma työhistoriani ja erilaiset toimintaympäristöt olivat tarjonneet. Työhistoriaani kuului siirtyminen peruskoulu- ja lukio-opetuksesta kouluttajaksi opistoasteiseen lastentarhanopettajakoulutukseen ja edelleen korkea-asteen opettajakoulutukseen. Aineenopettajan rooli muuttui ainelehtorin, myöhemmin ainedidaktiikan kouluttajan rooliksi ja yleissivistävä kuvaamataidon opetus ammatillisesti suuntautuneeksi kuvataiteen didaktiikan opetuksiksi.

Voidakseni hahmottaa sekä omassa työssäni että varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa tapahtuneita muutoksia laajemmin otan käyttööni yhdysvaltalaisen taidekasvatuksen historian tutkijan Arthur Eflandin näkemykset. Hän on avannut eurooppalaisen ja yhdysvaltalaisen taidekasvatuksen traditioita useista näkökulmista ja esittänyt niistä jatkuvasti uusiutuvia tulkintoja. Pyrin Eflandin näkemysten avulla jäsentämään sitä historiallista kerrostuneisuutta, joka on tunnistettavissa omissa opetuskäytännöissäni ja opiskelijoitteni taidekasvatusta koskevissa käsityksissä, mutta myös varhaiskasvatuksen ammattikäytännöissä. Efland on lähestynyt taidekasvatuksen traditioita ja niissä tapahtuneita muutoksia jäsentämällä niitä mallien, virtausten, paradigmojen ja visioiden avulla.

1970- ja 1980-luvuilla Eflandin tavoitteena oli kehittää taidekasvatuksen käytäntöjä koskevaa teoriaa, ja hän pyrki siihen taidekasvatusta koskevien mallien kuvaamisen avulla. Efland (1979) tarkasteli taidekasvatuksen traditioita alkuvaiheessa esteettisten ja psykologisten orientaatioiden kautta. Myöhemmin Efland (1983) tarkensi orientaatioiden keskinäisiä yhteyksiä, lisäsi tarkasteluun myös yhteiskuntatieteiden näkökulman ja esitteli taiteen opettamisen traditioina neljä taidekasvatuksen mallia: behavioristisen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvan, yksilökeskeisen ja tiedonkäsittelymallin. Efland korosti,

että yksittäiset taidekasvatukselliset mallit tai suuntaukset eivät ole vaihtoehtoja, joista voidaan valita tai hylätä. Yksikään malleista ei ole sinänsä oikea, sillä jokaisen tradition sisällä on toimivia ja toimimattomia käytäntöjä. Yhden mallin valitseminen ainoaksi lähtökohdaksi antaa väärän kuvan taiteen luonteesta, sillä siitä on olemassa useita kilpailevia näkemyksiä. (Efland 1998, 14, 42.)

1990-luvulla Efland kehitteli tulkinallista perspektiiviä, joka perustui idealle, että useat virtaukset ovat vaikuttaneet taidekasvatukseen ja että nämä suuntaukset ovat vastakkaisia ja keskenään kilpailevia. Näiden virtausten vahvuus on ollut suhteessa monien sosiaalisten liikkeiden ja ryhmien olemassaoloon sekä niiden intresseihin ja pyrki- myksiin. Efland erotti toisistaan ekspressionistisen, rekonstruktionis- tisen ja tieteellisrationaalisen virtauksen taidekasvatuksessa. (Efland 1990, 6–7; ks. myös Efland 1992a.)

1990-luvun lopulla Efland otti käyttöön Kuhnin (1970) paradigma- käsitteen, jonka avulla hän pyrki hahmottamaan taidekasvatuksen muutoksia. Hän viittasi paradigmalla tiettyihin ajatusten ja uskomus- ten kokonaisuuksiin, jotka ovat vaikuttaneet käytäntöihin. Eflandin mukaan yhdysvaltalaisen taidekasvatuksen muutosyykliä ovat seuranneet samankaltaista mallia kuin Kuhnin kuvauksessa tieteen historian muutoksista. ”Normaalin taidekasvatuksen” pitkiä ajanjaksoja ovat seuranneet suhteellisen lyhyet vallankumoukselliset jaksot, joiden aika- kana käytännön työlle on esitetty uusia perusteita. Käytännössä jokai- nen siirtymävaihe on alkanut niin, että jokin normaalksi vakiintuneen käytännön aspekti on havaittu puutteelliseksi. Ehdotettu muutos on johtanut uuteen opetusjärjestelmään, joka on usein täydentänyt mutta ei koskaan täysin eliminoinut aikaisempia järjestelmiä. 1900-luvun taideopetuksen neljä pitkäaikaista traditiota ovat olleet taideopetus ku- vallisten perusmuuttujien opettamisena, luova itseilmaisuus, taide arjessa ja taide tiedonalana. (ks. Efland, Freedman & Stuhr 1998, 69–70.)

2000-luvulla Efland on puhunut paradigmojen sijaan visioista. Hän pitää visiota alustavana ehdotuksena ja teoreettisena mahdolli- suutena. Visiot jäsentävät keskeisiä näkemyksiä taiteen luonteesta, kasvatuksen tarkoituksista ja tehtävistä, kehittämiskohteista ja op- pimista koskevista uskomuksista. Visio voi muuttua paradigmaksi diskursiivisessa prosessissa, mikäli taidekasvatuksen piiriin kuuluvat yhteisöt, kuten taidemaailma, tutkijat ja taidekasvattajat, ovat asiasta suhteellisen yksimielisiä. (Efland 2004, 692–698.) Efland tarkastelee 1900-luvun taidekasvatuksen visioita neljänä traditiona: sommittelun

elementteinä ja periaatteina; luovana itseilmaisuna; taiteena, joka on osa jokapäiväistä elämää ja tieteenalapohjaisena orientaationa. Näitä traditioita edelsivät akateemisen taiteen opetusperiaatteet 1700- ja 1800-luvulla.

Otan oman jäsennykseni rungoksi Eflandin (2004) esittämän jaotellun taidekasvatuksen traditioista visioina, mutta täydennän sitä hänen aikaisemmilla näkemyksillään siltä osin kuin ne tekevät traditioita paremmin ymmärrettäväksi. Samalla kun esittelen taidekasvatuksen traditioiden olennaiset piirteet, pyrin suhteuttamaan niitä suomalaisen taidekasvatuksen käytäntöihin.⁴⁸

Akateeminen taide ja muut opetusperiaatteet 1800-luvulla

Akateemisen taiteen opetusperiaatteet oli luotu 1700- ja 1800-luvuilla eurooppalaisissa taideakatemioiden, joissa pyrittiin antamaan taiteilijoille teoreettinen ja klassinen koulutus (Efland 1990, 47). Opetusperiaatteiden lähtökohtana oli mimeettinen estetiikka. Opetuksessa korostettiin, että taiteen tehtävänä oli jäljitellä luontoa. Taiteen arvot olivat löydettävissä esittämisen virheettömydestä. Taiteen tehtävänä oli tuottaa mielihyvää. Oppimisen perustana oli luonnon ja taideteosten kopiointi, ja opetuksen tuli perustua esittämisen taitoihin, kuten elävän mallin ja perspektiivin piirtämiseen (Efland 2004, 694–697; Efland ym. 1998, 71.) Akateemisen opetusperinteen traditiot jatkuivat 1960- ja 1970-luvulla opettajakeskeisessä taidekasvatuksessa, joka toteutti behavioristisia lähtökohtia. Kasvattajan tehtävänä oli tarjota malleja ja esikuvia, hänen tuli asettaa selkeät tavoitteet ja demonstroida oikeita toimintatapoja. Oppimisessa korostui jäljittely. Se tähtäsi taitoihin sekä välineiden ja työskentelytapojen hallintaan. (Efland 1998, 21–25.)

Suomessa akateemisen taiteen opetusperiaatteet ovat kuuluneet taideopetuksen ja taidekasvatuksen traditioihin 1800-luvulta alkaen. Oppikoulujen ja kansakoulujen piirustuksenopetuksen luonne oli samansuuntainen 1800-luvulla. Opetuksessa noudatettiin taideakatemioiden opetussuunnitelmista johdettua piirustuksen opetusjär-

48 Suomalaisen taidekasvatuksen historiaa on tutkittu vähän, eikä esimerkiksi 1900-luvun taidekasvatuksen traditioista ole kokonaisuutena. Pirkko Pohjakallio on sekä lisensiaattityössään (1999) että väitöskirjassaan (2005) kartoittanut suomalaisen kuvaamataidon ja kuvataiteen opetuksen historiaa. Hän on ollut erityisen kiinnostunut 1960- ja 1970-luvun murroksista taidekasvatuksessa. Paula Tuomikoski-Leskelä (1979) on tutkinut taidekasvatuksen vaiheita 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alkupuolella.

jestelmää, johon kuului mallikuvien kopiointi. Tavoitteena oli oikean havainnon tekemiseen harjaantuminen ja sen tarkka jäljentäminen. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 294.) Sen rinnalle tuli 1800-luvun lopulla Pestalozzin menetelmään perustuva havaintopiirustus, jossa taideakatemioiden kopiointiperinteiden sijaan pyrittiin piirtämisen oppimiseen viivat ja yksinkertaiset muodot hallitsemalla. Opetuksen tavoitteet eivät perustuneet taiteeseen, kuvataiteelliseen ilmaisuun tai hahmotuskykyyn, vaan ensisijaista oli käsitteenmuodostus. (Mts. VIII, 104–107.)

Akateemisen mutta myös taideteollisen koulutuksen traditiot, jotka perustuivat paljolti oppipoika-mestariasetelmaan, olivat vielä elinvoimaisia opiskeluaikanani 1970-luvulla kuvaamataidon opettajien koulutuksessa. Opettajan roolini perusta muodostui mm. opinnoista, jotka antoivat valmiuksia kuvataiteellisten ja käsiteollisten käytäntöjen hallintaan sekä taidehistorian tuntemukseen ja pedagogiseen ammatitaitoon opetussuunnitelmien toteuttajana. Opettajan pedagogisissa opinnoissa ja opetusharjoittelussa oli Helsingin yliopistossa 1970-luvun lopulla havaittavissa myös käsityöläisraditioihin perustuva oppipoika-mestari-lähestymistapa, mutta sen rinnalla esiintyivät vahvasti myös behavioristisesti suuntautuneet opetuskäytännöt. Myös peruskoulun oppimis- ja ihmiskäsityksessä oli selvästi nähtävillä sidoksia behavioristiseen perinteeseen; opettajan roolissa esimerkiksi korostui oikeisiin suorituksiin ohjaaminen ja toivotun osaamisen vahvistaminen (ks. Sava 1997, 258–260). Kuvaamataidon opetussuunnitelmissa tavoitteenasettelu siirtyi 1970-luvun alkupuoliskolla itseilmaisusta kuva- ja ympäristöopetukseksi. Yhteiskuntakriittisyyden lisäksi korostui käsitys välittömiin aistihavaintoihin perustuvan tiedon tärkeydestä ja ympäristön objektiivisesta tarkastelusta. (Ks. Räsänen 1993, 95–98.) Kuvaamataidon opetussisällöt olivat siten laajempia kuin akateemisen perinteen välittäminen tai behavioristinen lähestymistapa.

Sommittelun elementtien ja periaatteiden tutkiminen

Eflandin mukaan ensimmäinen 1900-luvun alun taidekasvatuksen suuntaus, taiteen opettaminen kuvallisten perusmuuttujien tutkimisena, syntyi akateemisuuden vastapainoksi. Sommittelun elementit ja periaatteet korvasivat näkemyksen taidekasvatuksesta piirtämisen opettamisena. Sommittelusta tuli keino organisoida opettamista sekä taideteoksia tehtäessä että niiden muotoa tutkittaessa. Taiteen luon-

ne perustui formalistiseen estetiikkaan: taiteessa korostui sen muodollinen järjestys. Taiteen arvot perustuivat muodollisten piirteiden erinomaisuuteen ja vastaanottamisen tuloksena olevaan esteettiseen kokemukseen. Taidetta lähestyttiin universaaleina elementteinä ja periaatteina. Opiskelijoiden oletettiin saavan taitoja kauneuden havaitsemiseen kaikissa kulttuureissa ja kaikkina aikoina. Opetusmenetelmänä käytettiin taiteen elementtejä ja periaatteita koskevia harjoituksia, jotka aloitettiin yksinkertaisista muodoista, viivoista ja väreistä. Yhdysvalloissa tätä traditiota loi voimakkaasti Arthur W. Dow. Hänen mukaansa taiteen ja sommittelun periaatteet olivat sovellettavissa kaikkialle, esimerkiksi abstrakteihin sommitelmiin, vaatesuunnitteluun, kodin sisustamiseen tai teekuppien valmistamiseen. Ihanteellinen opetussuunnitelma oli rakenteeltaan tieteellisesti jäsennelty ja siihen sisältyi reduktionismin periaate, jonka avulla taiteen monikerroksisuutta pyrittiin lähestymään yksinkertaisin, universaalein ja opetettavissa olevin säännöin. (Efland 2004, 694, 697–698; ks. myös Efland ym. 1998, 72–73.)

Taidekasvattajan tehtävänä oli tuottaa valmiuksia ymmärtää taideteosten ilmaisukieli ja rakenne (Efland 1979). Varhaisille modernisteille abstraktisuus merkitsi pelkistettyjen formalististen suhteiden tavoittelua, ja abstraktin ilmaisun tehtävänä oli tuottaa esteettinen elämys. Tämä suuntaus näkyi myöhemmin pyrkimyksenä puhtaaseen muotoon esimerkiksi Bauhausin taidekoulun opetuksessa. Formalismista tuli myös vähitellen perusta oletetulle universalistiselle estetiikalle, maailman taiteen yhteiselle nimittäjälle. (Efland ym. 1998, 12, 76.)

Suomessa taidekasvatus kuvallisten perusmuuttujien tutkimisena oli varsin merkittävässä asemassa koko 1900-luvun ajan. Toivo Salervon opetusoppaat välittivät sen ajatuksia 1910-luvun lopulta alkaen ja Enni Runebergin opetusopas 1930-luvulta alkaen. Opetusoppaiden vaikutus kesti lähes puoli vuosisataa. Sommittelun keskeisyyttä korostava taidekasvatusnäkemys sai uudestaan jalansijaa 1950-luvulla. Rakenteiden ja sommittelun yleispätevät periaatteet antoivat perustan design- ja taidelähtöiselle taideopetukselle, jonka taustana olivat Bauhaus-vaikutteisen designopetuksen ajatukset. (Ks. Pohjakallio 2005, 64, 78.) Myös Annikki Arola-Anttila kehitti sommittelun opetuksen systemaattista metodiikkaa 1950- ja 1960-luvuilla (Piironen 1996, 35). Sommittelun perusteiden tutkimista korostivat myös modernismin taidekäsitykset ja modernit taidesuuntaukset, kuten konkretismi 1950-luvulla ja informalismi 1960-luvulla (ks. Mantere 1992, 90; Pohja-

kallio 1996, 26). Vielä 1970-luvulla peruskoulun opetussuunnitelman opetusjärjestelyiden kuvauksissa annettiin varsin laaja tila kuvallisen sommittelun perusteiden esittelylle ja käytiin läpi mm. visuaaliset peruselementit, kuva-ainesten järjestely ja kuvan rakentaminen sekä peruselementtien muuntelu (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 319–326). Myös omina opiskeluvuosinani 1970-luvulla yksi taideopetuksen jäsentämisen tavoista oli tarkastella taidetta ja kuvallista työskentelyä sommittelun abstraktien elementtien kannalta.

Luova itseilmaisu

1900-luvun toinen taidekasvatuksellinen suuntaus perustuu Eflandin mukaan luovaan itseilmaisuun. Sitä kehittivät mm. Franz Cizek Wienissä, Marion Richardson Englannissa ja Viktor Lowenfeld Yhdysvalloissa. Uusi pedagogiikka lähti siitä ajatuksesta, että lasten taide on itsessään arvokasta. Toisena lähtökohtana oli ajatus, että se on luonteeltaan hyvin haavoittuvaista ja helposti ulkopuolisten voimien pilattavissa. Lasta tuli suojella vierailta vaikutteilta, jotta hänen herkkyytensä voisi säilyä. Ylipäätään taide haluttiin nähdä taiteilijan yksilöllisenä ilmaisuna. Sen arvot olivat löydettävissä persoonallisen ilmaisun alkuperäisyydessä. Opetusmenetelmissä korostettiin lasten mielikuvituksen vapauttamista, sääntöjen eliminoimista sekä aikuisen ideoiden ja standardien hylkäämistä. Lapsen ilmaisun vapauttamista taiteen avulla tukivat väitteet psykologisen terveyden edistämisestä. (Efland 2004, 697–698.) Suuntaus syntyi 1900-luvun alussa ja nousi uudelleen esiin toisen maailmansodan jälkeen (Efland ym. 1998, 78). Itseilmaisun korostaminen liittyi keskeisesti ekspressionistisiin esteettisiin teorioihin (mts. 3–4). Taidekasvattajan tehtävänä oli luoda hyväksyvä ja kannustava ympäristö lapsen ilmaisulle ja antaa tilaa subjektiivisille kokemuksille ja persoonallisuuden kasvulle (Efland 1998, 30–34).

Suomessa lapsikeskeinen taidekasvatusliike toi ensimmäisen keran esiin luovan itseilmaisun traditioon tukeutuvat ajatukset. Suuntaus syntyi vuosisadan vaihteessa ja kesti 1910-luvun loppuun. Se vastusti kopiointia ja vaati lasten ympäristön, olosuhteiden ja taiteen huomioimista. Samoin se korosti esteettisen merkitystä luonteen ja persoonallisuuden kasvattajana. (Pohjakallio 1996, 21.) Lapsikeskeinen lähestymistapa sai uudestaan jalansijaa 1950-luvulla, jolloin alettiin korostaa luovuutta lasten taiteessa (Pohjakallio 2005, 64). Suomessa Herbert

Read nousi esiin luovan itseilmaisun teoreetikkona Taideteollisuusopiston kuvaamataidon opetuksen osaston johdossa olleen Anna-Liisa Saalaksen ja hänen seuraajansa Pia Katerman opetuksessa. Readin teos ”Education through Art” kuului opinnoissa tentittäviin teoksiin. (Mantere 1985, 37.) 1960-luvulla Anna-Liisa Saalaksen ”Luovat kädet” -teos piti yllä luovan itseilmaisun traditioita.

Ilmaisullisuus nousi uudestaan esiin 1980-luvulla, vaikka se ei suoraan vastannutkaan 1900-luvun alussa tai 1950-luvulla esitettyjä näkemyksiä. Erilaisten lähestymistapojen välillä pyrittiin nyt tekemään tietoisesti synteesiä: korostettiin prosessikeskeisyyttä, ympäristötaidetta, performansseja ja poikkitaiteellisia produktioita. Esille nousivat myös subjektiivisuus, yksilöllisyys ja henkisyys. (Ks. Mantere 1992, 90–91.) Alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksessa lapsikeskeinen ilmaisullisuuden korostus oli vahva 1980-luvulta alkaen.

Taide osana jokapäiväistä elämää

Kolmas 1900-luvun taidekasvatuksen suuntaus, taide osana jokapäiväistä elämää -traditio, oli Yhdysvalloissa voimissaan 1930-luvulta 1960-luvulle. Suuntaus sai alkunsa, kun taloudellinen optimismi loppui 1920-luvulla suureen lamakauteen. Opetuksen perusta muuttui taiteen mestariteosten tutkimisesta taidetta koskevan tietämyksen soveltamiseen tavallisen ihmisen elämässä. Taide nähtiin välineenä yksilöllisen ympäristön kaunistamisessa, ja sen arvot löytyivät päivittäisen elämän ongelmien älykkäistä ratkaisuista. Suuntaus kritisoi elitistisen maun tuputtamista ihmisille. Se suosi taidetta ja suunnittelua päivittäisen elämän parantajana sekä vastusti itsen korostamista ja sosiaalisen näkökulman puuttumista. Opetuksen lähtökohtana oli taidetta ja suunnittelua koskevan tiedon soveltaminen kotiin ja muihin yhteisöihin. (Efland 2004, 695–698.) Bauhausin taidekoulussa (1919–1930) luotu pedagogiikka oli kiinnostunut sommittelun elementtien ja periaatteiden sekä materiaalien tutkimisesta, mutta siellä oli keskeistä suuntautua myös arkielämän ongelmien ratkaisemiseen. Opiskelijoiden tuli luovina ongelmanratkaisijoina ymmärtää ja kehittää materiaalituntemustaan ja sen toiminnallisia mahdollisuuksia. Bauhausin perinne on edelleenkin elävä useissa muotoilukouluissa, jotka ovat suuntautuneet kohtaamaan sosiaalisia tarpeita. (Efland 1979, 28–32; Eisner 2002, 31.)

Efland sijoittaa tämäntyyppisen lähestymistavan taidekasvatuk-

nessa pragmatistisen estetiikan piiriin. Taidekasvattajan tehtävänä on muotoilla ongelmanasetteluja ja auttaa oppilaita tunnistamaan ongelmia omasta kokemuspöiristään. Lisäksi hän on resurssihenkilö, jolla on oppilaita enemmän kokemusta taiteen alalla. Kuitenkaan hänen ei pidä tyrkyttää asiantuntemustaan oppilaille, ennen kuin he ymmärtävät sen merkityksen ratkaistavan ongelman kannalta. (Efland 1998, 26–30.)

Suomalaisessa taidekasvatuksessa korostuivat 1900-luvun alusta asti ja erityisesti sotien välisenä aikana kansalliset aiheet ja suomalaisuuden rakentaminen. Taidekasvatuksella oli käytännön elämää palvelevia tarkoituksia, ja taide haluttiin ottaa osaksi jokapäiväistä elämää. 1900-luvun alkupuolella oppikoulun piirustuksen opetuksen oppaat tarjosivat tytöille kodinsisustamisen ja maun kasvattamiseen suunnattuja harjoituksia. Pojille suunnatut tehtävät antoivat valmiuksia muotoiluun ja ympäristön suunnitteluun sekä valmistivat yhteiskunnalliseen päätöksentekoon muun muassa historiallisiin, isänmaallisiin ja fiktiivisiin aiheisiin nojaavien kertomusten kuvituksen avulla. Taidekasvatuksella oli keskeinen rooli myös juhlien ja yhteisöllisen kasvatuksen tehtävissä sosiaalistamassa oppilaita yhteisön arvoihin ja maailmankuvaan. (Pohjakallio 2005, 59, 70.)

Pohjakallion (2005, 75) mukaan kuvaamataidonopettajien koulutuksen sijainti taideteollisen koulutuksen yhteydessä lienee vaikuttanut myös siihen, että opetussisältöihin on aina sisällynyt kuvataiteen ohella myös soveltavan taiteen opiskelua (ks. myös Hassi 1985, 12–13). Sidonnaisuus arkeen ja jokapäiväiseen elämään on ollut suomalaisen koulutuksen ja sen myötä myös yleissivistävän koulutuksen taidekasvatuksen tyypillinen piirre. Se ei ole koskaan ollut vain ohimenevä traditio. Esimerkiksi peruskoulun uusissa opetussuunnitelmissa (1970) kuvaamataidon opetuksessa korostettiin sen käytäntöä hyödyttäviä piirteitä ja aktiivista vuorovaikutusta ympäristön kuvamaailman kanssa. Taide haluttiin edelleenkin pitää osana jokapäiväistä elämää. Tunnistetaan tämän näkökulman keskeisyyden myös omassa opetuksessani 1970- ja 1980-luvulla ja sen jatkumisen myös lastentarhanopettajien koulutuksessa 1990-luvulla.

Taide tiedonalana

Neljäs taidekasvatuksen traditio ilmaantui Eflandin mukaan yhdysvaltalaisiin keskusteluihin ensimmäisen kerran 1950-luvun lopussa.

Sen lähtökohtana oli ajatus opetussuunnitelmien strukturoimisesta tieteenalojen keskeisten ajatusten mukaan. Alkuvaiheessa korostettiin taidekasvatusta humanistisena tieteenalana, jonka pääasiallisena tehtävänä oli johdattaa oppilaat samojen kysymysten äärelle, joita taiteilijat, taidekriitikot ja taidehistorioitsija käsittelevät työskennellessään. Näiden ammattilaisten tavan miettiä ja ratkaista ongelmia tuli olla esikuvana sille, miten opiskelijoiden tulee opiskella taidetta. 1970-luvulla tieteenalat opetussuunnitelmauudistuksen keskipisteinä hylättiin. 1980-luvun alussa kiinnostus tieteenalapohjaisesti suuntautunutta lähestymistapaa kohtaan palasi, ja 1990-luvulla se on ollut opetussuunnitelmien kehittämisen päämalli. (Efland 2004, 696, ks. myös Efland ym. 1998, 78–81; Eisner 2002, 28.) Tieteenalapohjaisessa orientaatioissa taide nähdään avoimena käsitteenä, lähtökohtaongelmana taiteelliselle ja tiedonalapohjaiselle tutkimiselle. Taiteen arvot löytyvät taiteen lisääntyneestä ymmärtämisestä. Suuntaus kritisoi rakenteen puutetta visuaalisten taiteiden opettamisessa. Opetussuunnitelma tulee suunnata taiteen käsittelemiin inhimillisen merkityksen kysymyksiin, ja opetussisällöissä tulee suosia taideteosten vastaanottamista taiteellisen tuottamisen sijaan. Taidekasvattajan tulee asiantuntijana luoda kognitiivisia rakenteita ja organisoida oppijoiden toimintaa taiteilijan, taidehistorioitsijan, taidekriitikon ja estetiikan tutkijan rooleissa. (Efland 2004, 697–698.)

Suomalaisessa taidekasvatuksessa tiedonalapohjaiseen opetussuunnitelmaan otettiin kantaa vasta 1990-luvun loppupuolella (ks. Piironen 1996, 43). Marjo Räsänen (2000, 8) mukaan Suomessa ekspressiivisellä traditiolla on aina ollut vahva asema eikä tiedonalapohjaisuus ole saanut moniakaan kannattajia.

Postmoderni taidekasvatus

Modernistisen taidekasvatuksen käytännöt kiinnittyivät Eflandin mukaan näihin neljään traditioon 1900-luvulla mutta myös esimoderneihin akateemisen taiteen traditioihin. Efland on pohtinut myös taidekasvatuksen tulevaisuutta koskevia visioita ja sitoo ne postmodernin aikakauden mukanaan tuomiin muutoksiin (Efland 2002b, 15; ks. myös Pearce 1997, 31–39). Postmoderni näkökulma haastaa tunnistaamaan, minkälaisina kerrostumina modernistiset suuntaukset elävät nykyisissä taidekasvatuksen käytännöissä (Efland ym. 1998, 68–69).

Postmodernin taidekasvatuksen lähtökohtana on taiteen määrit-

tely kulttuurisen tuotannon muotona. Taiteen tärkein tarkoitus on rakentaa yhteisen todellisuutemme symboleja, ja sen arvo on siinä, että se edistää sosiaalisen ja kulttuurisen alueen syvempää ymmärtämistä. Postmodernin opetussuunnitelman sisällöissä ja menetelmissä on viisi kiinnekohtaa. Postmodernissa taidekasvatuksessa kierrätetään modernien ja esimodernien opetuksen muotojen sisältöjä ja menetelmiä. Huomio kiinnitetään mestaritaiteilijoiden luokkaan kuulumattomien henkilöiden ja ryhmien taiteeseen. Tehtävänä on myös selittää, kuinka valta vaikuttaa taiteellisen tiedon oikeaksi osoittamiseen, sekä käyttää dekonstruktioon perustuvia argumentteja osoittamaan, että mikään näkökulma ei ole yksin oikeutettu. Tavoitteena on tunnistaa, että taideteokset ovat erilaisten symbolijärjestelmien moninkertaisesti koodaamia. (Efland ym. 1998, 87.)

Postmoderni näkökulma muuttaa opettajan roolia monin tavoin. Erityisesti korostuu hänen roolinsa kulttuurisen näkökulman avaajana. Postmodernissa keskustelussa taide esitetään kulttuurisen tuotannon muotona, joka on riippuvainen kulttuurisista olosuhteista ja heijastaa niitä. Taiteiden opetuksen tarkoitus on saattaa opiskelija ymmärtämään niitä sosiaalisia ja kulttuurisia maailmoja, joissa he elävät. (Efland ym. 1998, 86–88.) Opettajan uuteen rooliin kuuluu taidetta koskevan monitulkintaisen tiedon luonteen hahmottaminen ja tutkimuksellisen työskentelytavan käyttöönotto. Opiskelijat tulisi ohjata ymmärtämään sosiaalisen elämän vaikutuksia tiedon tuottamisessa ja itsen rakentamisessa. (Mts. 51.) Samoin on tärkeätä saada heidät tietoisiksi olemassa olevien tulkintakerroksien määrästä ja siitä, miten jatkuva muutosvirta vaikuttaa ymmärtämiseen ja muokkaa sitä (mts. 54). Opiskelijoiden ajattelun kehittyminen edellyttää analyyttisten taitojen harjoittamista ja analyysin kontekstien ymmärtämistä (mts. 144). Myös asiantuntijuuteen tulee uusi näkökulma. Postmoderni opetussuunnitelma suosii opetuksen jäsentämistä käsitteellisten konfliktikysymysten ympärille, jolloin opettaja ja opiskelijat etsivät niihin yhdessä ratkaisua. Tämä muuttaa opettajan ja opiskelijan välistä valtatilannetta. (Mts. 107–109.)

Postmoderniin taidekasvatukseen liittyvät ajatukset levisivät Suomessa erityisesti Eflandin InSEA:n tutkimuskongressissa Tampereella (1992) pitämän puheenvuoron myötä.⁴⁹ Postmoderni taidekasvatus

49 Puheenvuoro julkaistiin sekä Kasvatus-lehdessä (Efland 1992b) että kongressin julkaisussa (Efland 1993).

vakiinnutti asemiaan myös tutkimusten tukemana. Räsänen pohti liseniaattityössään (1993) postmodernia näkökulmaa suomalaisessa taidekasvatuksessa ja syvensi näkökulmaa väitöstyössään (1997). Myös Helena Sederholmin väitöstyö (1998) käsitteli postmodernia taidekasvatusta. Eflandin, Freedmanin ja Stuhriin (1996) teos ”Postmodern Art Education” suomennettiin pian julkaisunsa jälkeen, ja teos arvioitiin Kuvaamataidonopettajain liiton taidekasvatuslehti *Styluksessa* heti sen ilmestyttyä (ks. Korkeamäki 1998). *Stylus* esitteli myös samana vuonna ensimmäisen postmodernien ajatusten pohjalta toteutetun monikulttuurisen projektin koulussa (ks. Tyyskä & Pakkanen 1998). Tämän jälkeen *Stylus* on käsitellyt artikkeleissaan säännöllisesti postmoderniin taidekasvatukseen liittyviä teemoja.

Ammatillisen historian reflektointi on suunnannut minua tunnistamaan toimintani ajallisia ja paikallisia sidoksia. Sekä opetuskäytännöissäni että ammatillisissa rooleissaani on runsaasti kerroksellisia piirteitä, joiden näen liittyvän taidekasvatuksen esimoderneihin ja moderneihin traditioihin. Modernin kerrostumien tunnistaminen, mutta myös uudelleen arviointi, on oleellinen osa postmodernia lähestymistapaa.

TAIDEKASVATUKSEN TRADITIOT OMASSA AMMATTIHISTORIASSANI

Tutkimuspäiväkirjani merkinnöissä tuli näkyviin henkilökohtainen sitoutuneisuuteni taidekasvattajan työhön. Pidän sitoutuneisuutta luontevana osana opettajan ja kouluttajan työhön suhtautumista, sillä oppiminen ja opettaminen kokonaisvaltaisina ilmiöinä suorastaan edellyttävät henkilökohtaista sitoutumista (ks. esimerkiksi Kohonen 1993). Opettajan ammatillisuutta ei voi erottaa siitä, keitä opettajat ovat henkilöinä tai ammattilaisina, sillä ammatillinen identiteetti ei ole irrallinen, vaan se on kiinteästi liittynyt persoonalliseen identiteettiin (ks. Kelchtermans & Vandenberghe 1994; Niikko 1995; Ruohotie 2000; Husu 2002). Kuitenkaan sitoutuneisuus ei ole itseisarvo, vaan on tärkeä tunnistaa, minkälaisiin ammatillisiin, henkilökohtaisiin ja myös yhteiskunnallisiin arvoihin se perustuu.

Juha Varton (2001b) mukaan monilla taidekasvatustyötä tekevilä on vakaumuksellinen, omasta kokemuksesta nouseva syy valita ammatiksi tai tutkimisen alueeksi juuri taidekasvatuksen käytäntö. Sitoutuneisuuteen liittyy usein ääneen lausumaton ideologinen näkö-

kulma, jonka mukaan taidekasvatustyö on itsestään selvää, toivottavaa ja sinänsä arvokasta. Annetun ja itse löydetyn suhde identifioi tiedon aluetta ja asettaa myös taidekasvatuksen tutkijan erityisellä tavalla omalle alueelleen. (Mts. 145–146.) Minulle taidekasvatus on ollut ammatillinen kenttä, jolla olen halunnut pysytellä ja johon olen halunnut perehtyä syvällisesti. Se on ollut kiinnekohta ammatillisessa elämässäni ja ikään kuin henkinen koti.⁵⁰

Taidekasvattajana olen elänyt taidekasvatuksen traditioiden keskellä; tutkijana tulin vähitellen tietoiseksi niistä, mutta myös taidekasvatuksesta omana tiedonalanaan. Yhtenäinen ammatillinen maailma tuli esiin kiistanalaisten käsitysten maailmana. Ammattikunnan erilaiset institutionaaliset auktoriteetit – julkinen hallinto opetussuunnitelmien määrittelijänä, Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osasto kuvataideopettajien koulutuksen kehittäjänä ja taidekasvatusta koskevan tutkimuksen tuottajana, Kuvataideopettajain liitto ammattijärjestönä ja Stylus-lehti ammattikunnan äänenkannattajana – kuten myös yksittäiset kuvataideopettajat ja tutkijat näyttäytyivät ammatillisessa maailmassa erilaisten diskurssien rakentajina. Havaitsin, että ei ole olemassa yhtä ainoata tavoiteltavaa taidekasvatuksen käytäntöä, vaan erilaisten traditioiden muodostama taidekasvatuksen maailma. Taidekasvatus ei enää näyttäytynyt omalakisena maailmana vaan moninaisissa suhteissa taiteen, kasvatuksen ja koulutuksen konteksteihin. (Ks. Rantala 2001a.)⁵¹

50 Karin Filanderin mukaan perinteiset ammatilliset ryhmät ja osakulttuurit ovat työntekijäryhmille usein kuin koteja, jotka tarjoavat jäsenilleen samaistumisen ja identiteetin rakentamisen aineksia, ylläpitävät asiantuntijuudelle ominaista tieto- ja taitoperustaa sekä harjoittavat osaamisen kontrollia (Filander 1997, 141).

51 Kati Rantala pitää ongelmallisena siinä, että suomalainen taiteen tekemiseen keskittynyt taidekasvatustutkimus on ollut traditiota sisältä päin tarkastelevaa toiminnan tutkimusta, jolla on pyritty kehittämään taidekasvatuksen käytäntöjä ja että tutkijat ovat useimmiten olleet taidekasvattajia, jotka ovat ammatti-identiteetiltään lähellä tutkimuskohdettaan. Rantala näkee tässä useita jännitteitä. Ensinnäkin suomalainen taidekasvatusinstituutio on asiantuntijakeskittymänä ollut hyvin suljettu. Toiseksi taidekasvatuksen käytännöllä on ollut hyvin pitkä omalakinen traditio. Taidekasvattajat ovat löytäneet pyrkimyksilleen tukea toisistaan ja yhteisestä koulutustaustastaan sekä instituutiostaan, mikä on osaltaan edistänyt omalakisen tradition säilymistä. Omalakisuuella Rantala tarkoittaa sitä, että tekemiseen painottunut kuvataidekasvatus on toiminut irrallaan taideteoreettisesta ja yhteiskunnallisesta keskustelusta. Rantala pitää ongelmallisena myös sitä, että taidekasvatustoimintaa määrittää kasvattajien mission kaltainen usko taiteellisen toiminnan merkitykseen maailman ja itsen ymmärtämisen kannalta. (ks. Rantala 2001a, 12, 41 ja 2001b, 2, 11.) Taidekasvatuksen tutkimusta kehitettäessä näistä Rantalalan mainitsemista jännitteistä on syytä olla tietoinen.

Kouluttajan roolissani tuli näkyviin oman ammatillisuuteni kiinnittyminen tiettyyn työyhteisöön. Oli myös helppo tunnistaa työyhteisön merkitys sen omiin toimintatapoihin ja arvoihin sosiaalistajana. Siirryttyäni yleissivistävästä opetustyöstä ja ainekeskeisestä opetus-kulttuurista ammatilliseen opettajankoulutuskulttuuriin omaksuin ammatillisen roolini osatekijäksi jonkinlaisena itsestään selvyytensä lastentarhanopettajaopistossa vallitsevan lapsikeskeisen lähestymistavan. Suunnittelemaani ja toteuttamaani opetusta vuosina 2000–2002 suuntasi näkemys taidekasvatuksesta lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä tukevana toimintana. Rakensin opetuksen kokonaisuutta alle kouluikäisen lapsen maailmaa huomioon ottaen, ja opetukseni jäsenyi lapsen maailmaa ja kuvallista toimintaa ymmärtäväksi. Tavoitteena oli lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen, ja lapsi-suhteessa korostui lapsen näkeminen aktiivisena oppijana. Lähestymistavassani korostui instrumentalistinen käsitys taiteesta lapsen kasvun ja kehittymisen välineenä.

Lastentarhanopettajaopistossa toteuttamassani pedagogiikassa oli paljon liittymäkohtia itseilmaisua korostavan taidekasvatuksen traditioihin. Olin innostuksen herättäjä, ilmaisun tukija ja luovaan työhön kannustaja. Työssäni saattoi havaita hoitavan ja välittävän ulottuvuuden lisäksi myös äidillisiä piirteitä: olin opiskelijoiden oppimisen auttaja ja kehittymisen tukija. Olin taustalla neutraalina ja turvallisena. Halusin saattaa oppijat miellyttävään oppimiskokemukseen, jonka suuntana oli myös ajatus henkisestä kasvusta. Innostuneisuus oli tärkeä oppimisen kriteeri.

Oma taiteellinen työskentelyni 1990-luvulla oli näyttänyt taiteellisen työskentelyn voiman ja kiinnostavuuden yksilöllisenä itseilmaisuna, mutta myös kommunikointina yhteisössä. Tätä ekspressiivisyyttä ja vuorovaikutusta korostavaa näkemystä toin myös opetukseen. Kiinnostukseni taiteelliseen prosessiin ja tekijän työskentelyprosessissa tuottamaan tietoon kiinnitti taidekasvattajuuttani modernistisen taidekasvatuksen ilmaisullisiin traditioihin. Ilmaisullisten traditioiden takana olevat ekspressiiviset taideteoriat ovat kiinnostuneita nimenomaan tekijästä ja taiteen tuottamisprosessista (ks. Efland 1998, 12–13). Väriin keskittyminen ja materiaalien ominaisuuksien tutkiminen oli kuvallisten perusmuuttujien tutkimista muun muassa Bauhausin taidekoulussa luotujen traditioiden mukaisesti. Töiden vastaanottamiseen liittyvä vuorovaikutteisen kommunikaation ajatus sijoitti näkemäkseni myös pragmatistisiin taustanäkökulmiin, jotka painottavat

taiteen käyttöä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kommunikaatiossa (mts. 12). Samoin opetuksessani näkynyt instrumentalistinen taidekäsitteisyys kiinnitti rooliani pragmatistiseen traditioon.

Toiminnassani kouluttajana näkyi myös kerrostumia peruskoulun ja lukion aikaisesta opettajakeskeisestä roolistani 1970- ja 1980-luvuilla, jolloin opetussuunnitelma suuntasi opetusta merkittävästi. Roolissani oli runsaasti piirteitä traditioista, jotka korostavat taideteollisia ja akateemisia perinteitä sekä suunnittelun ja sommittelun keskeisyyttä. Opettajan ammatillinen auktoriteetti näkyi, samoin se, että koulutuksen välittämä asiantuntemus oli tukipilarini. Opettaminen oli minulle instituutioon ja yhteisöön sitoutunutta toimintaa. Opettajan roolissani oli keskeistä, että vastasin opintojen kokonaisuudesta, sisällöistä ja arvioinnista ja toin opetustilanteisiin selkeyttä ja suunnan. Opetuksessani korostui taiteellisen työskentelyn käytäntöjen ja traditioiden välittäminen: opiskelijat harjoittelivat ja kokeilivat välineiden, materiaalien ja työskentelymenetelmien käyttöä. Opittavana kohteena olivat kuvataidekasvatuksen käytännöt ja tavoitteena tulevan työn käytäntöjen hallinta.

Havaitsen kouluttajan rooleissani piirteitä, joissa Pasi Sahlbergin (1998, 144–155) kuvaamat opettajan työhön liittyvät metaorientaatiot kohtasivat ristiriitaisina ilman, että itse olin tietoinen asiasta. Transmissioon liittyvän metaorientaation mukaan pyrin siirtämään tietoa opiskelijoille. Transaktiivisen metaorientaation mukaan opiskelijat refleктоivat toimintaansa ja pyrkivät konstruoimaan sille uusia sovelluksia. Tutkijan roolissa pyrin transformaatioon, opiskelijoiden persoonallisuuden kehitykseen ja ammatillisen identiteetin tiedostamiseen. Opistokoulutuksessa tietojen, käytäntöjen ja perinteiden välittäminen oli toivottavaa. Ammattitehtävät saattoivat perustua mallien ja ohjeiden noudattamiseen. Akateeminen koulutuskonteksti toi muutoksen ammatillisuuden määrittelyyn. Hannele Niemen (1996) mukaan akateeminen opetusammatti on opetus- ja oppimisprosessien sekä opetussuunnitelman kehittämisen foorumi. Oppiminen ja opetus ovat jatkuvaa kehitystä edellyttävä tehtäväkenttä, ei valmiita vastauksia vaativa suoritusammattikenttä. (Mts. 34–39.) Samanaikaisesti kun opetuksessani säilyivät vanhat lähestymistavat, siihen oli kehittymässä tutkimuksen myötä myös uusia piirteitä.

Taidekasvattajan rooliani voi luonnehtia eklektiseksi: siinä on samanaikaisesti vaikutteita useista taidekasvatuksellisista traditioista. Efland (1983) pitää eklektisyyttä väistämättömänä, koska ei ole

olemassa vain yhtä oikeaa taidekasvatuksellista lähestymistapaa. Kuitenkin eklektisyys voi muodostua ongelmaksi, jos taidekasvattaja ei ole riittävän tietoinen niistä traditioista, joita hän pyrkii yhdistämään. Esimerkiksi akateemiseen traditioon liittyvä mimeettisyyden ihanne ja todellisuuden jäljentäminen eivät ole ristiriidattomasti yhdistettävissä yksilöllisyyttä ja vapautta korostaviin itseilmaisun traditioihin liittyviin työskentelytapoihin. Efland korostaa, että taiteella on aina ollut erilaisia merkityksiä ja keskenään ristiriitaisia arvoja. Opettajan on oltava valmis kohtaamaan keskenään kilpailevia arvokäsityksiä, ja myös opetussuunnitelmassa tulee olla tavoitteena tasapainoinen sisältö heijastamassa sitä monimuotoisuutta, jolla taidetta voidaan tarkastella. Tavoitteena on oppia ymmärtämään taiteen merkitys henkilökohtaisessa ja sosiaalisessa elämässä sekä nähdä taiteen kulttuurinen merkitys. (ks. Efland 1998, 14, 42–49, 53–54.) Myöhemmin postmodernia opetussuunnitelmaa hahmotellessaan Efland ym. (1998, 87–88) ottivat esiin, että sen oleellinen osa on modernien ja esimodernien opetuksen sisältöjen ja menetelmien kierrättäminen. Tarkoituksena ei ole kieltää niiden arvoa vaan löytää niille käyttö uudesta näkökulmasta. Tällöin taiteiden opetuksen tarkoitus on saattaa oppijat ymmärtämään niitä sosiaalisia ja kulttuurisia maailmoja, joissa he elävät.

Taidekasvatuksellisen identiteetin tutkiminen ja opettajan reflektiivinen rooli on tuonut tutkijan rooliini kytköksiä postmoderniin lähestymistapaan. Postmoderni yhteiskunta edellyttää refleksiivisyyttä, kykyä tuottaa oma identiteettinsä itseään ja tilanteita eritellen, tietoisia valintoja tehden. Se edellyttää myös kykyä integroida erilaisia kokemuksiaan yhtenäiseksi ja ymmärrettäväksi, itseä koskevaksi ja identiteettiä rakentavaksi. (Ks. esim. Giddens 1991.) Taidekasvattajan roolini on muuttunut aineenopettajasta reflektiiviseksi opettajankouluttajaksi, tutkijan rooli on tullut osaksi ammatillista identiteettiäni. Tutkijavana opettajankouluttajana keskeinen kiinnostuksen kohteeni on opiskelijan rooli tulevana taidekasvattajana. Taidekasvattajuuteni sidosten tiedostaminen antaa perustellun pohjan opiskelijoiden tarkastelemiseen.

Kuitenkin ennen kuin ryhdyn tarkastelemaan tulevia lastentarhanopettajia taidekasvattajina, paneudun ensin varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen maailmaan. Se on tutkimukseni kriittiseen reflektioon kuuluva jäsennys, jossa teen näkyväksi nimenomaan varhaisiän taidekasvatusta. Vain omien, opiskelijoitteni tai opettajankoulutuksen näkökulmien pohjalta se ei tule riittävästi ymmärretyksi.

Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa

4

TAIDEKASVATTAJAN PAIKKA

Varhaiskasvatuksen taidekasvatusta koskeva luku syntyi tutkimusaineiston herättämien kysymysten perusteella. Havaitsin, että identiteettiä ei voi tarkastella ilman sen suhteuttamista tiettyyn paikkaan. Identiteetti on situationaalinen: toimimme aina tietyissä tilanteissa ja paikoissa, ja ne myös vaikuttavat meihin (ks. esim. Rauhala 1993, 70–71; Ropo 1999, 149–165). Oma taidekasvattajan identiteettini on muotoutunut konkreettisissa yhteyksissä ja tietyissä työpaikoissa, ensin yleissivistävän koulutuksen piirissä, sitten lastentarhanopettajien koulutuksessa. Se on ollut sidoksissa sekä ajallisiin traditioihin että tiettyihin työympäristöihin. Tuntui välttämättömältä tarkastella myös lastentarhanopettajan roolia taidekasvattajana suhteessa siihen maailmaan, jossa hän toimii. Lastentarhanopettaja on sitoutunut varhaiskasvatuksen maailmaan⁵², jossa taidekasvatuksella on omanlaisensa käytännöt ja traditiot. Niistä ei kuitenkaan ole yhtenäistä kokonaiskuvaa.

Tässä luvussa luon hahmotusta siitä, mitä varhaiskasvatuksen taidekasvatus on. Tarkastelen varhaiskasvatuksen taidekasvatusta siinä valossa, miten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat viralliset ohjeistot ja asiakirjat ovat sen esittäneet. Ohjeistot antavat kuvaa niistä vähimmäisedellytyksistä, joiden mukaan taidekasvatusta on esitetty toteutettavaksi. Käytän muita varhaiskasvatusta koskevia katsauksia ja tutkimuksia apuna selventääkseni tätä kuvaa. Vaikka useimmissa lähteissä ei käytetä käsitettä taidekasvatus, tulkitseen taidekasvatuksen

52 Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan sekä alle kouluikäisiin lapsiin kohdistuvaa käytännön kasvatustoimintaa, lastentarhanopettajakoulutuksen keskeistä oppiainetta että kasvatustieteellistä tutkimusaluetta (ks. Husa & Kinos 2001, 19).

piiriin kuuluvaksi näkemykset siitä, miten lapsen kuvallista toimintaa tai ilmaisua suositellaan ohjattavan.

LAPSEN KUVALLINEN TOIMINTA ASKARTELUNA

Fröbelin luomat traditiot

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja päivähoidon käytännöissä askartelulla on ollut vahvat perinteet. Suomalaisen lastentarhantyyön alkuajoista 1890-luvulta lähtien katsottiin, että askartelu kehittää lasta monipuolisesti ja on tärkeä osa lastentarhan ohjelmassa. Askartelua pidettiin tavoitteellisena toimintana sinänsä ja työkasvatuksen osana. (Hänninen & Valli 1986, 102–104.)

Askartelun perustana olivat Friedrich Fröbelin (1782–1852) näkemykset. Fröbelin kasvatustieteen mukaan toiminnan oli edistettävä lapsen koko persoonallisuuden kasvua, fyysistä ja henkistä kehitystä. Fröbelin (1874) käsite “Beschäftigung”⁵³ viittasi lapsen toimintaan. Se oli toiminnallinen kehys, joka oli arjen estetiikkaan, leikkiin ja työkasvatukseen sekä sen ajan ympäristöihin ja arvoihin sitoutunut. Fröbelin (1926) mukaan taideasti oli ihmisen ominaisuus, jota tulee hoitaa lapsuusvuosista alkaen. Taiteet olivat koulun perusaineita. Niihin kuuluva piirtäminen oli viivojen esittämistä, maalaaminen pintojen ja muovailu tilan esittämistä. (Mts. XXI, 273–276.) Ohjatut tehtävät, kuten maalaukset, joissa käsiteltiin värejä ja tutkittiin niiden symbolisia yhteyksiä, mahdollistivat lapsen oman maailman hahmottamisen erilaisten symbolien avulla. Piirtäminen, rakentelu ja asettelu olivat esineellistä toimintaa, jossa oli mahdollista välittää omia mielikuvia. (Helenius 2001, 48–54.)

Fröbeliläisen askartelutradition voi nähdä oman aikansa taidekasvatuksena, jolla oli useita merkityksellisiä piirteitä. Fröbelin järjestelmä suuntasi lapsen toimintaa henkisen kasvun edistämiseen ja muutti taidekasvatusta muodollisista harjoituksista toimintoihin, joihin liittyivät

53 Käsite *Beschäftigung* viittaa lapsen toimintaan, puuhaamiseen ja askareisiin, nimenomaan lapsen toiminnallisuuteen. Pidän sitä yleisempänä käsitteenä kuin suomenkieliseksi käsitteeksi vakiintunutta askartelua. Sananmukaisesti *Beschäftigung* on käännetty suomeksi seuraavasti: 1) toiminta, puuha (työ, homma), toimi (puuhat), askarointi, touhu, työ, askare, askartelu, harrastus, hääriäily, pyrintö (harrastus), tekeminen, toimiminen 2) työpaikka, työ (konkr; fys), ammatti 3) työllistäminen, työhönsijoitus, työhönotto 4) työllisyys 5) tutkiminen, pohdinta. (<http://mot.kielikone.fi/mot/helyo/netmot.exe>, 28.6.2006)

moninaisesti muunneltavat didaktiset materiaalit. Fröbelin askarteluja pidettiin hänen omiana aikanaan vapauttavana voimana lasten kasvatuksessa. Mielen ja aktiivisen toiminnan korostaminen, kuten myös suhtautuminen lapseen aktiivisena toimijana, ennakoivat suuntautumista kohti itseilmaisua 1900-luvulla. Fröbelin näkemykset voi liittää taidekasvatuksessa romanttisen idealismin virtaukseen, jonka mukaan taide oli ylevien moraalisten oivallusten lähteenä. (Efland 1990, 146–147.) Fröbelin menetelmässä näkyi vaikutteita myös Pestalozzin menetelmästä, joka suuntautui tarkkaan havainto-opetukseen. Lasten tuli hallita viivat ja yksinkertaiset muodot ennemmin kuin kopioida vanhoja mestareita taideakatemia perinteiden mukaan. (Tarr 1989, 116–117.)

Suomessa Fröbelin oppien mukaiset askartelut olivat yleisesti käytössä. Kun materiaali ja työvälineet vaihtuivat, lapsi oppi erilaisia työtapoja, harjoitteli käden taitoja, keskittymistä, huolellisuutta, ohjeiden noudattamista ja tehtävänsä suorittamista valmiiksi. Fröbelin ”lahjat” sisälsivät ns. ”leikkilahjat”, kuten rakennuspalikat, hiekan ja asettelulevyt, joilla askarreltiin ohjeitten mukaan tai vapaasti. Näitä välineitä käytettäessä työn tulos ei säilynyt. ”Työlahjat”, kuten pujottelumatot, pahvityöt, paperille ompelu jne., olivat ainekseltaan muuttuvia, ja tulos oli pysyvä. Piirustus oli osa askartelua, ja siihen kuului esinepiirustusta, ornamenttipiirustusta, piirustusta mallin mukaan, muisti- ja mielikuvapiirustusta sekä vapaata piirustusta. Taiteiluissa ja rakentelussa harjoiteltiin ja keksittiin esinemuotoja ja kauneusmuotoja. (Hänninen & Valli 1986, 86–88, 103–104.) Askartelu suomalaisena traditiona ei noudattanut akateemisen taiteen opetusperiaatteita, vaan se suuntautui pikemminkin pestalozzilaiseen havainto-opetukseen, jossa korostuivat geometrian merkitys ja piirtäminen mallien mukaan.

Askartelu toiminnallisena kehiksenä

1930-luvulle tultaessa lasten toimintaan, kuten myös askarteluun, tuli enemmän valinnan vapautta, kun lapsi- ja kehityopsykologian uudet tutkimustulokset alkoivat vaikuttaa lastentarhatyöhön. Vuosina 1945–1973 lastentarhojen toiminta keskitettiin kuukausi- ja keskusaiheitten ympärille⁵⁴. Lapsille annettiin entistä enemmän valinnan

54 Kuukausiaihe oli lastentarhatyön alkuvaiheista alkaen pedagogisen toiminnan kehys. Kuukausiaiheen avulla integroitiin kasvatuksen ja opetuksen eri alueet. Kokonaisvaltaista opetusta pidettiin tärkeänä. Valitun aiheen parissa askarreltiin, laulettiin ja leikittiin, tehtiin

vapautta. Askartelu eriytyi tavallisimmin pienryhmätyöskentelyksi. Lapset saivat toteuttaa omia impulssejaan ja suunnitella itsenäisesti. Toiminta saattoi olla hyvinkin vapaata, opettajaa eivät sitoneet tiukka-tahtiset opetusohjelmat. (Hänninen & Valli 1986, 104, 170–171.) Lasten toiminnan vapaamuotoisuuden korostaminen sitoi tämän vaiheen askartelua taidekasvatuksen ekspressiivisiin traditioihin.

Askartelu oli toiminnan yleisnimike ja integroiva kehys. Se oli kasvatuksellista toimintaa, jonka alle sekä käsityö että kuvallinen toiminta kaikissa muodoissaan kuuluivat. 1950-luvulla askartelun ja kuvallisen toiminnan yhteen liittäminen näkyi myös kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952), jossa aineet oli nimetty yhden otsikon alle askartelun ja kuvaamataidon opetuksiksi (Heinsuo 1992, 49).

1960-luvun loppupuolella lastentarhojen toiminta jaoteltiin luovaksi toiminnaksi, eettis-sosiaaliseksi kasvatukseksi ja uskonnoksi, kielelliseksi kehittämiseksi sekä intellektuaalisesti kasvatukseksi. Askartelua pidettiin yhtenä lastentarhan pedagogisista työmuodoista ja luovana toimintana. Piirustus, maalaus ja muovailu kuuluivat edelleenkin askarteluun. Tavallisimpina askartelun muotoina esitettiin piirustus, vesivärimaalaus, muovailu, paperityöt, pujottelut, luonnonmateriaalityöt, jättemateriaalityöt, askartelukäsityöt ja vapaat askartelut. (Hänninen & Valli 1986, 172–176.)

Kuvallisen toiminnan eri osa-alueet ja askartelu, kuten myös käsityö, olivat lastentarhatyön alkuvaiheista alkaen läheisessä suhteessa toisiinsa. Niihin liittyville toiminnoille pyrittiin toistuvasti löytämään kokoavaa yläkäsitettä. Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma (1972) yhdisti kuvallisen työskentelyn ja askartelun muotoamisen käsitteen alle. Muotoamisen sisällöksi esitettiin toiminta erilaisten materiaalien parissa ja korostettiin aineen terapeuttista merkitystä. Samaa muotoamisen käsitettä käytti varhaiskasvatuksen henkilökunnan kou-

siihen liittyviä taloustöitä ja suunniteltiin liikuntaleikkejä. Kuukausiaiheen valinnassa tuli ottaa huomioon vuodenaajat ja niiden luonne sekä käsiteltävän kuukauden erityispiirteet, lasten elämänpiirin antamat toimintamahdollisuudet sekä vaihtelu eläin-, kasvi- ja muiden aiheiden välillä. (Salminen & Salminen 1986, 87–88) Keskusaihe oli laajempi kuin tiettyyn kuukauteen sitoutunut teema. Se oli opetusta varten suunniteltu kokonaisuus, joka käsitteli ympäristöä, yhteiskuntaa ja kulttuuria eri näkökulmista. Tavoitteena oli, että lapsi omaksuu asian mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Keskusaiheiden tavoitteet ja sisällöt etenivät konkreettisesta abstraktiseen. Keskusaiheiden sisällä kulkivat aihekohtaisten tavoitteiden lisäksi myös kunkin kasvatuksen alueen, kuten liikunnan tai esteettisen kasvatuksen, omat tavoitteet. (Kuosmanen 1994, 158–159.)

lutuskomitean mietintö (1974), mutta mietinnössä mainittiin myös kuvaamataito. Muotoamisen tavoitteena oli opiskelijan perehtyminen eri materiaaleihin ja niiden käyttömahdollisuuksiin. (Boman 1977, 21–22.) Muotoamisen käsite haluttiin sisällyttää myös peruskoulun opetussuunnitelmaan (Pohjakallio 2005, 89). Termiä ei otettu käyttöön, mutta peruskoulun opetussuunnitelmassa askartelu kuului 1. ja 2. luokalla kuvaamataidon opetukseen luovana askarteluna ja käsityön opetukseen käsityöaskarteluna (ks. Peruskoulun opetussuunnitelma-komitean mietintö II 1970, 317–319, 338–341).

Askartelu käsityön ja kuvataiteen välitilassa

Askartelua ei enää mainita esikoulun toimintaa suuntaavissa ohjeissa 1990-luvulta alkaen. Siitä ei ole mainintoja myöskään peruskoulun käsityön eikä kuvaamataidon tai kuvataiteen opetussuunnitelmissa vuosina 1994 tai 2004. Helsingin lastentarhanopettajien koulutuksessa askartelunimikkeestä luovuttiin vuonna 1995. Kuitenkin se säilyi Päivähoidon kasvatustavoitekomitean (1980) ehdotusten mukaisesti vielä ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa” (2003) mainintana monipuolisesta toimimisesta eri taiteiden alueella. Vaikka askartelua ei oppiaineena enää ole olemassa, se elää edelleen koulujen ja päiväkotien käytännöissä, mitä ilmeisimmin 1960–1980-luvuilla koulutetun henkilökunnan parissa ja heidän välittämänään. Näinä vuosikymmeninä syntyneitä työkäytäntöjä tukevat moninaiset opetusoppaat, jotka tarjoavat ideoita askartelun ohjaamiseen varhaiskasvatuksessa, alasteella ja harrastustoiminnassa.⁵⁵

Opetusoppaissa askartelu elää monenlaisina variaatioina (ks. esim. Majanen 1994 ja 1995; Ahlvik, Rokka, Tilanterä & Vuori 1995; Kangasniemi 2001; Lankinen & Sikiö 2001). Se ilmenee fröbeliläisenä toimintatapana, lapsikeskeisen luovuuden ilmentymänä tai käden töihin

55 Askartelu säilyi nimikkeenä myös askartelunohjaajien koulutuksessa, samoin koulutuksen luomissa ja välittämässä työkäytännöissä. Askartelunohjaajien koulutuksella oli 50 vuoden perinteet, mutta 1990-luvulla koulutus siirtyi valtion askartelunohjaajaopistosta ohjaus-toiminnan artemonikoulutukseksi Hämeen ammattikorkeakouluun. Myös Kankaanpään opistossa toimi 1990-luvulla askartelun ammatillinen jatkolinja. Askartelunohjauksessa oli havaittavissa, että askartelun sisällöissä ja askarteluun liittyvissä käsityksissä tapahtui jatkuvasti muutoksia. Esimerkiksi taiteen perusopetusjärjestelmän vakiintuminen 1990-luvulla vaikutti siihen, että askartelu käden taitojen ohjaamisena muuttui tavoitehakisemmaksi ja määrätietoisemmaksi (Paju 2000, 48–49, 55–56).

liittyvänä mahdollisuutena integroida kuvataiteeseen ja käsityöhön liittyvää toimintaa kuten myös rinnakkaisena ja samankaltaisena toimintana kuvataiteen ja käsityön kanssa ilman toimintojen välistä todellista eroa. Esimerkiksi Ulla-Maija Majasen (1994; 1995) oppaat⁵⁶ jatkavat fröbeliläisen askartelun ja keskusaihekuulttuurin perinteitä mutta painottavat myös voimakkaasti luovuutta. Tekijä ei pohdi askartelun yhteyksiä kuvataiteelliseen toimintaan tai käsityöhön, vaikka hänen ehdottamissaan toimintatavoissa on runsaasti molempiin sisältöalueisiin liittyviä piirteitä. Askartelu on ensisijaisesti luovaa toimintaa ja sidoksissa leikkiin. Toiminta lähtee liikkeelle lapsen elämyksistä ja havainnoista, on ongelmakeskeistä ja käynnistää lapsen ajattelua.

Askartelun pitkäikäisyys voi liittyä siihen, että se on koettu nimenomaan lastentarhaperinteisiin liittyväksi kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, joka on kantanut arvostettuja fröbeliläisiä traditioita. Pirkko Niiranen ja Jarmo Kinos (2001) luonnehtivat, että varhaiskasvatuksen fröbeliläinen vaihe alkoi 1800-luvun lopulla lastentarha-aatteen Suomeen tulosta ja jatkui aina 1970-luvun alkupuolelle, päivähoitolain voimaantuloon saakka. Heidän mukaansa keskusaiheajattelu oli lastentarhojen ainoa pedagoginen malli koko fröbeliläisen vaiheen ajan ja keskeinen aina 1980-luvulle saakka. Kuitenkin ensimmäisten lastentarhojen elämänläheinen ja lasten kokemuspiiriin sidottu toiminta kutistui 1970-luvulle tultaessa tuokiokeskeiseksi toiminnaksi, joka lähti aikuisen kokemuksista, tietämyksestä ja tavasta ajatella. (Niiranen & Kinos 2001, 62–65, 70.)

Askartelun suosion syitä lienee ollut myös se, että se on ollut helposti toteutettavissa keskusaiheisiin pohjautuvassa ja aikuisjohtoisessa pedagogiikassa eivätkä sitä ole kahlinneet ainekeskeiset tavoitteet. Se on sitoutunut luontevasti keskusaiheiden vuodenaika- ja juhlateemoihin (ks. Majanen 1994; 1995).

Askartelu ei ole elänyt irrallaan taidekasvatuksen traditioista. Se on eri aikoina liittynyt niin mimeettisiin ja behavioristisiin kuin myös ekspressiivisiin ja pragmatistisiin traditioihin. Kritiikki askartelua kohtaan on suuntautunut eri aikoina mallityöskentelyä tai päämäärätöntä luovuutta ja puuhastelua kohtaan. Toimintatavat kuvastavat

56 Merkityksellistä on, että lastentarhanopettajien ammattikunta tuki Majasen "Päivähoidon ja alkuopetuksen luova askarteluvuosi 1 ja 2" -oppaiden julkaisemista. Tekijä sai julkaisuajan varten Lastentarhanopettajaliiton stipendin. Mitä ilmeisimmin oppaiden välittämää perinnettä on haluttu pitää elävinä.

kuitenkin pohjimmiltaan kasvattajan lapsi- ja oppimiskäsityksiä. Jos kasvattaja korostaa aikuisjohtoisuutta ja työskentelyprosessien mallisidonnaisuutta, hän kannattelee toiminnallaan mimeettis-behavioristisia traditioita. Lapsen luovuutta ja vapaata toimintaa korostava näkemys puolestaan sitoutuu ekspressiivisiin traditioihin. (Ks. Efland 1998; 2004.) Toimintojen taustalla olevat piilevät traditiot ohjaavat kasvattajien toimintaa niin kauan kuin niitä ei tehdä tietoisiksi.

Perinteitä arvioitaessa on syytä kysyä, mikä on keskeistä niiden eteenpäin välittämisessä. Mielestäni ei ole kyse tavoitteesta säilyttää tiettyjä työskentelytapoja muodollisesti vaan tarpeesta kehittää perinteitä taustalla olevine ajatuksineen nykyajan näkökulmasta. Askartelu oli tiettyssä vaiheessa lapsille mielekästä toimintaa, joka antoi valmiuksia hahmottaa sen ajan elinympäristöä ja tuotti valmiuksia toimia siellä. Teollistumisen myötä ja tuottavan työn siirryttyä kodin ulkopuolelle askartelun luonne on muuttunut eikä sillä enää ole selvää paikkaa opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi esiopetuksen opetussuunnitelmia (1996; 2000) tiedonalapohjaisesti jäsenettäessä luovuttiin askartelusta, mutta kuvataide kuvallisena toimintana ja ilmaisuna sekä käsityö käden töinä ja rakenteluna pysyivät sekä eri taidemuotojen että taiteen ja kulttuurin sisältöalueina.

Lastentarhanopettajien koulutuksessa askartelunimikkeestä luopuminen ei ole tarkoittanut sen sisällöllistä häviämistä vaan siihen kuuluneen sisältöaineksen siirtymistä kuvataiteen ja käsityön opetukseen. Toistaiseksi kuvataiteen ja käsityön opetuksessa on ollut hyvin vähän askartelun sisältöjä, tavoitteita ja toimintatapoja koskevaa vuorovaikutteista keskustelua. Sen käynnistäminen on tärkeää siinä mielessä, että päivitetään niitä merkityksiä, jotka askarteluun keskeisenä lastentarhatoiminnan traditiona ovat liittyneet. Tarvitaan myös sen pohtimista, mitä askartelun käytäntöjä tulisi pitää elävinä vielä meidän aikanamme ja miten ne toteutuvat sekä käsityön että kuvataiteen piirissä.

LAPSEN KUVALLINEN ILMAISU OSANA ESTEETTISTÄ KASVATUSTA

Esteettisyys kasvatuksellisena kehyksenä

Esteettinen kasvatusta on toiminut lapsen kuvallisen toiminnan kasvatuksellisenä kehyksenä 1970-luvulta alkaen. Lasten päivähoitoa koskevassa laissa (1973) esitettiin, että päivähoitoon tulee yleinen kulttuuriperinne

huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Lain mukaan toiminnassa tulee nojata kulttuuriperinteeseen, antaa aineksia henkisellem kehitykselle ja pyrkiä lapsen monipuolisen ja sopusointuisen persoonallisuuden kehittämiseen. Päivähoidon tarkoituksena on edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä.

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö⁵⁷ (1980) loi perustan tulkinnoille esteettisen kasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä. Sen määritykset esteettisyydestä hoito- ja kasvuympäristön laatupiirteenä, mielikuvituksen edistämisenä hoidossa ja kasvatuksessa sekä itsen ilmaisuna lapsen toiminnassa toistuivat erilaisina versioina sosiaalishallinnon julkaisuissa 1980-luvulla.

Kasvatustavoitekomitean mietintö tarkensi ja käsitteli laajemmin sitä esteettisen kasvatuksen ja kulttuuriperinnön aluetta, jonka päivähoitolaki oli rajannut. Kuvallinen ilmaisu ja kuvaamataito kuuluivat esteettisen kasvatuksen sisältöalueisiin. Esteettinen oli käsite, joka yhdisti musiikin, liikunnan, kuvallisen ilmaisun, askartelun sekä teatteritoiminnan ja kirjallisuuden. Nämä toiminnat toteuttivat esteettistä kasvatusta mutta samanaikaisesti myös kasvatuksen muita osa-alueita. (Mts. 128–131.) Taidekasvatuksen kannalta on merkityksellistä se, että askartelun ja kuvallisen ilmaisun suhde määrittyi uudella tavalla. Kuvallinen ilmaisu oli tästä lähtien itsenäinen sisältöalue, ja askartelu oli sen osa-alue.

Mietintö piti tärkeänä lapsen esteettisen tajun kehittämistä. Siihen kuului kauneuden havaitseminen, säilyttäminen ja suojeleminen luonnossa, taiteessa ja ihmisten tekemässä ympäristössä (mts. 128). Mietinnön mukaan esteettistä kasvatusta tuli toteuttaa kiinnittämällä erityistä huomiota lasten tunnekokemuksiin ja toimintamahdollisuuksiin siten, että lapset pystyvät myöhemmin eläytymään eri taiteen lajeihin, nauttimaan niistä sekä kokemaan iloa ja mielihyvää omasta toiminnastaan (mts. 131). Mietintö esitti, että kasvatuksessa oli kysymys kulttuuriperinnön siirtämisestä. Lapsia tuli auttaa ymmärtämään kulttuuria uutta luovana ja ympäröivää todellisuutta monipuolisesti kuvaavana ilmiönä (mts. 98). Esteettiset sisältöalueet tulivat siten määritellyiksi myös kulttuurisina sisältöalueina.

57 Mietinnön näkemyksissä heijastuvat samankaltaiset ajatukset kuin oli tuotu esiin Sosiaalishallituksen julkaisussa (1976) "Iloiset toimintatuokiot", joka oli tarkoitettu 5–6-vuotiaiden lasten toiminnan suunnittelun tueksi.

Sosiaalihalituksen julkaisut täsmensivät kasvatustavoitekomitean ehdotuksia, mutta loivat myös uusia tulkintoja. 3–5-vuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelmassa (Salminen 1988) puhuttiin esteettisen kasvatuksen sisällöistä ilmaisualueina, ei sisältöalueina. Toimintasuunnitelma nosti uudestaan esiin muotoamisen käsitteen 1970-luvun käsityön ja kuvaamataidon integrointia koskeneiden esitysten mukaisesti. (Mts. 81.)

Taidekasvatuksen kannalta erityisen merkityksellistä on se, että Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984) tarkensi kuvallisen alueen toiminnan taidekasvatuksena, jota se piti esteettisen kasvatuksen osa-alueena. Tällöin taidekasvatus käsitteenä tuli ensimmäisen kerran mainituksi varhaiskasvatusta koskevista ohjeistoissa. Esteettiseen kasvatukseen kuuluivat seuraavat sisältöalueet: kielellinen, kuvallinen, musiikillinen ja liikunnallinen alue. Esiopetussuunnitelma rakensi sisällöllisen kehyksen toiminnoille suosittelemalla lähtökohdaksi taiteen vastaanottamista ja tuottamista sekä toimintojen, menetelmien ja välineiden käytön oppimista. Kuvallinen alue määriteltiin hyvin laajana: siihen luettiin kuuluvaksi piirtäminen, maalaaminen, muovailu, askartelu, tekstiilityöt ja tekniset työt. (Mts. 42–43, 45.)

Myöhemmissä esiopetussuunnitelmissa luovuttiin esteettisen kasvatuksen yläkäsitteestä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) yläkäsitteenä käytettiin eri taidemuotoja, uudistetussa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (2000) yläkäsitteeksi tuli taide ja kulttuuri. Kuitenkin 2000-luvun alussa esteettisen kasvatuksen asema vahvistui koko varhaiskasvatuksessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan (2003) myötä.⁵⁸ Tässä asiakirjassa lapsen taiteellinen kokeminen ja ilmaisu määriteltiin kuuluvaksi esteettisen orientaation⁵⁹ alueelle. Asiakirja (2003, 26) määritteli esteettisen orientaation lyhyesti:

Esteettinen orientaatio on laaja ja monitahoinen. Se avautuu havaitsemisen, kuuntelemisen, tuntemisen ja luomisen, mutta myös kuvittelun ja intuition avulla. Orientaation kohteista ja sen kohteisiin lapsille syntyy kauneuden,

58 Asiakirja kokosi päivähoidon kasvatukselliset tavoitteet valtakunnallisesti yhteen Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön (1980) jälkeen. Asiakirja koskee kaikkia päivähoidossa olevia ikäluokkia, ja sillä on päivähoitoa ohjaava luonne, ei normiluonne kuten perusopetusta säätelevillä opetussuunnitelmillä on.

59 Muut orientaatiot ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio.

harmonian, melodian, rytmin, tyylin, jännityksen ja ilon, mutta myös niiden vastakohtien kautta omakohtaisia aistimuksia, tuntemuksia ja kokemuksia. Lapsen arvostukset, asennoituminen ja näkemykset alkavat hahmottua. Ihmisenä ja ihmisyyteen kasvun kannalta samastuminen on yksi orientaation tärkeä prosessi.

Huomiota herättää esteettistä orientaatioaluetta perustelevan tekstin yleinen ja käsitteellisesti sekava luonne. Siinä nousevat keskeisiksi aistimukset, tuntemukset ja kokemukset sekä myös kuvittelu ja intuitio, joiden avulla lasten arvostukset, asennoituminen ja näkemykset alkavat hahmottua. Esteettiseen liittyvänä mainitaan kauneus sekä eettiset yhteydet. Asiakirja tarkastelee sinänsä tärkeitä asioita esteettisen kasvatuksen kannalta, mutta se ei jäsennä esteettisen orientaation yhteyksiä suunnitelman sisällössä esitettyyn taiteelliseen kokemiseen ja ilmaisuun lapselle ominaisena toiminnan tapana.

Esteettisen kasvatuksen taustasidoksia

Varhaiskasvatusta koskevien suunnitelmien esteettistä kasvatusta koskevat luonnehdinnat ovat yleisluontoisia, ja niiden perusteella on vaikea arvioida, minkälaisiin esteettisen kasvatuksen taustatraditioihin ne ovat kulloinkin viitanneet. Hahmotan kuitenkin joitakin erillisiä linjauksia. Ensinnäkin esteettiset tavoitteet ovat antaneet kuvalliselle toiminnalle esteettisen kasvatuksen osana itseisarvoisen paikan varhaiskasvatuksessa lasten päivähoitoa koskevasta laista (1973) alkaen. Tulkitseen tämän tärkeäksi yhteiskunnalliseksi kannanotoksi varhaiskasvatuksen keskeisistä sisällöistä, joihin esteettisen kasvatuksen tavoitteet ilman muuta kuuluvat. Niitä pidetään olennaisena osana lapsen persoonallisuuden tasapainoisen kehityksen edistämistä.

Toiseksi esteettinen kasvatusta on ollut viitekehys tai yläkäsite, joka on koonnut yhteen eri taiteen alueet ja on ollut käsitteenä laajempi kuin taidekasvatus. Tämä vastaa näkemystä, jonka Juho Aukusti Hollo (1918) esitti taidekasvatuksen ja esteettisen kasvatuksen suhteista 1900-luvun alussa. Samoin se vastaa mm. niitä linjauksia, joita yhdysvaltalaisessa taidekasvatuksen tutkimuksessa tehtiin 1960-luvulta alkaen (Efland 1990, 240) tai ajatusta estetiikasta taidefilosofiana, joka koskee yhtä lailla kaikkia taiteen aloja (Lankford 1992, 4-5).

Kolmantena esteettisen kasvatuksen linjauksena on se, että Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnöstä (1980) alkaen esteetti-

nen on mainittu yhteydessä ympäristön, taiteen ja luonnon kauneuden havaitsemiseen. Se on samansuuntainen näkemyksen kanssa, jonka Alexander Baumgarten toi esiin 1700-luvulla. Hän määritteli estetiikan nimenomaan aistien havaintoihin perustuvaksi kauneuden tieteenksi (Eaton 1994, 12). Nykyisin ajatus esteettisestä nimenomaan kauneutta koskevana ei anna koko kuvaa esteettisen luonteesta (ks. Haapala & Pulliainen 2003, 16–28). Taidekasvatuksen traditioista akateeminen taide ja sen taustalla olevat mimeettiset esteettiset suuntaukset ovat olleet kiinnostuneita nimenomaan taiteeseen liittyvästä kauneuden ja miellyttävyyden kokemuksesta (ks. Efland 1998; 2004). Lisäksi monet taiteilijat ja taideteoreetikot ovat 1990-luvulla elvyttäneet keskustelua kauneuden merkityksellisyydestä ja laajentaneet näkemystä siitä (Ahoniemi 2000, 7). Kauneutta koskevaan keskusteluun on haluttu tuoda yhteiskunnallinen ulottuvuus, jolloin kauneuden vastapoolina esitettyjen groteskin, ruman ja kontrolloimattoman katsotaan myös kuuluvan pohdinnan piiriin (ks. esim. Brand 1999).

Neljäntenä esteettisen kasvatuksen linjauksena on, että varhaiskasvatusta koskevat ohjeistot esittävät esteettisen kasvatuksen olevan sidoksissa lapsen elämyksiin, kokemuksiin ja mielikuvitukseen. Ilmaisia ja elämyksellisyyttä korostavissa näkemyksissä on havaittavissa yhteyksiä ekspressiivisen estetiikan traditioihin, mutta kokemuksen painottuminen viittaa myös pragmatistiseen estetiikkaan (ks. Efland 1998; 2004). Taidetta kokemuksena tarkasteltaessa ei voida sivuuttaa pragmatistisen filosofin John Deweyn näkemyksiä. Vaikka Dewey ilmaisi näkemyksensä jo 1930-luvulla teoksessaan ”Art as experience” (1934), ovat hänen näkemyksensä nousseet uudestaan esiin taidetta ja taidekasvatusta koskevassa keskustelussa 1990-luvulta alkaen. Kiinnostus Deweyn filosofiaan on jatkunut myös 2000-luvulla.⁶⁰ Richard Shustermanin (2000) mukaan

60 John Deweyn näkemykset ovat ajankohtaisia useista syistä. Deweyn filosofiaan, kuten myös yleensä pragmatismiin kohdistuva mielenkiinto, on lisääntynyt viime vuosikymmeninä. Pragmatistiset teemat ovat olleet lähtökohtana useissa 1900-luvun filosofisissa näkökulmissa, kuten fenomenologiassa, hermeneutiikassa ja kriittisessä filosofiassa. Vaikka deweylaiset teemat ovat olleet esillä yleispedagogisessa keskustelussa, taidekasvatusfilosofinen tutkimus on varsinaisesti alkanut 1990-luvulla. (Ks. Niiniluoto 2002, 140–143, 150; Väkevä 2004, 16–22.) Lauri Väkevä (2004, 338–342) on pohtinut erityisesti musiikkikasvatuksen näkökulmaa, ja hänen mukaansa suomalaisessa taidekasvatusta koskevassa keskustelussa Deweyn näkemykset voivat lievittää modernistiseen estetiikkaan ja taideteoriaan sekä postmoderniin kulttuuriseen keskusteluun liittyviä jännitteitä. Helena Sederholm (1998) on tarkastellut kaikkia taiteenaloja koskevaa taidekasvatusta. Hänen mukaansa Deweyn lähestymistapa mahdollistaa vuorovaikutteisen lähestymistavan taiteeseen ja sen tuottamaan kokemukseen, mikä on tuonut vaihtoehtoja modernistiselle taidenäkemykselle.

Deweyn näkemykset taiteesta kokemuksena ovat erityisen tärkeitä nykyisessä teknistyneessä maailmassa. Taidetta ei voi tarkastella elämästä irrallisena alueena. Taide kokemuksena nimenomaan suuntaa elämään ja sen vitaaalisuuteen. (Mts. 21–23, 33–34.)

Dewey on pyrkinyt löytämään yleisiä kriteerejä, joiden avulla taidetta voidaan lähestyä inhimillisen kokemuksen muotona. Kokemukselle on tunnusomaista, että se on tulosta kokijan ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Se on aktiivinen tapahtuma, jossa aisteilla ja havaitsemisella on merkityksellinen rooli. (Dewey 1980, 22.) Dewey näkee taiteen merkityksellisuuden havaintojen herkkyyden ja vivahteikkuuden herättäjänä. Taide avaa elämästä merkityksiä, joista voidaan nauttia niiden itsensä tähden, ilman praktista tai hyödyllistä tarkoitusta. Juuri näitä merkityksiä Dewey kutsuu esteettisiksi. (Ks. Jackson 1998, 27, 33.) Dewey (1980) tekee eron taiteellisen ja esteettisen välillä. Taiteellinen viittaa tuottamiseen, tekemisen prosessiin ja kykyyn tuottaa taideteos, esteettinen puolestaan aistimiseen, vastaanottamiseen ja nauttimiseen. (Mts. 46–47.)

Dewey (1980) puhuu kokemuksesta kahdessa mielessä. Hän erottaa käsitteet *experience* ja *an experience*.⁶¹ Deweyn mukaan esteettistä elämystä luonnehtii intensiivisyys: se on kokonainen, eheä ja todellinen kokemus. Siinä on alku ja loppu, ja siinä tapahtuu liike yhdestä tilasta toiseen. Esteettinen elämys voidaan havaita vain kokonaisuutena, ei yksittäisinä elementteinä, kuten emotionaalisina, käytännöllisinä tai älyllisinä piirteinä. Kokonaisuuden havaitsemisessa tarvitaan kokemuksen rekonstruointia. (Mts. 35–37, 41.) Esteettinen elämys on emotionaalinen, ja emootiot ovat sekä sen liikkeelle saava että paikoilleen pysäyttävä voima (mts. 42). Deweyn mukaan lapsen kokemus voi olla hyvinkin intensiivinen. Kuitenkin hänellä on vain vähän aikaisempia taustakokemuksia, ja hän ymmärtää suhteet menneen ja nykyisen välillä vain hatarasti; siksi hänen kokemuksellaan ei välttämättä ole kovinkaan suurta syvyyttä tai laajuutta. (Mts. 44.)

Taidekasvatusta kognitiivisista näkökulmista lähestyvän Michael Parsons (1987) mukaan lapset nauttivat maailman visuaalisuudesta ja esteettisyydestä syntymästään alkaen, mikä ei ole kasvatuksen ansioita vaan synnynnäinen ominaisuus. Juha Varto (2001a) on samansuuntaisesti korostanut esteettisyyttä tarkoittamassa välitöntä, aistisuuteen

61 Suomenkielisessä keskustelussa niiden välistä eroa on havainnollistettu puhumalla *experience*-käsitteestä kokemuksena ja *an experience*-käsitteestä merkityksellisenä kokemuksena, esteettisenä elämyksenä (Helena Sederholm, luento 2.11.2004).

perustuvaa kokemusta. Hän viittaa estetiikka-sanan alkuperään: se tulee kreikan sanasta *aisthesis*, aistisuus, jolla ilmaistaan ihmisen konkreettista kehollista suhdetta maailman kanssa. (Mts. 118.) Kuitenkaan lapsen esteettinen suhde taiteeseen tai ympäristöön ei ole itsestään selvyyttä. Elliot Eisner (1999) korostaa kasvatuksen merkitystä esteettisellä alueella: esteettinen ei avaudu ilman tietoista suuntautumista siihen. Taiteen itseisarvoon perustuvassa taidekasvatuksessa on keskeistä sekä omien kokemusten muuntaminen taiteen muotoon että taiteen ymmärtäminen kulttuurisissa konteksteissaan. Toisaalta taidekasvatus auttaa tulemaan tietoisiksi elämän ja taiteen esteettisistä laaduista ja voi auttaa luomaan esteettistä kehystä aistimuksille sekä taiteesta että omasta elinympäristöstä. (Mts. 153–157.)

Esteettinen kasvatus päivähoidon arjessa

Esteettisen kasvatuksen tavoitteet ovat antaneet taidekasvatukselle yhteistä kokoavaa taustaa 1970-luvulta alkaen mutta myös useita tulkinnan mahdollisuuksia. Varhaiskasvatusta koskevissa ohjeistoissa kuvallinen ilmaisu ja toiminta esitettiin osana esteettistä kasvatusta, ja päivähoiton käytännössä edellytettiin painopisteen siirtyvän 1980-luvulla askartelusta kuvalliseen ilmaisuun. Varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen liittyvät niukat tutkimukset antavat kuitenkin tilanteesta ristiriitaisemman kuvan.

Mirja Ovaska-Airasmaan (1992) havaintojen mukaan päiväkodeissa toteutettiin 1980-luvulla runsaasti kuvallista toimintaa, joka oli luonteeltaan askartelunomaista. Yleisiltä vaikuttivat sellaiset tehtävät, joissa opettaja oli suunnitellut toiminnan niin valmiiksi, että lapselle jäi toteutettavaksi vain tarkkoihin ohjeisiin perustuva käsityövaihe. Harvinaista ei myöskään ollut, että aikuinen oli tehnyt etukäteen osan lapsen työstä esimerkiksi piirtänyt valmiit ääriviivat, joiden rajaama alue lapsen tuli värittää tai joita pitkin kuvio tuli leikata irti. Lasten omaehtoisessa kuvallisessa toiminnassa käytettiin väritystehtäviä. Vapaasti valittavan toiminnan aikana tapahtuva piirtäminen vaikutti monesti pinnalliselta ja lyhytjännitteiseltä, enemmän ajankuluttamiseen ja lasten keskinäiseen seurusteluun kuin keskittyvään kuvantekemiseen liittyvältä. (Mts. 16–17.)

Ovaska-Airasmaan kuvauksesta päätellen 1980-luvun kuvataidekasvatus jatkoi samanlaisilla linjoilla kuin Mannerheimin lastensuojeluliiton ”Päiväkoti kunnan kulttuuritoiminnassa” -projektin esittelemä

kuvataidekasvatus 1970-luvun lopussa. Projektin raportin mukaan kuvataidetoiminta päiväkodeissa oli jokapäiväistä, mutta se oli vähän suunniteltua ja ohjasi lasta harvoin varsinaisesti kuvataiteeseen. Yleisimpiä olivat ne toimintamuodot, joita lapset toteuttivat omaaloitteisesti, kuten piirtäminen, väriliiduilla maalaaminen, muovailuvahalla muovaileminen ja palikoilla rakentaminen. Säännöllisesti toistuvaa, kaikki lapset kuvalliseen toimintaan johdattavaa ohjausta päiväkodeissa oli harvoin. Kuvia tehtiin silloin, kun lapset saivat itse valita tekemisensä. Yleistä oli, että samat lapset piirsivät päivittäin, toiset tuskin koskaan. Lasten tekemiin kuviin kiinnitettiin myös vähän huomiota, niistä keskusteltiin tai niitä arvioitiin harvoin. (Kuosmanen 1981, 145–146.)

Mielestäni kuvattujen työskentelykäytäntöjen mekaanisella luonteella on vain vähän tekemistä esteettisen kokemuksen kanssa. Esteettisen kasvatuksen tavoitteet näyttäytyvät vain ohuena pintakerroksena, jolla lienee ollut vain vähän merkitystä päivähoidon kuvallisen toiminnan käytännöissä.

LAPSEN KUVALLINEN TOIMINTA TAIDEKASVATUKSENA

Taidekasvatuksen kehittämistoiminnan alku

Kuvataidekasvatusta koskevista ohjeistoista on pääteltävissä, että varhaiskasvatuksessa kuvallisen toiminnan kerrostuma taidekasvatuksena on varsin ohut. Taidekasvatus tuli käsitteenä ensimmäisen kerran mainituksi 1980-luvulla. Tällöin kuvaamataitoa, kuvallista toimintaa ja kuvallista ilmaisua lakattiin pitämästä askartelun osa-alueina.

Erittäin merkityksellinen rooli taidekasvatuksen kehittämisessä oli 1970-luvulla alkaneella Mannerheimin Lastensuojeluliiton käynnistämällä tutkimus-, kehittämis- ja koulutustoiminnalla. Liitto määritteli 1980-luvulla yhdeksi toimintansa painopisteeksi taidekasvatuksen. Liiton hankkeessa ”Päiväkoti kunnan kulttuuritoiminnassa” pyrittiin kehittämään alle kouluikäisten lasten taidekasvatusta kokeilujen avulla.⁶² Taidekasvatus levisi myös liiton kerhotoimintana ympäri Suomea

62 Vuosina 1977–1983 toteutuneen hankkeen suunnittelusta, seurannasta ja tutkimuksesta vastasi Mannerheimin Lastensuojeluliitto useiden asiantuntijoiden tukemana. Kokeilu toteutettiin Hyvinkäällä aluksi yhdessä päiväkodissa, myöhemmin kaikissa hyvinkäläisissä

(Karlsson & Stenius 2005, 10).

Liiton kehittämishankkeen kokeilujaksoissa havaittiin, että päivähoiton henkilöstö vierasti sanaa taidekasvatus. Taide nähtiin mm. erityislahjakkuutena, joutilaisuutena, haihatteluna, vain varakkaille kuuluvana tai vaikeasti ymmärrettävänä ja harvojen osaamana. Kokeiluissa haluttiin sisällyttää taidekasvatus-käsitteeseen laaja-alaisesti ja keskenään tasavertaisesti eri taiteenalat siten, että kiinnitetään huomiota eri taideaineista itsestään nouseviin perusteisiin sekä toisaalta lapsen luontaiseen kiinnostukseen eri taidealueita kohtaan. Kokeiluissa korostettiin myös vuorovaikutusta ja suhteiden rakentamista lasten vanhempiin. Päivähoidon taidekasvatuksen yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi esitettiin lapsen kulttuurisen suhteen rakentaminen. (Välimäki 1986, 71–72.) Kokeilujaksoissa havaittiin, että taiteen avulla voitiin tukea sekä lasten kehitystä että koteja lasten kasvattamisessa. Erittäin voimakkaasti vaikutus näkyi lapsen myönteisen minäkuvan ja lasten keskinäisten suhteiden kehittämisessä. (Kuosmanen 1986, 59–60.)

Liiton julkaisut⁶³ ja varhaiskasvatuksen työntekijöille suunnatut kuvataidekasvatuksen täydennyskoulutuskurssit lisäsivät valmiuksia toteuttaa taidekasvatusta. Vuosi 1988 oli liiton kymmenvuotisen taidekasvatuskampanjan teemavuosi ”Elämisen taitoa taiteesta”, jonka aikana pyrittiin panostamaan lasten monimuotoiseen ja yksilöllisyyden huomioonottavaan taidekasvatukseen (Kovalainen 1988, 9). Liitto piti huolestuttavana, että Suomessa oli nopeiden yhteiskunnallisten muutosten seurauksena katkennut sukupolvelta toiselle siirtyneen kulttuurisen perinteen ja kokemuksen ketju. Liitto halusi parantaa tilannetta luomalla uusia yhteisiä toimintamahdollisuuksia vanhempien ja neuvolan sekä päivähoiton, harrastustoiminnan ja koululaitoksen välille.

päiväkodeissa ja loppuvaiheessa Hyvinkään koko päivähoitotoimen alueella. Kuvataiteen kokeilujaksoja toteuttivat taiteilija-lastentarhanopettaja Liisa Eskelä-Tuomisto sekä kuvaamataidonopettaja-lastentarhanopettaja Ulla Vaartio ja kuvaamataidonopettaja-luokanopettaja Martti Raevaara. Vaartio ja Raevaara raportoivat kokeilunsa Taideteollisen korkeakoulun lopputyössä ”Kuvaamataidon opetus päiväkotitoiminnassa” (1980).

63 Liitto julkaisi kuvataidekasvatuksen taustamateriaaliksi Liisa Eskelä-Tuomiston teoksen ”Elävää viivaa etsimässä” (1982), joka kokosi piirtämiseen liittyvää taustatietoutta ja hahmoteli tehtäviä sekä aihekokonaisuuksia alle kouluikäisille lapsille. Siinä oli havaittavissa vaikutteita akateemisen taiteilijakoulutuksen traditioista. Saman tekijän teos ”Värejä ja valoja” (1988) puolestaan käsittelee värityöskentelyä alle kouluikäisten lasten ja kuvataidekoululaisten toimintana. Siinä on vallalla ekspressiivisempi, elämyksellisyyttä korostava ote. Liitto julkaisi myös Sinikka Kuosmanen (1988) oppaan ”Keskustelemme taiteesta”, jossa kaikkia taiteenaloja lähestytään kokonaisvaltaisuutta korostavasta, kasvatuksellisesta näkökulmasta.

Vanhemmille ja kasvattajille suunnatun kampanjan avulla haluttiin avata uusi näkökulma taidekasvatukseen nimenomaan kasvatuksena, jossa kaikki taiteenalat tukevat monipuolisesti lapsen henkistä kasvua. Tavoitteena ei ollut lasten valmentaminen taiteilijoiksi, vaan lapsia haluttiin auttaa heidän itsenäisessä kasvussaan. (Hiltunen 1988, 10–11.) Liitto asetti 1990-luvun haasteeksi, että päivähoitossa olevien lasten vanhemmat ja henkilökunta voisivat yhdessä pohtia lasten elämään ja hyvinvointiin liittyviä asioita. Keskeisenä näkökulmana pidettiin taidekasvatuksen näkökulmaa. (Nuotio-Korhonen 1988, 2.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton taidekasvatusnäkemyselle oli ominaista, että se lähestyi taidekasvatusta kaikkia taiteenaloja koskevana toimintana, jolla nähtiin olevan mahdollisuuksia lapsen henkisen toiminnan tukemiseen. Liitto korosti taidekasvatusta myös kulttuurisena toimintana, tavoitteena oli nimenomaan rakentaa lapsen suhdetta kulttuuriin. Yli kymmenvuotisen aktiivisen taidekasvatuksen kehittämistyön jälkeen liitto suuntasi 1990-luvulla toimintaansa uudella tavalla, ja taidekasvatus jäi pois painopistealueista.

Päivähoidon kuvataidekasvatuksen kehittämiskokeilut 1980-luvulla

Mannerheimin Lastensuojeluliiton virittämä kiinnostus taidekasvatuksen kehittämistä kohtaan käynnisti runsaan kokeilutoiminnan. 1980-luvulta alkaen Suomessa oli useita päiväkotia, joiden henkilökunta kehitteli taidekasvatusta ja hankki oma-aloitteisesti kuvataidekasvatukseen liittyvää tietoa ja taitoa (Ovaska-Airasmaa 1992, 17). Myös lasten ja nuorten kuvataidekoulujen⁶⁴ ja lastentarhanopettajien koulutusyksikköjen kanssa tehdyllä yhteistyöllä oli merkityksellinen rooli päivähoiton taidekasvatuksen kehittämisessä.

Ensimmäinen paikallinen kuvataidekoulun ja päivähoiton yhteinen kokeilu toteutettiin Lahdessa vuosina 1985–1986. Sen ohjaajana toimi Lahden lasten ja nuorten kuvataideoppilaitoksen rehtori Martti Keränen. Hän laati kokeilua varten kuvataiteen opetussuunnitelman

64 Elisse Heinimaan (2000) mukaan lasten ja nuorten kuvataidekoulut syntyivät 1970-luvun lopulla ruohonjuuritason kansanliikkeenä. Niiden opetukselle oli alusta asti luonteenomaista opetusmenetelmien kehittäminen ja reagoiminen ajankohtaisiin taiteeseen ja ympäristönsuunnitteluun liittyviin ilmiöihin. Kuvataidekoulut ovat alusta alkaen myös tehneet yhteistyötä erilaisten tahojen kanssa. Niiden toiminta vakiintui taiteen perusopetusta koskevan lain (1992) myötä. (Mts. 16–17.)

päiväkodeille ja organisoi sen toteuttamista tukevan koulutuksen lastentarhanopettajille. (Keränen 1989, 36–37.) Lahden kokeilun tuloksena valmistui kirjallinen opetussuunnitelma ”Kuvataiteen opetus: 1–2, 3–4 ja 5–6-vuotiaiden opetussuunnitelmat”. Kokeilussa ja opetussuunnitelmassa oli runsaasti piirteitä akateemiseen taiteilijakoulutukseen pohjautuvasta otteesta siitä huolimatta, että korostettiin ekspressiivisten traditioiden mukaisesti myös lasten työskentelyä luovana toimintana.

Vuonna 1985–1986 toteutettiin myös Mutalan päiväkodissa kokeiluohjelma yhteistyönä Joensuun yliopiston lastentarhanopettajien koulutuksen kanssa. Kokeilun vetäjänä toimi koulutuksen kuvaamataidon lehtori Mirja Ovaska-Airasmaa, ja se oli suunnattu 5–6-vuotiaille lapsille.⁶⁵ Kokeilun toteuttivat päiväkodin kolmen lapsiryhmän lastentarhanopettajat, jotka saivat kokeiluvuoden ajan lisäkoulutusta. Kokeilussa painottuivat erityisesti havaintoon, mielikuviin ja lasten omiin kokemuksiin perustuvat tehtävät. (Ks. Ovaska-Airasmaa 1992, 145–171.) Kokeilu edusti varsin perinteistä kuvaamataidon opetusta, jossa pyrittiin sekä kuvallisen ilmaisun taitojen harjoittamiseen ja tuottamiseen että ilmaisullisiin tavoitteisiin. Kokeilussa painottunut opettajajohtoisuus liitti sen akateemisen koulutuksen traditioihin ja mimeettis-behavioristisen käytäntöihin. Kuitenkin oppimisessa korostettiin lapsen oppimisen valmiuksien tukemista ja ohjausta, jotka ovat osa kognitiivista oppimisnäkemystä. Tämä puolestaan voidaan liittää taide tiedonalana -tradition piiriin (ks. Efland 1998; 2004).

Espoon päivähoitotoimen kuvataidekokeilu avasi uutta näkökulmaa taidekasvatukseen. Yhteistyösapuolena oli Espoon kuvataidekoulu ja sen rehtori Liisa Piironen. Kokeilu (1988–89) profiloitui nimenomaan kuvataidekasvatuksen edistämiseen. Kuvataidekasvatusta haluttiin kehittää sekä osana päivähoidon arkipäivää että myös siten, että sille muodostuisi itsenäinen asema varhaiskasvatuksen käytännöissä (ks. Nikulainen & Piironen 1990). Prosessinomaisesti etenevässä ja taiteiden välisyyttä painottavassa toimintaohjelmassa korostettiin aikuisen roolia motivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä. Haluttiin päästä eroon yksittäisten toimintatuokioiden suunnittelusta kokonaisvaltaisempaan taidekasvatusohjelmaan. Pidettiin tärkeänä,

65 Kokeilun tarkoituksena oli etsiä ”hyviä”, lasta motivoivia ja kuvallisen ilmaisun sisältöalueen ja tavoitteiden kannalta keskeisiä tehtäviä. Tehtäväsuunnitelmat on esitelty Ovaska-Airasmaan julkaisussa ”Leppäkerut, mustikat ja mansikat maalaavat” (1986).

että aikuinen oivaltaisi, miksi kuvataidekasvatus on lapsen kasvun kannalta tärkeää. Kokeiluohjelma sai nimekseen ”Mistä alkaa taide – mihin päättyy leikki?”. Sen teemat eivät eronneet suurestikaan päiväkotien tavanomaisten toimintatuokioiden aiheista, mutta lähestymistapa oli uudenlainen: lasta innoittava, lapsen havainnoista ja elämyksistä käynnistyvä. (Mts. 2–10.)

Espoon kokeilun loppuarvioinnin mukaan osallistujien kuvataidekäsitys laajeni. Kokeilu vähensi sekä aikuisten että lasten suorituspainetta, toi uutta sisältöä ja otetta työn suunnitteluun ja käynnisti työntekijöiden omaa ajattelua. Se edesauttoi työntekijöiden kaavamaisen asenteiden tunnistamista ja antoi lisää itsevarmuutta kuvataidetyökentelyyn. (Nikulainen & Piironen 1990, 9.) Vaikutteet kokeilun aktiiviseen lapsikäsitukseen ja näkemykseen aikuisen roolista oppimisen tukijana tulivat mitä ilmeisimmin 1980-luvulla Pohjoismaissa esitellyistä italialaisen Reggio Emilian kaupungin päivähoidon kehittämisajatuksista. Ilmaisua ja lapsen innostumista korostavat näkemykset sitoivat kokeilua taidekasvatuksen ekspressiivisiin traditioihin.

Useat yksittäiset päiväkodit toteuttivat myös projekteja, joilla voi luonnehtia olleen kuvataidekasvatuksellisia tavoitteita, mutta ne pyrkivät ensisijaisesti lasten kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Esimerkiksi Vironniemen päiväkodin ”Lentävä matto” -projektissa oli keskeistä lapsen omien toimintamahdollisuuksien lisääminen, ja pyrittiin lapsen luovuuden ja aistisuuden tukemiseen. Visuaalista toimintaa pidettiin tärkeänä, koska sen avulla lapsi oppi syvemmin havainnoimaan ja jäsentämään havaitsemaansa, ja taidetta pidettiin sikäli tärkeänä, että lapset kuvasivat kokemuksiaan nimenomaan taitteen keinoin. (Ks. Hakkola & Rista 1989.)

Vuonna 1991 julkaistu Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan teos ”Lasten taidekasvatus” kiinnitti taidekasvatuksen alueen kulttuurin osaluueksi ja esteettiseksi kasvatuksiksi kiteyttäen 1980-luvulta alkaen esillä olleet näkökulmat alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksesta. Teos oli sikäli merkityksellinen, että se kokosi kuvallisen taidekasvatuksen eri alueita koskevan tiedon yhteen ja loi näkemyksillään pohjaa taidekasvatuksen käytäntöjen kehittämiseksi. Se vakiinnutti osaltaan näkemystä lasten kuvallisesta toiminnasta taidekasvatuksena.

Päivähoidon kehittämistoiminta 1990-luvulla

Useimmille 1990-luvun taidekasvatuksen kehittämishankkeille oli

tyypillistä vaikutteiden saaminen italialaisen Reggio Emilian kaupungin päivähoiton kehittämiseen liittyvistä kokeiluista.⁶⁶ Varhaiset yksittäiset vaikutteet tulivat Suomeen jo 1980-luvulla, jolloin Tukholman Modernin taiteen museossa oli Reggio Emilian kaupungin kunnallisten päiväkotien pedagogista työskentelyä esittelevä näyttely ”Ett barn har hundra språk” vuonna 1981 sekä jatkonäyttely ”Mer om hundra språk” vuonna 1986. Vuonna 1989 järjestettiin Reggio Emiliassa seminaari 60 suomalaiselle kuvataidekoulujen ja päiväkotien opettajalle (Tuurna 1990, 9). Voipaalan lastenkulttuurikeskuksessa vuonna 1990 esillä ollut ”Lapsen sata kieltä” -näyttely sai aikaan vielä laajemman innostuksen lapsen sataa kieltä kohtaan. Siihen tutustui tuhansia kävijöitä, joista pääosa oli lasten kanssa työskenteleviä niin päivähoitossa, kouluissa kuin kuvataidekouluissa. Samoin Karin Wallinin (1989) teos ”Lapsen rajaton luovuus”, joka esitteli kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päivähoitossa, antoi tukea innostuksen jatkumiselle.

Reggio Emilian pedagogiikassa ei ole haluttu sitoutua suoraan mihinkään kasvatukselliseen tai taidekasvatukselliseen traditioon, vaan päivähoiton kehittäjät ovat pitäneet oikeutenaan ottaa eri lähestymistavoista sen, mikä heidän mielestään parhaiten tukee lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä. Reggiolaisessa pedagogiikassa kiinnostus on suuntautunut erityisesti lapsen oppimiseen ja sen dokumentointiin. Siinä on ollut nähtävissä kolmen lasten kasvatuksesta ja kehittymisestä kiinnostuneen teoreetikon vaikutus. John Deweyn, kuten myös Jean Piaget’n ideat ovat taustalla, kun lapsi nähdään aktiivisena toimijana

66 Ruotsissa oli samoihin aikoihin reggiolaisen pedagogiikan rinnalla myös muita taidekasvatuksen kehittämissuuntauksia. Esimerkiksi ”Levande verstad”-liike, joka toimi 1960-luvun lopulta alkaen, haki vaikutteensa Bauhausin taidekoulun metodeista ja korosti lapsen luovaa toimintaa. 1980-luvulla se vaikutti reggiolaisen pedagogiikan ohella alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen suuntaajana. (Ks. Bendroth Karlsson 1998, 25–34.) Ruotsissa oli kehitetty aktiivisesti myös taidemuseoiden alle kouluikäisille lapsille suunnattua pedagogiikkaa (ks. esimerkiksi Nelson 1989; Skoglund 1990). Vaikka ruotsalainen taidepedagogiikka oli Suomessa tunnettua mm. Annantalon, Helsingin kaupungin lasten ja nuorten kulttuurikeskuksen, sekä Hanasaaren kulttuurikeskuksen seminaarien ja luentojen ansiosta, siinä vallitsevat suuntauksukset eivät toimineet yhtä voimakkaina vaikutteenantajina kuin reggiolainen lähestymistapa. Varhaiskasvatuksen koulutuksen piirissä 1980-luvun lopulta lähtien toimineena minulla on myös se vaikutelma, että vaikka Suomessa oli useita ns. vaihtoehtopedagogiikkoihin nojautuvia Freinet-, Steiner- ja Montessori-päiväkoteja, joiden toiminnassa myös taidekasvatuksella on ollut selvä sijansa, niillä ei ole ollut suomalaisen päivähoiton taidekasvatuksen kehittämisessä erityisen aktiivista roolia. Tämä oletamus kaippaa kuitenkin vielä syventävää tarkastelua varhaiskasvatusta koskevien lähteiden parissa.

ja kasvattajan rooli lapsen toimintojen kannattelijana ja suuntaajana. Myös projektioppimisen korostamisessa on Deweyn vaikutusta. Lev Vygotskyn käsitysten mukaisesti Reggio Emiliassa korostetaan oppimisen sosiaalista ja vuorovaikutuksellista luonnetta ja pidetään teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä arvokkaana lapsen oppimisen ja tukemisen lähtökohtana. (Rankin 2004, 28–32.)

Taidekasvatuksen kannalta huomionarvoista on, että Reggio Emilian päivähoitossa ei lasten kuvallisesta tai kuvataiteellisesta toiminnasta puhuta taidekasvatuksena, vaan pikemminkin korostetaan uutta suhtautumista lapseen (ks. Wallin 1989, 153; Lindahl 2002, 58). Kuitenkin kuvataiteella ja myös muulla taiteellisella ilmaisulla on olennainen rooli toiminnassa. Sen taustalla ovat mm. Vygotskyn näkemykset, joissa korostuu piirtämisen ja taiteen kulttuurinen merkitys (Vygotskij 1995, 96). Kuvallista toimintaa lähestytään kuvallisena ilmaisukielenä. Se on integroitu työskentelyyn lisäkielenä, joka on lasten käytössä, kun he eivät vielä osaa kirjoittaa ja lukea riittävän hyvin. Se tarjoaa tapoja tutkia ja ilmaista ymmärrystä maailmasta. (Katz 1998, 34–35; Vecchi 2004, 138.)

Suomessa reggiolainen kasvatustilasto toimii virikkeenantajana pedagogiikassa, jossa haluttiin korostaa lapsen aktiivisuutta ja kokonaisvaltaista kehittymistä. Tärkeänä pidettiin aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja lapsen omaa oppimishalua, jota tuettiin monipuolisesti eri aistien avulla. Samoin korostettiin projekteja, jotka voivat kestää muutamasta viikosta kuukausiin. (Liimola & Voutilainen 1992, 34–35.)

Kuvataidekokeiluja toteuttaneille päiväkodeille oli tyypillistä, että niiden henkilökunta hakeutui koulutuksen pariin. Päiväkodit pyrkivät muuttamaan aikaisempia työskentelytapojaan aikuiskeskeisestä tai malliin perustuvasta työskentelystä elämyksellisempään, lapsen kokonaisvaltaisuutta ja aktiivisuutta korostavaan lähestymistapaan. Ne lisäsivät yhteistyötä kotien ja lasten vanhempien kanssa mutta myös kulttuuri- ja taideyhteisöjen kanssa. (Veijalainen 1991, 35–37.) Useissa päiväkodeissa järjestettiin ateljee kuvataiteen toimintatilaksi (Kempainen 1993, 18–21). Korostettiin myös lasten elämyksiä ja kokemuksia toiminnan lähtökohtana ja painotettiin työskentelyprosessin tärkeyttä.

Varsin mittava reggiolaisen pedagogiikan innoittama kehittämissuunnitelma oli jyvaskyläläisen Honkaharjun päiväkodin ”Pilvenpiirtäjät-kuvataidekokeilu” vuosina 1989–1991. Päiväkodissa hylättiin keskustelut ja mallinmukainen askartelu, joiden sijaan korostettiin

teemoihin perustuvaa tutkivaa työskentelytapaa sekä päiväkotia aktiivisena toimintaympäristönä. Kokeilussa painottui aikuisen ja lapsen vuorovaikutus: molemmat ovat oppijoita ja voivat oppia toisiltaan. Aikuisen tehtävänä oli tukea lapsen luovaa kehitystä, kokeilunhalua ja kykyä ongelmanratkaisuun. Kokeilussa painotettiin sekä kuvallista toimintaa että taiteen tarkastelua. (Åsvik 1993, 4–6.) Kokeilusta julkaistussa raportissa Kirsti Törmä (1992) kuvaa varsin seikkaperäisesti, kuinka vaikeaa oli muuttaa totuttuja toimintatapoja ja opettamisen perinteitä. Erityisesti askartelupainotteisen työskentelyn muuttaminen taidekasvatukseen suuntautuvaksi vaati paljon koulutusta ja henkilökunnan yhteistä suunnittelua ja pohdintaa. Vanhemmat arvostivat sitä, että lasten viihtyvyys päivähoitossa parani.

Koko 1990-luvun ajan kiinnostus taidekasvatusta kohtaan jatkui entistä laajempaan. Myös Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES tuki välillisesti taidekasvatukseen liittyvää kehittämistyötä. Esiopetuksen kuperkeikkakyyti -verkosto⁶⁷ syntyi STAKESin koordinoimana vuonna 1992. Projektissa olivat keskiössä päivähoiton laatuksymykset. (ks. Kauppinen & Riihelä 1995, 5.)

Kuperkeikkakyydin kehittämiskeskuksista Sadan kielen pedagogiikan keskus ja Projektioppimisen keskus olivat kiinnostuneita taidekasvatuksen kehittämisestä yhtenä päivähoiton laadun parantamisen osatekijänä. Sadan kielen pedagogiikan keskuksen kokoavana päiväkotina oli toijalalainen Ylpönpihan päiväkotia, joka oli aloittanut toimintansa vuonna 1991 kuvataiteeseen painottuneena päiväkotina. Toijalassa pidettiin yhtenä päivähoiton laatuksiirteenä taidekasvatuksen merkitystä lapsen kehittymiselle ja hyvinvoinnille. (Kauppinen 1995, 111; Kurkinen 1995, 128.)

Ylpönpihan toiminta-ajatukseen kuului, että esiopetuksen työtaimissa sovellettiin Reggio Emilian päiväkodeissa kehitettyjä toimintatapoja. Päiväkotia korosti toiminnassaan sitä, että pedagogiikka on

67 STAKESin valtakunnallinen verkosto Kuperkeikkakyyti toimi vuosina 1992–1999. Verkosto pyrki tukemaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämistä kuntien omista lähtökohdista käsin. Kuperkeikkakyyti-verkostot pyrkivät monipuoliseen kehittämiseen ja tutkimustyön sekä toimintatapojen kehittämiseen ja vaikutusten arviointiin kentän kanssa. Kullekin verkostokeskukselle oli nimetty vastuuhenkilö, joka vastasi oman verkostonsa ylläpidosta ja kehittämisestä. Vastuuhenkilöt kokoontuivat vuosittain arvioimaan verkoston toimintaa. Päivähoiton kasvatustyön ja kuvataidekoulujen opetuksen välille haettiin vuoropuhelua Reggio Emilian kasvatustyöstä kiinnostuneiden varhaiskasvatuksen kehittäjien ja kuvataidekoulujen opettajien välisissä vuosittaisissa koulutustapaamisissa, mm. Voipaalan lastenkulttuurikeskuksessa vuosina 1993 ja 1994. (Ks. Kauppinen 1995, 111–112.)

kokonaisvaltaista ja nojautuu lapsen voimavaroihin ja luovuuteen. Lapsi nähtiin aktiivisena oppijana, ja teemat ja projektit toimivat työskentelyn jäsentäjinä. Toiminnassa korostui miljöön merkitys ja visuaalisen havaintokyvyn kehittäminen, mutta päähuomio oli lapsen kokonaisvaltaisessa kasvussa ja lapsen kaikissa ilmaisumuodoissa. Toiminnassa pyrittiin siihen, että eri taiteenalat tukevat toisiaan ja liittyvät lasten kaikkiin tekemisiin. (Veijalainen 1992, 28–31; Kurkinen 1995, 128.) Henkilökunnan jatkuvalla koulutuksella oli myös Ylpönpihassa keskeinen rooli käytäntöjen muuttamisessa ja uusien sisältöjen kehittämisessä. Dokumentointia pidettiin tärkeänä toiminnan jäsentäjänä sekä aikuisten oman työn suunnittelussa että toiminnan kehittämisessä lapsikeskeisemmäksi. (Kurkinen 1995, 129–130.)

Monet taidekasvatusta sivuavat Kuperkeikkakyydin projektit kuuluivat Imatralle perustetun Projektioppimisen kehittämiskeskuksen piiriin, jossa keskityttiin kokonaisvaltaisiin ja toiminnallisuutta suosiviin lapsikeskeisiin työskentelytapoihin. Kehittämiskeskuksen koivana päiväkotina oli Vuoksenniskan päiväkoti. Monet toteutetuista projekteista sisälsivät paljon taidekasvatuksellisia aineksia, vaikka niiden pääasiallisena tavoitteena olikin laajentaa tietämystä pedagogisen dokumentoinnin ja projektityöskentelyn suhteesta. Taidekasvatus ei ollut erityisasemassa Vuoksenniskan päiväkodin projekteissa. Lapsikeskeisissä projekteissa pyrittiin päivittäisen toiminnan järjestämiseen kiinnostavien aiheiden tutkimusjaksoina. Päiväkodin työntekijöillä ei ollut tukenaan varsinaisia taideopintoja, mutta he olivat kiinnostuneita päivittämään taidekasvatuksessa tarvitsemiaan valmiuksia. Lasten taidekasvatuksellista toimintaa tuki taiteellista ilmaisua suosiva sosiaalinen ilmapiiri. Kuitenkaan Projektioppimisen kehittämiskeskuksen päiväkodit eivät halunneet profiloitua esimerkiksi taiteen perusopetuksen antamiseen, koska ne arvioivat, että henkilökunnan koulutus tai kunnan taloudelliset resurssit eivät riittäneet siihen. (Sarras 1994, 82–90; Sarras 1995, 65–81; Kauppinen ym. 1995, 6.)

STAKESin Kuperkeikka-projekteilte, kuten myös useimmille muille tämän vuosikymmenen projekteille, oli tyypillistä, että niitä ei haluttu suoraan profiloida taidekasvatuspainotteisiksi. Mieluummin puhuttiin lasten toiminnan kokonaisvaltaisesta kehittämisestä, jonka yhtenä välineenä taide on. Korostettiin lapsen kokonaisvaltaisuutta ja lapsen sataa kieltä. Käytettiin toimintamuotoina taiteellisia projekteja. Vaikka Ylpönpihan päiväkoti oli kuvataidepainotteinen päiväkoti, sekin halusi korostaa toiminnan kokonaisvaltaista luonnetta. Taide-

kasvatuksen kehittäminen ei suuntautunut pelkästään kuvallisen kielen vaan lapsen kaikkien kielten kehittämiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliiton kokeilujen suuntaisesti taidekasvatukseen sisältyivät kaikki taiteenalat, ja siinä korostui myös kulttuurikasvatuksen näkökulma.

Kuperkeikka-projektin lisäksi STAKES kokosi myöhemmin uusiksi verkostoiksi päivähoidon ja esiopetuksen kehittämishankkeita. Taidekasvatuksesta kiinnostuneet päiväkodit koottiin Kerrotaan kuvilla -hankkeen yhteyteen. Siinä oli mukana reggiolaisesta pedagogiikasta kiinnostunut Marjalan päiväkotia Pietarsaaresta, kuusi taiteen perusopetusta järjestävää päiväkotia Vaasasta, lasten ja taiteen taikamaailmaa rakentava Honkaharjun päiväkotia Jyväskylästä ja yksitoista muuta taidekasvatusta painottavaa päiväkotia eri puolilta Suomea. (Kauppinen 1997, 79–81.) Verkostoituneiden päiväkotien toiminnasta ei ole tutkimuksia, mutta oletan, että yhteistyöverkoston rakentaminen oli yksi keino pitää yllä taidekasvatuksen kehittämiseen liittyvää motivaatiota ja kommunikaatiota.

Laki taiteen perusopetuksesta taidekasvatuksen vahvistajana

Yksi varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen asemaa vahvistanut tekijä 1990-luvulla oli taiteen perusopetusta koskevan lain ja asetuksen hyväksyminen vuonna 1992. Laki vaikutti välillisesti moniin taidekasvatusta koskeviin ratkaisuihin. Lain myötä vakiintui puhe alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksesta. Laki antoi myös mahdollisuuden virallistaa eri taiteenalueiden asemaa päiväkotien toiminnassa. Päiväkoteihin oli mahdollista perustaa taiteen perusopetusryhmä, mikäli sillä oli kunnan taiteen perusopetuksesta vastaavien elinten hyväksymä opetussuunnitelma ja mikäli lapsille oli taattu perusopetuksen jatkumahdollisuus (ks. Anttila & Falck 1993, 23; Porna 1994, 17–19).

Laki vahvisti lastentarhanopettajan ammattikuvan taidekasvatuksellista ulottuvuutta. Se tarjosi lastentarhanopettajalle mahdollisuuden toimia taiteen perusopetuksen antajana alle kouluikäisille suunnatussa valmentavassa opetuksessa. Näin ollen laki laajensi lastentarhanopettajan perinteistä ammattikuvaa. Terhi Anttila ja Pekka Falck (1993, 23) kiinnittivät kuitenkin huomiota siihen, että laajamittainen taidekasvatuksen kehittäminen voi olla mahdollista ainoastaan sillä edellytyksellä, että taidekasvatuksen osuutta laajennetaan henki-

lökunnan peruskoulutuksessa.⁶⁸

Lain pohjalta pyrittiin myös tarkentamaan taidekasvatuksen sisältöjä ja ulottuvuuksia varhaiskasvatuksessa. Ismo Porna (1994) nosti esiin päivähoidon taidekasvatuksen yleissivistävän aspektin ja tulkitsi, että päivähoidon kasvatuksellisiin tavoitteisiin sisältyvää taideopetusta voi luonteeltaan pitää orientoivana taidekasvatuksena. Yleissivistävänä taideopetuksena se edeltää peruskoulussa ja lukiossa annettavaa esteettistä ja taidollista kasvatusta. Toisena näkökulmana Porna nosti esiin, että päivähoidon taidekasvatus voi olla luonteeltaan myös taideharrastuksen ohjausta. Tällöin se on tehostettua taidekasvatusta ja voi johdatella varsinaiseen taiteen perusopetuksen valmentavaan opetukseen. (Mts. 17–19.)

Lakia koskeissa kannanotoissa haluttiin korostaa lasten yleisen taidekasvatuksen ja taiteen perusopetuksen erillisyyttä ja erilaisuutta. Esimerkiksi Esa Rantanen (1996) määritteli yleisen taidekasvatuksen osaksi lastenkulttuuria ja katsoi sen olevan tiukasti sidoksissa ”sivistyskulttuurin” käsitteeseen. Siinä oli hänen mukaansa kyse toisaalta kasvattamisesta taiteen avulla – siis yleisempää kasvatustehtävää tukevasta toiminnasta – ja toisaalta kasvatuksesta taiteeseen, mikä tarkoitti lapsen johdattamista ymmärtämään taidetta ja sen merkitystä ihmiselle. Rantanen piti taiteen perusopetukseen liittyvää taideopetusta eriytyneempänä osa-alueena, jonka tavoitteena on antaa eriasteisia valmiuksia lapsen luovalle toiminnalle ja tietämykselle kullakin taiteenalalla erikseen. (Mts. 3–5.)

Myös Marjatta Hassi (1994) pohti samansuuntaisesti taiteen perusopetuksen ja alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen erilaista luonnetta. Hänen mukaansa päivähoidon taidekasvatuksen tavoitteet liittyvät päivähoidon muihin kasvatustavoitteisiin ja kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen. Alle kouluikäisten lasten taidekasvatus oli luonteeltaan kasvatusta eheyttävää, kokoavaa ja kokonaisvaltaista taidekasvatusta, jonka tarkoituksena oli tutustua taiteen eri ilmaisumuotoihin sekä itseen ja oman persoonallisuuden erityispiirteisiin. (Mts. 30–32.)

68 Jo Lastentarhanopettajien taidekasvatustyöryhmä (1990) oli tehnyt muistiossaan tämänsuuntaisen ehdotuksen taiteeseen erikoistavasta koulutuksesta, joka pätevöittäisi lastentarhanopettajan koulutuksen saaneita henkilöitä taiteeseen erikoistuneiksi lastentarhanopettajiksi. Heikkenevä talous osui kuitenkin yhteen lainsäädännön uudistamisen kanssa eikä työryhmän ehdotuksia taidekasvatukseen erikoistuneiden lastentarhanopettajien koulutuksesta toteutettu (Kuosmanen 1994).

Hämeen läänin taidetoimikunnan taiteen perusopetuksen kehittämiseen tähtäävä lastenkulttuurikokeilu, joka suuntautui päiväkoteihin, on hyvä esimerkki varhaisiän taidekasvatusta koskevien kehittämishankkeiden kokonaisvaltaisesta luonteesta. Kokeilun tavoitteena oli tukea esteettisen kasvatuksen tavoitteita korostamalla taiteen merkitystä yksilön arkeen kuuluvana luonnollisena osana sekä yhtenä mahdollisuutena tasapainoisemman elämän tavoitteeseen pyrittäessä. Taide haluttiin tuoda osaksi päiväkotilasten kokemusympäristöä. Kokeilussa pyrittiin kiinnittämään huomiota päiväkotien kulttuurikasvatukseen lähentämällä taidetta, taiteilijoita ja päiväkoteja sekä rohkaisemaan ja innostamaan varhaiskasvattajia käyttämään taidetta päiväkotilasten havainto- ja kokemusmaailmaa avartavana, eläytyvän oppimisen välineenä. (Ks. Hassi, Hakalahti, Koskiniemi & Lampela 1996, 2–7.)

Taiteen perusopetusta koskevissa linjauksissa varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen luonne nähtiin hyvin laajana. Se koskee kaikkia taiteenaloja ja tulee jäsennellyksi lastenkulttuurina, luonteeltaan yleissivistävänä ja lapsen henkistä ja kaikenpuolista kehittymistä edistävänä toimintana. Kun päivähoidon taidekasvatuksessa korostuvat välineelliset tavoitteet, taiteen perusopetuksen alaisessa taideopetuksessa painottuvat nimenomaan taiteen itseisarvoiset tavoitteet. Taiteen perusopetusta toteuttavat kuvataidekoulut muodostavatkin rinnakkaisen taidekasvatusjärjestelmän alle kouluikäisille. Kuvataidekoulut tavoittavat kuitenkin vain pienen osan kustakin ikäryhmästä. Julkiseen varhaiskasvatukseen liittyvä taidekasvatus on siinä mielessä tärkeä alue, että varsinkin esikoulutoimintana se koskee suurinta osaa koko ikäluokasta.

Taidekasvatuksellisen näkökulman vakiintuminen

Kuvataidekasvatukseen liittyvät kokeilut toteutuivat 1990-luvulla kuvataidekoulujen tai varhaiskasvatuksen koulutuslaitosten ja päivähoidon yhteistyönä, Reggio Emilian päivähoidosta virikkeitä ammentavana kehittämistyönä⁶⁹ ja sekä kuntien että päiväkotien yksittäisinä profiloitumis- ja kehittämishankkeina. Monet yksittäiset päiväkodit⁷⁰

69 Sadan kielen pedagogiikan keskuksen ympärille muodostuneen verkoston kehittämistoimintaa jatkoi sen lopettamisen jälkeen Suomen Reggio Emilia -yhdistys, joka perustettiin vuonna 2000.

70 Esimerkiksi Leikkikoulu Linnea toimi Helsingissä vuosina 1996–2002. Vuodesta 1996 lähtien ovat toimineet taidepäiväkotit Sininen kuu Vantaalla, taidepäiväkoti Konsta Keravalla ja päivä-

suuntautuivat taidekasvatukseen. Painottuneisuus keskittyi useimmiten kokonaisvaltaiseen ilmaisuun, ei niinkään kuvataidekasvatukseen. 1990-luvulla toteutettiin myös taiteilijoiden ja päivähoidon yhteistyöprojekteja. Tästä on hyvänä esimerkkinä Helsingin kaakkoisen sosiaalikeskuksen Mesikämmen ja kultasiipi -projekti vuosina 1998–2000. Projektissa taidealan ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset toimivat kiinteinä työpareina lasten arkiympäristössä.

Projektin raportin koonnut Saila Nevanen (2000) antoi päivähoitossa toteutettavasta taidekasvatuksesta niukan kuvan, joka muistuttaa Kuosmasen (1981) ja Ovaska-Airasmaan (1992) luonnehtimaa varsin askartelupainotteista kuvausta. Nevasen mukaan päivähoidon taidekasvatus koostuu usein lyhytkestoisista, kertaluonteisista toimitatuokioista, joiden aiheet liittyvät vuodenaikoihin, juhlapyyhiin jne. Mesikämmen ja kultasiipi -projektissa sen sijaan rakennettiin pitkiä työskentelyprosesseja. Työ tähtäsi alusta asti tiettyyn lopputulokseen: taitojen omaksumiseen sekä taiteellisesti korkeatasoisiin teoksiin. Kokeilussa mukana olleet päivähoidon ammattilaiset korostivat taidekasvatuksen limittymistä osaksi muuta toimintaa. Taiteen läsnäolo loi kasvatukseseen luovaa, sallivaa ja kannustavaa ilmapiiriä. Projektin aikana tunteiden käsittely ja myönteiset elämykset vahvistivat lapsia, ja taiteen avulla lapset myös työstivät jokapäiväisen arkeen kuuluvia elämisen taitoja. (Nevanen 2000.)

2000-luvulla kehittämishankkeiden rahoitus on osoittautunut ongelmalliseksi. Mannerheimin Lastensuojeluliiton taidekasvatushankkeita tukeva rahoitus loppui 1990-luvulla, samoin STAKES:n kehittämisverkostojen rahoitus vuonna 1999. Ylipäätään 2000-luvulle tultaessa laajemmin organisoitu kokeilutoiminta hiipui.⁷¹ Kuitenkin päivähoidon taidekasvatuksen kehittämistä tukeva toiminta jatkui myös 2000-luvulla.

koti Soilikki Tampereella. Ilmaisupäiväkoti Illusia perustettiin Vantaalle vuonna 1999.

71 Varhaiskasvatustyöryhmän muistio (1999) kiinnitti huomiota siihen, että kunnallista varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämistoimintaa ei ole rahoitusjärjestelyin tuettu enää 1970-luvun jälkeen. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan rahoitukselliset edellytykset tiukkenivat edelleen 1990-luvun alkupuolella siirryttäessä laskennalliseen valtiosuusuusjärjestelmään, jolloin tutkimus- ja kehittämishankkeiden rahoitus entistä selvemmin jäi pelkästään kunnan oman rahoituksen varaan. Kun myös yleinen taloudellinen tilanne kiristyi 1990-luvulla, vaikeutui useimmiten erillisrahoitusta vaativien tutkimus- ja kehittämishankkeiden käynnistäminen kunnissa. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio, Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 1999:4.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (2003) taidekasvatusta painotetaan aivan uudella tavalla. Asiakirja nostaa voimakkaasti esiin eri taiteenalat. Se pitää taiteellista kokemista ja ilmaisemista lapselle ominaisena tapana toimia kuten myös leikkimistä, liikkumista ja tutkimistakin. Se hahmottaa taiteellista kokemista ja ilmaisemista kolmesta näkökulmasta: lapselle merkityksellisinä kokemuksina, kasvattajayhteisön toimintana sekä varhaiskasvatusympäristön muokkaamisena. Asiakirja nostaa esiin uuden käsitteen ”taiteelliset peruskokemukset” ja pitää niitä tärkeinä, sillä niiden varaan rakentuvat lapsen myöhemmät taidemieltymykset, valinnat ja kulttuuriset arvostukset. Asiakirja korostaa taiteen itseisarvoista merkitystä: se on merkityksellistä sinänsä, sillä lapsi nauttii taiteesta, taidoista ja ilmaisusta. Asiakirja tuo myös esiin taiteen välineellisen merkityksen: taiteellisen kokemisen ja tekemisen kautta lapsi kehittyy sekä yksilönä että sosiaalisesti. Taiteelliset kokemukset ovat intensiivisiä, ja juuri tämä intensiivisyys virittää lasta toimintaan. (Mts. 18, 21–22.) Erityisen merkityksellinen piirre asiakirjassa on se, että se antaa taiteelliselle toiminnalle ensimmäisen kerran laajemman tilan nimeämällä sen lapselle ominaiseksi toiminnan tavaksi.

Taidekasvatus nähdään asiakirjassa myös yhtä laajana kuin esteettinen kasvatus: se koskee kaikkia taideaineita ja sen tavoitteena on, että lapset voivat toimia monipuolisesti taiteen eri aloilla. Vaikka asiakirjassa on varsin lapsikeskeinen painotus, se korostaa myös yksittäisen kasvattajan ja kasvattajayhteisön asiantuntemusta. Lähtökohtana kasvattajan toiminnassa on mahdollisuuden antaminen lapsen kokeemiselle ja ilmaisulle sekä tilan antaminen lapsen mielikuvitukselle ja luovuudelle. Kasvattajalla tulee olla myös valmiuksia ohjata lasta teknisessä osaamisessa ja harjoittelussa. Reggio Emilian pedagogiikan vaikutteet heijastuvat asiakirjassa siten, että siinä suositellaan kasvattajalle lasten taiteellisen toiminnan dokumentoimista. Ei korosteta vain toimintaa sinänsä, vaan sen näkyväksi tekemistä ja kehittämistä dokumentoinnin avulla.

Huomionarvoista on se, että asiakirja tuo esiin myös eettisen näkökulma: taide on väline ihmisyyteen kasvamisessa ja kasvattamisessa. Myös kasvattajan rooli lastenkulttuurin välittäjänä mainitaan: kasvattajat välittävät lapsille aiempien sukupolvien kokemuksia ja kulttuuriperintöä. Yhteyksiä kulttuuritoimeen ja lastenkulttuurin asiantuntijoihin pidetään tärkeinä. Korostetaan myös lapsen valmiuksia tarkastella median tuotteita, jolloin taide nähdään osana laajempaa

visuaalista kulttuuria. Asiakirja pyrkii ottamaan huomioon modernin taidekasvatuksen perinteisten painotusten lisäksi postmodernit näkökulmat: taide nähdään kulttuurisena ja eettistä kannanottoa edellyttävänä toimintana. Varhaiskasvatussuunnitelman näkemys siitä, että taiteellinen kokeminen ja ilmaisu ovat lapselle ominaisia toiminnan tapoja, suuntaa myönteisellä tavalla huomiota eri taiteenaloille ominaisiin toimintatapoihin. Samalla näkemys on vaativa suhteessa siihen taidekasvatukseen, jota suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on toteutettu 2000-luvulle asti.

TAIDEKASVATUS KULTTUURISENA KASVATUKSENA

Taidekasvatus lastenkulttuurina

Lasten päivähoitoa koskevan lain (1973) myötä päivähoidon kasvatustavoitteissa vakiintui puhe kasvatuksesta kulttuurin välittäjänä. Päivähoidon kasvatustavoitekomitea (1980) tarkensi kasvatuksen kulttuurista tehtävää. Kasvatuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä kasvatuksen välityksellä. Mutta toisaalta kasvatukseen tulee välittää lapsille myös sellaisia vaikutteita, jotka auttavat heitä ymmärtämään kulttuuria uutta luovana ja ympäröivää todellisuutta kuvaavana ilmiönä. Komitea mainitsi kulttuurilaitokset esteettisen kasvatuksen tukijoina. Mietinnön linjausten jälkeen kaikissa sosiaalishallinnon päivähoitoa koskevissa ohjeistoissa otetaan huomioon kasvatukseen kulttuuritehtävä. Usein se ilmenee suosituksena lasta ympäröivän kulttuuritarjonnan hyväksi käyttämisestä ja käyttöönottamisesta.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996) korostetaan päivähoitolain hengen mukaisesti lapsen kulttuurisen suhteen luomista ympäristöön ja sen kulttuuripalveluihin. Taiteen tehtävänä on välittää lapselle kokemuksia ja elämyksiä, ja päiväkodin tulee käyttää lähiympäristön kulttuuritarjontaa hyväkseen. Eri taiteen muodot tulevat esteettisen kasvatukseen sijaan sisältöalueita kokoavaksi käsitteeksi.

Kulttuurinen näkökulma ja taiteen paikka kasvatuksessa kulttuurisena toimintana on vahvistunut 2000-luvulla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) taito- ja taideaineita yhdistävänä yläkäsitteenä on taide ja kulttuuri. Keskeisenä tavoitteena on lapsen kulttuurisen identiteetin vahvistaminen ja hänen ymmärryksensä tukeminen omasta kulttuuriperinnöstään ja kulttuurien monimuotoi-

suudesta. Merkityksellistä on uusi painotus taiteesta tutkivana ja kokeellisena toimintana leikin rinnalla. Näkyviin tulee myös taiteellinen toiminta neljästä näkökulmasta: tekijän, teoksen, vastaanottajan ja ympäröivän maailman kannalta. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana kaikilla näillä osa-alueilla. Ensisijaisesti hän on itse tekemässä, mutta myös vastaanottamassa ja tutkimassa ympäröivää kulttuurista maailmaa. (Mts. 14–15.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja (2003) mainitsee ensimmäisen kerran yhteydet lastenkulttuuriin ja korostaa lastentarhanopettajan roolia yhteyksien rakentajana kulttuuritoimeen ja lastenkulttuurin asiantuntijoihin.

Vaikka päiväkotien henkilöstön toimintaa tai kasvattajan asian tuntijuutta eivät suoraan velvoita lastenkulttuurista tehdyt päätökset⁷², niin kulttuuripoliittisista linjauksista on seurannut välillisesti kulttuurisia tehtäviä varhaiskasvatukseen. Opetusministeriön lastenkulttuurikeskuksia koskeva kannanotto Taikalamppu (2002) ja Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma (2003) kokosivat yhteen lastenkulttuuria ja taidekasvatusta koskevia näkemyksiä. Ne hahmottavat taidekasvatuksen yhtäältä osana yleissivistystä, joka saa sisältönsä kulttuurisesta ympäristöstä, ja toisaalta yhtenä lastenkulttuurin osa-alueena, jolla on erityisasema valtion kulttuuripolitiikassa ja taidepolitiikassa. Päivähoitoa pidetään tärkeänä osana lasten lähiyhteisöjä: kulttuuriset arvot ja kulttuuriin osallistuminen voivat sen kautta välittyä osaksi lasten kokemusmaailmaa.

Molemmat asiakirjat lähtevät liikkeelle siitä, että lapsilla on oikeus kulttuurielämään.⁷³ Julkisten organisaatioiden velvollisuutena on toimia niin, että kyseinen oikeus toteutuu. Lapset nähdään erityisryhmänä, jonka tarpeisiin kulttuurin tuottajina ja kuluttajina tulee kiinnittää erityistä huomiota. Lapsilla tulee olla käytännön mahdollisuudet monipuoliseen taidekasvatukseen: yleissivistävän taideopetuksen tulee

72 Lastenkulttuurin juuret juontuvat Suomessa 1970-luvulle, jolloin se vakiintui kulttuuriyön ja kulttuuripolitiikan käsitteeksi. Taide- ja kulttuurihallinnon osa-alueena lastenkulttuuri vakiinnutti asemansa 1980-luvulla. Taiteen keskustoimikunnan yhteydessä on toiminut lastenkulttuurijaosto vuodesta 1987 alkaen. Lastenkulttuuripolitiikan keskeisiä tavoitteita ovat lasten oman luovan toiminnan edistäminen, taide-elämysten tarjoaminen sekä taidetta ja kulttuuria koskevan tiedon kartuttaminen. (Taikalamppu 2002, 8.)

73 Lastenkulttuurin kannalta erityisen tärkeä on YK:n lasten oikeuksien yleissopimuksen artikla 31, jossa todetaan, että ”sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajantoimintoihin.” (Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 7.)

olla pitkäaikaista ja tavoitteellista, ja kaikille lapsille tulee tarjota riittävät taideaineiden perustiedot.

Molemmissa asiakirjoissa korostetaan kuntien roolia lastenkulttuuripalveluiden järjestämisessä. Kuntien veloitteena on huolehtia yleissivistävästä taidekasvatuksesta esiopetuksessa, peruskoulussa ja toisen asteen koulutuksessa mutta myös vastaavan tavoitteen toteutumisesta päivähoidossa. Kunnat vastaavat lasten kannalta keskeisten instituutioiden – kuten päivähoidon, esiopetuksen ja peruskoulun – järjestämisestä ja valtion tukemina myös rahoituksesta. Kunnilla on myös itsenäistä päätösvaltaa esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien laatimisessa, opetuksen sisällöissä ja järjestämisessä.⁷⁴

Asiakirjojen yhteisenä piirteenä on myös yhteistyön painottaminen. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma tähdentää, että kulttuuripalveluja tuottavien taidelaitosten tulee vahvistaa lapsille ja nuorille suunnattua toiminnan tarjontaa sekä oheistapahtumien ja oppimateriaalien kehittämistä. Myös lasten visuaaliseen elämänympäristöön tulee kiinnittää huomiota ainakin kahdella tavalla. Lasten elinympäristön viihtyisyyden lisäämiseksi tulee arkkitehdit, muotoilijat, tekstiilitaiteilijat ja kuvataiteilijat ottaa vahvemmin mukaan lapsille tarkoitettujen tilojen suunnitteluun, mutta toisaalta myös lasten ja nuorten mahdollisuuksia vaikuttaa lähiympäristöönsä tulee lisätä. (Mts. 17–20, 27–32.) Taikalamppu-raportin (2002, 9) mukaan erityisesti päiväkodeissa tulisi olla valmiuksia organisoida päivähoidon ja kunnan kulttuurilaitosten välistä yhteistyötä.

Hahmotan lastentarhanopettajan roolin lastenkulttuurin alueella toisaalta sisältöjen välittäjäksi ja kehittäjäksi, toisaalta yhteistyön organisoijaksi.⁷⁵ Kulttuurikasvattajan tehtävän toi esiin jo Lasten-

74 Nykyiseen tilanteeseen tuo jännitteen se, että opetusministeriön kuntia koskevien toimenpide-ehdotusten luonne on lähinnä ohjaava. Vaikka perustuslain nojalla voidaan todeta, että jokaisella on oikeus hyvään kulttuurielämään, yksittäisellä ihmisellä ei ole subjektiivista oikeutta saada jotakin tiettyä palvelua. Rajoitteena toimivat esimerkiksi valtion ja kuntien talousarvioissa kulttuuritoimintaan osoitetut varat. Viime vuosina taide- ja kulttuurisektorilla kuntien kulttuuritoimintaan käyttämät määrärahat ovat pienentyneet ja kulttuuritoimen asiantuntijat, henkilöstö ja kulttuurilautakunnat ovat miltei hävinneet (Taikalamppu 2002, 11). Yhtenä ratkaisuna voisi olla se, että taide- ja kulttuuripalvelut määritellään peruspalveluiksi: palveluiden ylläpito ja kehittäminen olisi tällöin kuntien ja valtion yhteinen haaste. (Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma 2003, 17.)

75 Lastentarhanopettajaliitto halusi Varhaiskasvatuspäivänä 10.2.2005 nostaa esiin luovuuden ja taiteen merkityksen lapsen kehityksessä ja koko lapsuudessa. Liiton mielestä päiväkotien

tarhanopettajien taidekasvatustyöryhmän muistio (1990, 27), joka ehdotti, että taiteeseen erikoistunut lastentarhanopettaja voisi toimia koordinoivana ja konsultoivana yhteyshenkilönä kulttuuripalvelujen tarjonnassa ja käytön lisäämisessä sekä taiteilijoiden taidekasvatus-tehtävän organisoimisessa. Tälle kulttuuritehtävälle loi 1970-luvulta lähtien perustaa myös Mannerheimin Lastensuojeluliiton näkökulma päiväkoteihin kulttuurikeskuksina.

Taidekasvatus, kulttuuri ja luovuus

Luovuuden kehittäminen on usein mainittu niin taidekasvatuksen, esteettisen kasvatuksen kuin kulttuurisen kasvatuksen tavoitteiksi. 1960-luvulla luovuuden painottaminen oli osa ekspressiiviseen traditioon kuuluvia lapsen vapaan itseilmaisun tavoitteita. 1980-luvulla lapsen esteettisiä elämyksiä ja kokemuksia pidettiin lapsen luovan toiminnan pohjana. Esteettinen alue oli merkityksellinen juuri lapsen luovuuden kehittymisen kannalta. Lapsen luovuus oli kasvatuksellinen tavoite ja esteettinen kasvatus nähtiin luovuuden edistämisen välineenä. 1990-luvulla taidekasvatus korostui kulttuurisena kasvatuksena ja sen katsottiin edistävän lapsen luovaa ajattelua. Taidekasvatus oli luovuuden edistämisen väline.

2000-luvulla luovuudesta on puhuttu päivähoitossa ja esiopetuksessa samansuuntaisesti. Esiopetuksen (2000) opetussuunnitelman perusteissa taide ja kulttuuri ovat pääosassa esteettisten arvojen ollessa taka-alalla. Taiteen sekä kulttuurisen toiminnan yhtenä tavoitteena on harjaannuttaa lapsen luovuutta, mielikuvitusta ja ilmaisuja. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2003) taiteellinen kokeminen ja ilmaisu ovat pääosassa ja lapselle ominaisia toiminnan tapoja. Esteettisyyttä käytetään eri taiteen muotoja yhdistävänä taustakäsitteenä. Luovuuden katsotaan lapsella liittyvän erityisesti mielikuvitukseen ja ideointiin, aikuisella taas spontaanisuuteen ja uskallukseen improvisoida.

2000-luvulla taidekasvatus kulttuuria rakentavana ilmiönä on ennistä voimakkaammin kytketty luovuuteen. Kulttuurihallinnossa on korostettu taidetta yksilön kannalta nimenomaan luovana itseilmaisu-

kulttuurikasvatuksen edellytyksiä olisi parannettava siten, että eri taiteenlajien ammattilaisille järjestetään mahdollisuuksia tulla osaksi päiväkotien toimintaa. Liitto julkaisi päiväkotien toiminnan tueksi "Täyttä elämää"-kirjasen, jossa taiteen ja kulttuurin asiantuntijat kirjoittivat kulttuuriteemasta. (Tulostettu 22.2.2005 <http://www.oaj.fi/Resource.phx/ltol/ajankohtaista/ajankohtaista3.htm?template=print>)

na sekä tunne-elämän kehittämisen ja itseymmärryksen väylänä, jonka kautta yksilö rakentaa myös identiteettiään ja jäsentää todellisuutta. Taidetta on yhteisön kannalta pidetty luovana, sosiaalisena, kulttuurisena ja taloudellisena pääomana. Valtioneuvoston ”Taide on mahdollisuuksia” -ohjelmaehdotuksessa (2002) ja sen pohjalta tehdyssä valtioneuvoston periaatepäätöksessä taide- ja taiteilijapolitiikaksi (2003) taiteen roolia painotettiin yksilön perusoikeutena, jonka toteutumisen tärkeimmät kulttuuriset valmiudet tulee luoda taidekasvatuksella ja lastenkulttuurilla.

”Luovuuskertomus”-julkaisu (2004), joka oli ehdotus hallitusohjelman luovuusstrategian edistämiseksi, hahmottaa luovuuden taide- ja kulttuuripolitiikan ideaksi ja perimmäiseksi olemassaolon oikeutukseksi. Koulutuspolitiikassa luovuusstrategia on mahdollisuus, jonka avulla tulee edistää sekä lasten että nuorten luovuutta ja hyvinvointia. Taiteen perusopetusta, koulun luovien aineiden opetusta, lasten ja nuorten oman ilmaisun ja kulttuurin tukemista sekä lasten ja nuorten iltapäivätoiminta pidetään tärkeinä, mutta ennen kaikkea painotetaan koulun yleistä kehityssuuntaa ja kehittämisen ilmapiiriä. (Mts. 11–14.)

Luovuus on nähty kulttuuripolitiikassa niin keskeiseksi, että yhteiskunnallista toimintaa varten on haluttu kehittää luovuusstrategia. Kari Uusikylä, yksi sen kehittäjistä, tähdentää luovuuden yksilöllisen luonteen lisäksi sen yhteisöllistä luonnetta ja vertaisyhteisön merkityksellisyyttä erityisesti lasten luovuuden tukemisessa. Luovalle yhteisölle on tunnusomaista luottamus ihmisiin, vapaus, leikinomaisuus, riskinottamisen ja konfliktien salliminen. Uusikylä pitää erityisesti lapsiin kohdistuvia keskinäisen kilpailun, tulosten arvioimisen ja tehokkuuden vaatimuksia vaarallisina. (Uusikylä 2002, 5–6.)

Kulttuurihallinnon luovuusnäkemyksessä tulee esiin luovuuden ja luovan ilmaisun käsitteellinen ja tutkimuksellinen moninaisuus. Luovuus liitetään sekä yksilöllisiin että yhteiskunnallisiin yhteyksiin. Varhaiskasvatuksen luovuusajattelu on liittynyt pääasiassa lapsen yksilölliseen ilmaisuun. Siinä voi 1970-luvulta alkaen nähdä joitakin piirteitä kerrostumista, joita Anna Kindler (1996) on purkanut varhaiskasvatuksen myytteinä. Kindlerin mukaan varhaiskasvatuksessa on pitkään säilynyt länsimaiseen kulttuuriin kuulunut luovuuden myytti, jonka mukaan taide on pikemmin emotionaalisen katharsiksen kuin mielen alue. Toinen myytti on taiteellisen toiminnan näkeminen terapeuttisena toimintana. Myös tämä näkemys pitää yllä käsitystä tai-

teesta mieluummin emotionaalisenä kuin kognitiivisena ja fyysisenä toimintana. Kolmas myytti on taide yksilöllisenä ja irrallisena kokemuksena, joka on vastakkainen taiteen vuorovaikutteiselle luonteelle. (Kindler 1996.) Kaksi ensimmäistä myyttiä liittyy ekspressiivisen taidekasvatusnäkömyksen piiriin. Kolmannessa myytissä näkyy formalistinen estetiikka modernistisen taidekasvatusnäkömyksen taustana. (Ks. Efland ym. 1998.) Kuitenkaan varhaiskasvatussuunnitelman (2003) tai esiopetussuunnitelman (2000) nykyisissä perusteissa näiden myyttien mukaista ajattelua on tuskin enää havaittavissa. Niissä taiteen ja kulttuurin sisältöalueen tehtävänä on nimenomaan ympäristön havainnointi ja jäsentäminen sekä kulttuurisen maailman vastaanottaminen ja tutkiminen aktiivisen toiminnan avulla. Taiteellisen kokemisen ja ilmaisun katsotaan olevan lapselle myös vuorovaikutteisia oppimisen välineitä. Taidekasvatus on näin ollen oleellinen osa päivähoidon arkea sekä lapsen luovan kehityksen ja kasvun tukijana että suhteiden rakentajana ympäröivään yhteiskuntaan.

TAIDEKASVATUKSEN KERROSTUMAT VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaisiän taidekasvatuksessa tulee esiin neljä lasten kuvallisen toiminnan ja ilmaisun ohjaamiseen liittyvää taidekasvatuksellista kerrostumaa: kuvallinen toiminta askarteluna, kuvallinen ilmaisu esteettisenä kasvatuksena, kuvallinen toiminta taidekasvatuksena sekä kuvallinen ilmaisu ja toiminta kulttuurisena kasvatuksena (ks. taulukko 2).

Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa kuvallinen toiminta askarteluna on hyvin pitkäikäinen kerrostuma, se ulottuu suomalaisen lastentarhatyön alkuaajoista opiskelijoiden päivähoitokokemuksiin 2000-luvulla. Askartelu on taidekasvatusta, joka on ollut sidoksissa moniin traditioihin. Sen perusta oli pestalozzilais-fröbeliläisessä havainto-opetuksessa. Se on noudatellut lisäksi akateemisen taiteen ja työkasvatuksen traditioita sekä mimeettis-behavioristisia käytäntöjä. Se on liittynyt myös jokapäiväisen arjen toimintoihin. 1930- ja 1940-luvuilla sekä 1960-luvulta alkaen vaikutteita on tullut luovuuden korostamisen myötä vielä itseilmaisullisista traditioista. Askartelu on varhaiskasvatuksen piirissä ollut arvostettua toimintaa nimenomaan sen tähden, että sen juuret ulottuvat lastentarhatyön alkuvaiheisiin. Se on ollut myös joustava toiminnallinen kehys, johon

TAULUKKO 2. TAIDEKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA	
TRADITIO, aika ja taidekasvattajan rooli	TAIDEKASVATUKSEN LUONNE
<p>Kuvallinen toiminta askarteluna 1800-luvun lopusta alkaen</p> <p>Taidekasvattajan rooli</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Askartelun avulla kasvattava 2. Luovan askartelun käynnistäjä 3. Askarteluideoiden toteuttaja 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lastentarhatyön alkuvaiheessa piirustus, maalaus ja muovailu osana askartelua. Askartelu tavoitteellista toimintaa ja sidoksissa työkasvatukseen. 2. 1960-luvulla piirustus, maalaus ja muovailu askartelun osa-alueina ja luovana toimintana. 3. 1970-luvulta alkaen askartelun sisällöt lastentarhatyön traditioista ja keskusaihesuunnitteluun liittyvistä teemoista. <p>Vaikutteita akateemisen taiteen, luovan itseilmaisun ja arjen taiteen traditioista.</p>
<p>Kuvallinen ilmaisu esteettisenä kasvatuksena 1970-luvulta alkaen</p> <p>Taidekasvattajan rooli</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kulttuuriperinteen välittäjä 2. Esteettinen kasvattaja kauneuden edistäjänä 3. Esteettinen kasvattaja kasvatustieteellisten kokemusten tuottajana 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laki lasten päivähoitosta (1973): Lapsen esteettisen kasvatuksen tukeminen yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen. 2. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö (1980): perusta tulkinnoille esteettisen kasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä. 3. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU 2003): Esteettinen orientaatio jatkumona esiopetuksen keskeisiin sisältöalueisiin, mutta myös sidoksissa lapsen elämyksiin, kokemuksiin ja mielikuvitukseen. <p>Vaikutteita luovan itseilmaisun ja arjen taiteen traditioista.</p>
<p>Kuvallinen toiminta taidekasvatuksena 1970- ja 1980-luvun vaihteesta alkaen</p> <p>Taidekasvattajan rooli</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Taiteen avulla lasta kokonaisvaltaisesti kasvattava 2. Taiteeseen ja taiteen avulla kasvattava 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 1970-, 1980- ja 1990-luku: Runsaasti kokeiluja ja kehittämishankkeita. Vaikutteita Reggio Emilian kaupungin päivähoiton kehittämistyöstä. 2. Linjaukset taiteen perusopetusta koskevan lain (1992) pohjalta: varhaiskasvatuksen taidekasvatus lastenkulttuurina, luonteeltaan yleissivistävänä ja lapsen kaikenpuolista kehittymistä edistävänä. <p>Vaikutteita luovan itseilmaisun, arjen taiteen ja taide tiedonalana -traditioista sekä yhteyksiä postmoderneihin lähestymistapoihin.</p>
<p>Kuvallinen ilmaisu ja toiminta kulttuurisena kasvatuksena, 2000-luku</p> <p>Taidekasvattajan rooli</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lastenkulttuurin tukija ja kulttuuristen arvojen välittäjä sekä kulttuuristen suhteiden rakentaja ja yhteistyön organisoija 2. Luovan toiminnan edistäjä 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opetusministeriön Lastenkulttuurikeskusten kehittämissuunnitelma Taikalamppu (2002) ja Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma (2003): taidekasvatus lasten oikeutena sekä osana yleissivistystä ja lastenkulttuuria. 2. Valtioneuvoston taide- ja kulttuuripoliittinen ohjelma (2002) ja valtioneuvoston periaatepäätös taide- ja kulttuuripoliitiksi (2003): taidekasvatus luovan toiminnan edistämisenä. <p>Vaikutteita luovan itseilmaisun traditioista sekä yhteyksiä postmoderneihin lähestymistapoihin.</p>

on ollut mahdollista kiinnittää eri aikojen painotukset, kuten keskusaihesuunnittelun mukaiset vuodenaikoihin ja juhliin liittyvät käden työt tai luovuuden korostaminen. Askartelu ja siihen liittyvät opaskirjat ovat antaneet selkeät mallit sekä lapsen että taidekasvattajan toiminnalle. Kasvattajalla on ollut lapsen toiminnan suunnittelijan

aikuisjohtoinen rooli juhla- ja vuodenaikaperinteen kannattelijana.

Esteettinen kasvatustapa on ollut vahvasti ohjaamassa taidekasvatusta ohjeistojen yläkäsitteenä 1970-luvulta alkaen. Kuvallista ilmaisua ja toimintaa esteettisenä kasvatuksena luonnehtii se, että taustalla on näkemys taiteesta sekä itseisarvoisena että välineellisiä arvoja toteuttavana toimintana. Esteettisessä kasvatuksessa korostuvat vaikutteet kahdesta taidekasvatuksen traditiosta: luovasta itseilmaisusta ja jokapäiväiseen arkeen suuntautuneesta taiteesta. Esteettisenä kasvattajan tehtävänä on ollut toimia lapsen ilmaisun tukijana ja lapsen silmien avaajana taiteen ja ympäristön kauneudelle ja niistä huolehtimiselle. Hän on ollut kokonaisvaltainen kasvattaja kaikkien taiteen alojen välityksellä. Myöhemmin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja on halunnut osoittaa esteettisyyden yhteydet lapsen jokapäiväiseen arkeen. Tällöin taidekasvattajalle on tarjoutunut esteettisen kasvattajan rooli kasvatuksellisten kokemusten tuottajana.

Varhaiskasvatuksessa lapsen kuvallinen toiminta taidekasvatuksena on suhteellisen ohut kerrostuma. Se on syntynyt vasta 1980-luvulla. Varhaisiän taidekasvatuksella on ollut hyvin kokonaisvaltainen luonne, ja lähes poikkeuksetta taidekasvatus terminä on tarkoittanut kaikkia taideaineita ja taiteenaloja. Tässä mielessä taidekasvatus muistuttaa esteettisen kasvatuksen käsitettä, jolle on ollut ominaista se, että myös se käsittää kaikki taiteenalat. Taidekasvatus ja esteettinen kasvatustapa ovat siten varhaiskasvatuksessa olleet 1980-luvulta alkaen samansuuntaisia ja rinnakkain käytettyjä käsitteitä. Taidekasvattajan rooli on samalla viitannut myös esteettisen kasvattajan kokonaisvaltaiseen rooliin.

1990-luvulta lähtien taidekasvatus on vakiinnuttanut paikkansa varhaiskasvatuksessa. Taiteen perusopetusta koskevan lain säätäminen ja taidekasvatuksen sisällölliseen parantamiseen pyrkivät kehittämissuunnitelmat vahvistivat taidekasvatuksen asemaa päivähoitossa, mutta myös lastentarhanopettajan asemaa taidekasvattajana. Taidekasvattajan roolissa on korostettu taiteen kokonaisvaltaisesti kasvattavaa merkitystä ja taidetta kasvatuksen välineenä. Laki taiteen perusopetuksesta jopa laajensi lastentarhanopettajan roolia taidekasvattajana. Laki ja siihen liittyvä asetus mainitsevat lastentarhanopettajat taiteen perusopetuksen antajina sen ohella, että heillä on yleissivistävä taidekasvatustehtävä (ks. Porna 1994).

Taidekasvatus kulttuurisena kasvatuksena on tuonut kulttuurinäkökulman taidekasvatukseen. Tällöin taidekasvatus nähdään lapsen

oikeutena ja lastenkulttuurina. Vahvasti tulee myös esiin taidekasvatus osana yleissivistystä ja yhteydessä luovuuteen. Taidekasvattajan roolin olennaisiksi ulottuvuuksiksi tulevat tällöin lastenkulttuurin tukijan ja kehittäjän rooli. Hänen tehtävänä on olla myös kulttuuristen suhteiden rakentaja ja yhteistyön organisoija. Lasten luovan toiminnan edistäjänä hänen tulee ottaa luovuus käyttöön päivähoidossa sekä lapsen yksilöllisen kehityksen rikastajana että yhteisöllisesti kehitettävänä laatupiirteenä.

Suomalaisen varhaisiän taidekasvatuksen eri kerrostumilla on selvät yhteydet taidekasvatuksen kansainvälisiin traditioihin. Yhä uudestaan ovat nousseet esiin ekspressiiviseen traditioon kuuluvat luovan itseilmaisun tavoitteet, mutta näkyy myös eklektinen suhtautuminen taidekasvatukseen. Toiminnan tavoitteet asetetaan samanaikaisesti sekä ekspressiivisistä elämyksellisyyttä että taidetta arjessa korostavista pragmatistisista lähtökohdista, joissa painottuvat kokemus, ongelmanratkaisukyky ja vuorovaikutus. Lapsikeskeisyys ja taiteen paikka arjessa ovat painottuneesti esillä. Vaikka postmodernin näkökulman mukaisesti kulttuurinen painotus on viime aikoina noussut esiin, se on sisällöllisesti noudatellut moderniin liittyviä korkeakulttuurisia näkemyksiä. Kuitenkin kulttuurinen näkökulma on tuonut vuorovaikutuksen ajatuksen vahvasti varhaiskasvatuksen ja taidemaailman välille.

Taidekasvatuksella on selvästi oma tila varhaiskasvatuksessa. Päivähoitoa ja esiopetusta koskevien säädösten, asiakirjojen ja ohjeiden mukaan päivähoito ja esiopetus vastaavat alle kouluikäisten lasten yleissivistävää koulutusta edeltävästä taidekasvatuksesta. Taidekasvattajan rooli perustuu vastuuseen yleissivistävää koulutusta edeltävästä taidekasvatuksesta, vastuuseen taidekasvatuksesta lastenkulttuurina ja taidekasvatuksen mahdollisuuteen taiteen perusopetuksena.

Kuitenkin varhaiskasvattajan taidekasvattajan rooli rakentuu siinä mielessä huteralle pohjalle, että vaikka ohjeistot antavat tilan taidekasvatukselle, ne eivät tarjoa kasvattajalle selviä toimintaa ohjaavia tavoitteita. Ohjeistot koskevat lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen ohjausta yleisellä tasolla, mutta ne käsittelevät vain vähän taiteenala- tai ainekohtaisia sisältöjä ja tavoitteita. Esimerkiksi kuvataidetta koskevat sisällöt on kaikkina aikoina ilmaistu hyvin väljästi: kuvallisessa toiminnassa lapsella tulee olla mahdollisuuksia piirtää, maalata, muovailta ja rakennella sekä kohdata taidetta ja oman ympäristönsä esteettisiä piirteitä. Ohjeistoissa ei myöskään ole lapsen kehittymistä koskevia

konkreettisia tavoitteita. Koska varhaiskasvatuksen toiminta- ja opetussuunnitelmat tehdään kunta- ja päiväkotikohtaisesti, kasvattajat joutuvat määrittelemään kuvataidekasvatuksen sisällöt itsenäisesti. Ongelmaksi voi muodostua se, että jos päiväkodin henkilökunnalla ei ole näitä sisältöjä koskevaa asiantuntemusta, eivät sisällöt toteudu myöskään lasten toiminnassa.

TAIDEKASVATTAJAN ROOLIN JÄSENTÄMINEN

Tutkimuksen alkuvaiheessa oletin taidekasvattajan identiteetin hahmottuvan siten, että sen osatekijöinä ovat opiskelijoiden taide-, kulttuuri- ja lapsuuskäsitykset sekä käsitys kasvattajan roolista. Oletin, että näkyviin hahmottuisi ikään kuin yksi malli taidekasvattajan identiteetistä. Tämä lähestymistapa ei ollut hedelmällinen. Tulkintaa vei eteenpäin havainto siitä, että identiteettien tutkimuksessa ei ole kysymys vain yhdenlaisen identiteetin hahmottamisesta vaan moninaisten identiteettien verkostosta. Tätä moninaisuutta oli mahdollista tavoittaa roolien tarkastelun avulla. Tutkimusaineiston tulkintaprosessille oli ominaista, että samalla kun sain jäsenneyksi omaa identiteettiäni selkeämmin, myös opiskelijoiden roolit hahmottuivat selvemmin. Omaan ammatilliseen historiaani paneutuminen osoitti ammatillisten roolien moninaisuuden työhistoriani aikana. Myös kuvallinen reflektioni näytti, miten monin tavoin persoonallinen ja ammatillinen identiteetti kytkeytyvät toisiinsa.

Vuonna 2000 opiskelijoiden taidekasvattajan rooliin kohdistuva pohdinta tuli näkyviin esseissä⁷⁶ ja oppimispäiväkirjoissa⁷⁷ taidekasvattajuutta rakentavana diskurssina: opiskelijat kuvasivat suhdettaan alle kouluikäisten lasten kuvalliseen työskentelyyn sekä sen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Joitakin viittauksia taidekasvattajan rooliin tuli myös opiskelijoiden lapsille suunnittelemissa opetusmateriaaleissa⁷⁸. Vuoden 2002 aineistossa⁷⁹ opiskelijat pohti-

76 Ks. E 2000; liite 1b, tehtävä 2.

77 Ks. OPK 2000; liite 1b, tehtävä 3.

78 Ks. OML 2000; liite 1b, tehtävä 1.

79 Ks. OPK 2002; liite 4b, tehtävä 3.

vat suoraan omaa taidekasvattajan rooliaan. Näiden osa-aineistojen analysoinnit ja tulkinnat toivat taidekasvattajan roolit vähitellen esiin ikään kuin palapelinä, joka täydentyi reflektointikierrosten myötä. Tarkastelin eri vuosien aineistoja aluksi erillisinä, mutta koska niissä tuli esiin hyvin samantyyppisiä variaatioita taidekasvattajan roolista, yhdistin niitä koskevat tulkinnat. Alustavan tulkinnan mukaan vain yksi opiskelijoista oli opintojen aikana omaksunut taidekasvattajan roolin. Tutkimusaineiston tarkemmassa reflektoinnissa taidekasvattajan roolille löytyi myös muita tulkintoja. Opiskelijat tarkastelivat itseään mielellään aikuisina, kasvattajina tai opettajina. Hahmotin tämän puhutavan yhtenä tulkintana taidekasvattajuudesta. Toinen tulkinta oli se, että opiskelijat lähestyivät rooliaan lapsen toiminnan organisoinnin kannalta. Kolmantena lähestymistapana oli tarkastella taidekasvattajan roolia taiteen näkökulmasta.

TAIDEKASVATUSTA TOTEUTTAVA LASTENTARHANOPETTAJA

Monet opiskelijoista eivät puhuneet itsestään taidekasvattajina vaan aikuisina, kasvattajina tai opettajina. Opiskelijat suhtautuvat itseensä epäröivästi uudessa roolissa ja hahmottivat, että oli kyse kasvattamisesta, jossa tarvitaan asiantuntemusta. Heidän oli kuitenkin vaikea ilmaista, mitä tämä asiantuntemus sisälsi. Kasvattajan taidot saattoivat esimerkiksi suuntautua lapsen toiminnan strukturointiin.

Mitä paremmin asiansa tuntee sitä helpompi sitä on muille opettaa. -- Kasvattaja on se henkilö, joka osaamisensa ja ammattitaitonsa kautta johdattaa lapset eri aiheiden ja materiaalien äärelle. -- Aikuinen myös asiantuntemuksensa johdosta osaa arvioida, mikä työskentelytapa ja mitkä materiaalit sopivat kyseisen teeman ympärille tai kyseiselle ryhmälle/lapselle. Aikuinen on myös mukana muovaamassa lasten käsityksiä kuvataiteellisesta työskentelystä. (Lauri, OPK 2002)

Kun opiskelijat arvioivat opinnoissa saadun tietämyksen soveltamismahdollisuuksia tulevaan työhönsä, monet pohtivat kuvallisten tehtävien, materiaalien tai työskentelytapojen soveltamista eri-ikäisten lasten toimintaan. Hanna (OPK 2000) sai opinnoista yleiskatsauksen kuvataiteen opettamiseen ja piti tulevassa työssään tärkeänä sen seuraamista, miten lapsi kehittyi kuvallisen työskentelyn avulla. Monet

opiskelijat toivat esiin lapsen kuvallisen kehityksen tuntemisen tärkeyden.

Lastentarhanopettajan tulee tietää lasten kehitysvaiheet kuvallisen ilmaisun saralla. (Outi, OPK 2002)

Anne (E 2000) puhui perusasioiden opiskelun tärkeydestä, ja Annika (E 2000) suuntasi huomion käytännön taitoihin.

Kaikki tämä tieto niin lasten motivoinnista, ymmärtämisestä, kuinka lapset kuvataiteen, piirtämisen ymmärtävät, ohjauksesta, suunnittelusta, valmistelusta ja aivan käytännön asioistakin, kuten materiaalien, välineiden ja värien käytöstä auttavat tulevaisuudessa toimimaan lasten kuvallisen työskentelyn parissa. (Annika, E 2000)

Monet opiskelijoista rakensivat kuvaa taidekasvattajan roolista referoimalla Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan (1991) teoksen suosittelemia toimintatapoja. Opiskelijat kuvailivat taidekasvattajan roolin aikuisen toimintatapana, johon sisältyi vastuuta ja velvollisuuksia. He kuvailivat tulevaa rooliaan myös ihanteena, jolloin he selostivat pyrkimyksiä hyvään toimintaan ja sitä, mikä toiminnassa on keskeistä. Opiskelijoiden mukaan aikuisen tulee luoda edellytykset ja mahdollisuudet toiminnalle. Hänen tulee luoda ympäristö, tila ja työrauha lapsen työskentelylle. Hänen tulee sekä ohjata, tukea ja auttaa prosessia että käynnistää lapsen ajattelua ja tarjota elämyksiä. Opiskelijat pitivät aikuista mallina myös asenteiden osalta. Hänen suhtautumisensa taiteeseen ja taiteelliseen toimintaan vaikuttaa ensisijaisesti lasten asenteisiin.

Monet opiskelijoista puhuivat itsestään tulevina lastentarhanopettajina, kasvattajina tai opettajina, jotka toteuttavat taidekasvatusta. Osa opiskelijoista mielsi itsensä ensisijaisesti tulevaksi opettajaksi, osa taas kasvattajaksi. Opettajana toimineet opiskelijat, kuten esimerkiksi Annika (OPK 2000), suhteuttivat opetusta omiin aikaisempiin kokemuksiinsa ja esittivät näkökulmia tulevan opetuksen kehittämiseen. Juhani (OPK 2000) tarkasteli toimintaansa tulevana opettajana ja pohti, mitä alle kouluikäiselle lapselle voi ja kannattaa opettaa sekä mitä tulee ottaa huomioon lapselle kuvallista työskentelyä opettaessa. Hänen mukaansa materiaaleihin ja tekniikoihin liittyvä kokemuksellinen asiantuntemus antoi työlle perustan.

Aikuisella tulee olla omakohtaista kokemusta materiaalien ja tekniikkojen käyttömahdollisuuksista, jotta hän voisi niitä tehokkaasti opettaa lapsille. Kun lapsi oppii niitä käyttämään, antaa se hänelle lisää työkaluja ja vapautta itsensä ilmaisuun kuvataiteen kautta. (Juhani, E 2000)

Osa pohti tulevaa ammattikuvaansa ohjaamisen ja opettamisen kannalta mutta toi esiin, että roolit sekä vaihtelevat toimintatilanteista riippuen että myös limittyvät toisiinsa.

Opettajan rooli ja tehtävä opetustilanteessa vaihtelee. Välillä pitää todella opettaa, esim. kun opetellaan uutta tapaa tehdä ”taidetta” tai kun harjoitellaan uusilla välineillä. – – Toisaalta luovan työskentelyn aikana opettajan tulee olla apua tarvittaessa lähellä ja käytettävissä, mutta toisaalta ei puuttua turhaan lasten työskentelyyn. (Kaisa, E 2000)

Ammatillisen identiteetin lisäksi monet opiskelijat pohtivat sekä henkilökohtaista että yhteisöllistä identiteettiään. Opiskelijat peilasivat toimintaansa suhteessa opiskelijaryhmään ja aikaisempaan elämänhistoriaansa. Suvi (OPK 2000) tarkasteli oppimistaan paljolti opiskelijan identiteetin kannalta. Hän kuvaili, minkälaisia töitä hän ja muut opiskelijat tekivät sekä mitä niistä oli opittavissa. Maaria (OPK 2000) oppi tunneilla tuntemaan itseään, omaa menneisyyttään ja luokkakavereita sekä myös tulevaisuutta ja omaa ammattiaan ja sen sisältöä. Keskustelut ryhmässä auttoivat Leenaa (OPK 2000) tutustumaan toisiini, ja opetus sai hänet ajattelemaan tulevaa ammattiaan uudella tavalla. Opetuksen itsetuntemusta lisäävä juonne osoittautui merkitykselliseksi. Opettajaksi opiskelevalle se on tärkeää sinänsä, mutta myös sen tähden, että itsetuntemus auttaa opettajaksi opiskelevaa ymmärtämään oppimiseen liittyviä tapahtumia ja sitä kautta lisää hänen ammatillista asiantuntemustaan (Moilanen 1999, 38–45).

Aikuisen, opettajan ja ohjaajan roolit antoivat opiskelijoille yhden mahdollisuuden jäsentää tulevaa toimintakenttää. Luonnehdin opiskelijoiden tällaista puhetta ”institutionaaliseksi tulevaisuuspuheeksi”. Tulevat työtehtävät ovat toistaiseksi varsin kaukana opiskelijoiden opiskelukäytännöistä. Heidän ei ole helppo puhua niistä henkilökohtaisina kannanottoina vaan mahdollisina pyrkimyksinä ja tavoitteina. Opiskelijoiden identiteetti rakentuu toistaiseksi yhteisöllisenä identiteettinä suhteessa ikään ja koulutusyhteisöön. Opiskelijat

ovat ensisijaisesti opiskelijoita koulutuksessa ja aikuisia suhteessa lapseen. He vasta rakentavat kuvaa ammatillisesta identiteetistään lastentarhanopettajana eikä heidän välttämättä ole helppo sisällyttää tässä vaiheessa ammatillisen identiteetin osarooliksi taidekasvattajan roolia. Toisaalta opintojen alkuvaihe on otollinen aika siinä mielessä, että opiskelijoiden näkemykset omasta ammattikuvastaan ovat vasta muotoutumassa, ja he voivat verrattain joustavasti tehdä tilaa uusillekin tulkinnoille. Martti Silvennoinen (2001) on havainnut liikunnanopettajien koulutuksessa, että koulutukseen liittyvä ”institutionaalinen tieto” antaa eväitä opettajan työlle, mutta vaikuttaa myös, usein alitajuisesti, opiskelijoiden ja opettajien tapaan orientoitua ympäristöön ja itseensä. Institutionaalinen tieto tuottaa ikään kuin taustahälynä eri opinaloille tyypillisiä diskursiivisia käytäntöjä: miten asioista puhutaan tai miten tiettyjä asioita otetaan vastaan ja toisia siirretään sivuun. (Mts. 45–46.)

Opiskelijat pitivät taidekasvattajan asiantuntemuksen perusaineiksina lapsen kuvallisen kehityksen sekä välineiden ja materiaalien tuntemusta. Monet opiskelijoista kokivat saaneensa opinnoista vinkkejä tulevaa ammattiaan varten. Olen mieltänyt vinkin taidekasvatuksessa stereotyyppisiin ratkaisuihin liittyvänä käsitteenä, jonka avulla haetaan nopeaa mallia työskentelylle. Opiskelijat käyttivät käsitettä kuitenkin myönteisessä merkityksessä: vinkin avulla voi ottaa käyttöön toisen koettelemaa, sitä mikä on kokemuksellisesti havaittu hyväksi. Puhetapa voi viitata odotuksiin tulevista työkäytännöistä, joissa tarvitaan vinkkejä toiminnan järjestämiseksi. Ajatus vinkkien tarpeesta voi sisältää kuitenkin myös olettamuksen lastentarhanopettajasta suoritavana työntekijänä, joka toteuttaa toisilta saamiaan ohjeita ilman kokonaissuunnittelun vastuuta. Tällöin vinkki viittaisi taidekasvatuksen mimeettis-behavioristisiin traditioihin, joissa korostetaan opetustyön taustalla olevia ohjeita ja konkreettisia malleja. Samoin ajatus taidekasvattajasta mallina viittaa tähän traditioon.

Taidekasvatusta toteuttavan lastentarhanopettajan rooli sisältää sen, että opiskelija on havahtunut taidekasvatuksen olemassaoloon tulevassa työssään. Tämä havainto tekee tilaa hänen tulevalle roolilleen taidekasvattajana. Lastentarhanopettajalla on työssään vastuu taidekasvatuksen toteuttamisesta. Joidenkin opiskelijoiden mukaan se on myös hänen velvollisuutensa.

LAPSIKESKEINEN KASVATTAJA

Toinen tyypillinen tapa suhtautua taidekasvattajan rooliin oli se, että opiskelijat käsittelivät taiteen ja taidekasvatuksen merkityksellisyyttä lapselle. Heille syntyi näkemys taidekasvattajana toimimisesta, kun he kuvailivat kasvattajan taidekasvatuksellista toimintaa lapsen kasvun ja kehityksen näkökulmasta.

Opiskelijat pitivät taidekasvattajan roolin ytimenä lapsen toiminnan tukijan ja edistäjän roolia. Taidekasvatusta perusteli ensisijaisesti se, että taide on tärkeää lapsen kasvussa. Esimerkiksi Juhani (OPK 2000) totesi: *Taide on korvaamaton asia lasten elämässä*. Opiskelijat korostivat alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen yleissivistävästi kehittävää luonnetta: tarkoituksena ei ole taiteilijoiden kasvattaminen.

Ei tulevia taiteilijoita, vaan antaa mahdollisuus itsensä toteuttamiseen kuvallisen ilmaisun kautta sekä antaa positiivisia onnistumiskokemuksia ja aukaista heidän silmänsä maailman kauneudelle ja monimuotoisuudelle. (Emmi, E 2000)

Opiskelijat eivät pohtineet sen laajemmin lapsen roolia taiteilijana⁸⁰, mutta he kiinnittivät lapsen taiteen tekemisen jollakin tavoin laajempiin yhteyksiin. He puhuivat taiteen maailmasta tai taiteesta kulttuurin osa-alueena. Yksi opiskelijoista otti esiin taidekasvatuksen laajempaan yhteyteenä lapsen tulevan roolin yhteiskunnan jäsenenä.

Kuvataide – on väline ajatteluun, tutkimiseen ja maailmankuvan rakentamiseen. – Lapsi saa välineitä itsensä ja ympäristönsä ymmärtämiseen – aktiivisesti osana yhteiskuntaa toimimiseen. (Niko, E 2000)

Opiskelijat sijoittivat taiteen monin tavoin osaksi lapsen oppimista, kehitystä ja kasvua. Heitä kiinnosti se, miten taide on käytettävissä kasvatuksen osa-alueena tai välineenä. Esimerkiksi Hanna (E 2000) piti taidetta itsestään selvänä osana varhaiskasvatusta: *Taide ja taiteellinen ilmaisu ovat tärkeä osa alle kouluikäisen lapsen normaalia kasvua*

80 Esimerkiksi Antero Salminen (1994, 35–46) kiinnittää huomion siihen, että lapsi ei ole ammattilainen taiteilijana niin kuin ei ole ammattilainen lääkäriä tai poliisia leikkiessään, mutta hänen työskentelyprosessissaan on samanlaisia piirteitä kuin ammattimaisesti taidetta tekevällä.

ja kehitystä. Opiskelijat tekivät luettelonomaista yhteenvedoa melko yleisellä tasolla kaikista niistä piirteistä ja ominaisuuksista, joihin kuvataiteellinen työskentely vaikuttaa. He eivät eritelleet tai jäsentäneet kehittymisen puolia kovinkaan tarkasti, mutta heidän pääolettamuksensa oli, että taide palvelee lapsen kaikinpuolista kehittymistä. Yksin tärkeä puoli oli kyky vaikuttaa lapsen minäkuvan ja yksilöllisyyden vahvistumiseen.

Kuvataidetoiminta voi antaa tilaisuuksia kokea asioita kaikilla aisteillaan, kuunnella omaa itseään ja toimia omista lähtökohdistaan käsin. Taidekasvatuksella voidaan tukea ja voimistaa halua etsiä, löytää, erehtyä ja olla erilainen. (Annika, E 2000)

Opiskelijat puhuivat vähemmän havaintojen, ajattelun ja kognitiivisten taitojen kehittymisestä, mutta he pitivät tärkeänä sitä, että kuvallinen työskentely voi näyttää lapsen ajattelua ja sisäistä maailmaa. Opiskelijat korostivat lapsen ilmaisuvoimaisuutta ja luovuutta.

Mielestäni lapset ovat aivan yhtä luovia ja taiteellisia kuin aikuisetkin, itse asiassa lapsilla on taiteeseen usein paljon raikkaampi ja ennakkoluulottomampi suhtautuminen kuin monilla aikuisilla. – Tapa jolla haluaisin toteuttaa lasten taidekasvatuksen lähtee siitä että opettajat toimivat vain tarvittavien materiaalien hankkijoina, tekniikoiden neuvojina sekä luovuuden eri polkujen viitoittajina. Tehtävien toteuttaminen, erilaisten materiaalien kokeilun ja työn arvioinnin pitäisi olla mielestäni lähes täysin lapsilähtöistä. (Nea, OPK 2002)

Opiskelijat korostivat myös taiteen itseilmaisullista luonnetta: kuvallisen työskentelyn tulee antaa lapselle mahdollisuus itsen ilmaisuun ja itsen toteuttamiseen. He näkivät taiteen luovana toimintana ja sanattoman ilmaisun välittäjänä, ja he toivat myös esiin taiteen vaihtoehtoisena ja terapeuttisena ilmaisukanavana. Kuvataiteellinen työskentely voi itseilmaisun lisäksi olla kanava rentoutumiseen. Itseilmaisun korostamista sivusi lähestymistapa, jossa opiskelijat kiinnittivät taiteen ja kuvataiteellisen työskentelyn elämyksellisyyteen ja lasten kokemusmaailmaan. Opiskelijat puhuivat asioiden kokemisesta kaikilla aisteilla, lapsen ja aikuisen yhteisistä kokemuksista, samoin he painottivat onnistumisen kokemuksia. Kuvallinen työskentely oli väline kokemusten, mutta myös tunteiden ilmaisemiseen.

Taide on väline lapselle itsensä ilmaisuun, kokemusten ja elämysten vastaanottamiseen. – Taiteen, niin kuin leikinkin avulla lapsi pystyy käymään läpi vaikeitakin emotionaalisia tunteitaan, sekä samaistumaan toisiin ihmisiin. – Taide-elämykset vahvistavat emotionaalista ja esteettistä vastaanottokykyä, sekä empatiakykyä. (Virpi, E 2000)

Opiskelijat puhuivat elämyksellisyydestä pääosin esteettisiin elämyksiin liittyneenä: taidekasvatuksen yhtenä tehtävänä oli herkistää vastaanottamaan ja havaitsemaan kauneutta sekä herättää halu arvokkaaksi koettujen asioiden suojelemiseen. Näissä näkemyksissä oli runsaasti vaikutteita siitä tavasta, jolla Päivähoidon kasvatustavoitekomitea (1980) lähestyi lapsen kuvallista toimintaa. Tämä tapa välittyi opiskelijoille mitä ilmeisimmin Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan (1991) teoksen esittelemänä.

Opiskelijat painottivat kasvattajan innostusta ja kiinnostusta taiteeseen. He korostivat hänen rooliaan ohjaajana, jonka tehtävänä on herättää lasten motivaatio, luoda innostavia tilanteita sekä tukea ja rohkaista. Opiskelijat pitivät tasaveroista vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä keskeisenä toiminnan piirteenä.

Taidekasvatus on yhteistä kasvamista. Lapsi opettaa aikuista siinä kuin aikuinen lasta. Taiteen tekeminen ja kokeminen voi parhaimmillaan antaa lapselle arvokkaita kokemuksia samanarvoisesta vuorovaikutuksesta aikuisen kanssa, koska erilaiset taiteelliset ratkaisut ovat yhtä arvokkaita. (Laura, OPK 2002)

Yksi opiskelijoista toi esiin lastentarhanopettajan työhön näkökulman, jonka tulkitseen osoittavan tutkivaa asennetta työhön. Kasvattajan toiminnan pohjana on kiinnostus lasten näkemyksiä kohtaan, ja se edellyttää lasten havainnointia sekä oman toiminnan reflektointia.

Tehtävä voi olla aikuisen näkökulmasta käsin todella mielenkiintoinen, mutta jos se ei vastaa lasten tapaa omaksua asiaa, ei se myöskään voi onnistua. Aikuisen vilpittön kiinnostus lasten maailmaan sekä jatkuva oman työn reflektointi avaa tien onnistumiseen. (Lauri, OPK 2002)

Odotus vilpittömyydestä viittaa ajatukseen opettajan työn autenttisuudesta (ks. esim. Heikkinen 2001; Rusanen 2002). Liitän tämän näkökulman ajatukseen opettajan työstä eettisenä työnä. Opettaja

on sitoutunut työhönsä ja hänen omat arvonsa heijastuvat hänen toimintaansa. Samoin Saara (OPK 2000) otti esiin toimintansa eettisen näkökulman: *On hyvä miettiä, minkälaiset jäljet minun toimintani jättää lapseen.*

Opiskelijat viittasivat myös lapsen aktiiviseen osallisuuteen oman maailmansa rakentajana. Ylipäätään opiskelijat puhuivat lapsista aktiivisina toimijoina, ja he halusivat suunnata toimintaansa lasten edellytysten mukaisesti.

Tärkeintä kuvataidekasvatuksessa on auttaa lapsi löytämään ne kiinnostuksen kohteet ja taidot, joita heillä on ja motivoida heitä ilmaisemaan itseään kuvataiteellisesti. – – Tuokioiden aiheita ja teemoja miettiessäni ottaisin lasten kiinnostuksen kohteet ja heille ajankohtaiset aiheet huomioon. Nämä lapsista itsestään nousevat teemat tulevat esille jokapäiväisessä elämässä päiväkodissa; lasten puheenaiheissa, leikeissä ja kysymyksissä. Seurailisin siis niitä. (Saara, E 2000)

Lapselle tarkoitetun toiminnan tuli olla lapselle mielekästä, lasten tuli saada valita omat ratkaisunsa, ja sen, mitä lapsi teki, tuli olla ensisijaisesti hänen itsensä aikaansaamaa. Opiskelijat kritisoivat lapsille suunnattua toimintaa, jossa aikuisen rooli korostui tai jossa aikuinen puuttui lapsen työhön. Taidekasvatus voi olla lapselle merkityksellistä vain, jos lapsi pystyy itse vaikuttamaan omaan toimintaansa.

Taidekasvattajan tulee tukea lasta tämän kuvataiteellisessa toiminnassa sekä innostaa ja rohkaista häntä uusiin kokeiluihin. Lapselle tulee luoda esteetön ympäristö, joka mahdollistaa kuvallisen toiminnan ja houkuttaa siihen. (Maja, OPK 2002)

Useimmat opiskelijat pitivät tärkeänä lähtökohtana taidekasvatuksessa leikin ja taiteen yhteyttä. He rinnastivat leikin ja kuvallisen työskentelyn lapsen toimintatapoina. Opiskelijat myös toivat esiin, että kuvallinen työskentely sinänsä voi olla leikkiä tai muuttua leikiksi.

Leikin avulla lapsi tutustuu itseensä ja ympäristöönsä. Samoja asioita lapsi käsittelee myös kuvallisessa ilmaisussa. Leikin ja taiteen välillä onkin lähes saumaton yhteys. – – Piirtäminen voi olla lapselle leikki. – – Leikin avulla voimme suunnitella ja toteuttaa erilaisia kuvallisia tehtäviä. (Anne ja Maaria, E 2000)

Opiskelijoiden esittämä yhteys tuntuu luontevalta lapsen luovaa ja ilmaisullista toimintaa korostavasta näkökulmasta. Esimerkiksi Maria Laukka (1998) kiinnittää huomion siihen, että leikki muistuttaa sellaista taidekasvatustoimintaa, jossa korostetaan prosessia.⁸¹ Tällöin siinä, kuten leikissäkin, on olennaista intensiivinen suhde olemassaoloon toiminnan kestäessä, mutta lopputulos ei sinänsä ole kiinnostava. Leikki ja taide eivät kuitenkaan ole identtisiä, vaikka niillä onkin paljon yhtäläisyyksiä. Ne ovat syntyneet erilaisista edellytyksistä ja erilaisin tavoittein. (Mts. 20–22.)

Tutkimieni opiskelijoiden näkemykset taidekasvattajina liittyivät suurelta osin taidekasvatuksen traditioihin, joissa korostetaan taidetta luovana itseilmaisuna. Nämä painotukset tulevat esiin myös suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjeistojen tyypillisinä piirteinä 1980-luvulta alkaen, ja ne ovat jatkuneet 2000-luvulla. Taidekasvattajan tehtävänä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja luoda vuorovaikutteinen ilmapiiri, joka tukee lapsen omaa ilmaisua. Lapsen kiinnostuksen ja innostuksen herättäminen on keskeistä, samoin lapsen ilmaisun vapaus.

Opiskelijoiden näkemykset taidekasvattajan tehtävästä liittyvät myös lapsikeskeiseen näkemykseen, joka on luonnehtinut suomalaista varhaiskasvatusta 1980-luvulta alkaen. Juhani Hytösen (1999) mukaan 1980-luvulta alkaen oli havaittavissa, että pienten lasten opettajien keskuudessa alkoi viritä uudestaan romanttisesta lapsikeskeisyydestä peräisin olevia opettamisen ideoita. Hytönen pitää romanttisessa lapsikeskeisessä lähestymistavassa keskeisenä, että lähdetään liikkeelle sekä lapsen ominaislaadun tunnistamisesta että lapsen tarpeista, haluista ja kiinnostuksista. Ongelmana on se, että huomioimatta jää sekä oppimisen yhteisöllinen että yhteiskunnallinen luonne ja myös opettajan asemaan kuuluva valtasuhde. (Mts. 49–54; ks. myös Hytönen 1998, 7–8, 140, 198–199.) Niiranen ja Kinon (2001, 73) puhuvat 1980-luvun lopulta alkaneesta ajasta lapsikeskeisyyden renessanssina.

Kuitenkaan opiskelijoiden näkemykset eivät viittaa puhtaasti romanttiseen lapsikeskeiseen lähestymistapaan vaan ottavat huomioon myös konstruktivistisen näkökulman, joka vakiintui suomalaisen

81 Taiteen ja leikin suhde on varsin laaja teema. Sitä on käsitelty paljon sekä modernissa että postmodernissa taiteessa (ks. esimerkiksi Piironen 1998; Sederholm 1998; 2000). Myös Hans-Georg Gadamer ja Lev Vygotsky ovat pohtineet sitä useissa teoksissaan.

varhaiskasvatukseen 1990-luvulla (ks. esim. Hujala 1996; Niiranen & Kinon 2001). Opiskelijat korostivat lapsen aktiivisuutta ja sitä, että hän aktiivisesti luo näkemyksiään maailmasta. Samoin he korostivat aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta yksilöllisen luomisprosessin sijaan. Nämä käsitykset viittaavat samanaikaisesti sekä pragmatistisiin että postmoderneihin oppimista ja taidekasvatusta koskeviin lähestymistapoihin. Esimerkiksi Deweyn näkökulma oppimisen aktiivisesta luonteesta nostettiin uudestaan esiin konstruktivistista oppimista koskevassa keskustelussa (ks. Väkevä 2004).

Marjatta Kalliala ja Leena Tahkokallio (2005) kiinnittävät huomion siihen, että suomalaisessa varhaiskasvatusta koskevassa keskustelussa ei ole määritelty lapsikeskeisyyden tai lapsilähtöisyyden eikä aikuislähtöisen tai aikuiskeskeisen kasvatuksen sisältöjä kovinkaan tarkasti. Ihanteena on ollut suunta aikuiskeskeisestä ja aikuislähtöisestä toiminnasta kohti lapsikeskeistä ja lapsilähtöistä kasvatusta. Kuitenkin Kalliala ja Tahkokallio korostavat, että puhe aktiivisesta ja kompetentista lapsesta tarvitsee rinnalleen myös näkemyksen aktiivisesta ja vastuullisesta aikuisesta. Siitä huolimatta että kasvatusta voi olla enemmän tai vähemmän lapsikeskeistä tai -lähtöistä, se on aina myös aikuisjohtoista. Myös lapsen aktiivisuutta korostavassa institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa kasvattajan auktoriteetti on välttämätön. (Mts. 20–23.)

Kasvattajan auktoriteetissa on kysymys vallasta. Oleellista on, minkälaisen auktoriteettiaseman kasvattaja luo (ks. esim. Hautamäki 2000). Myöskään taidekasvatuksessa kasvattajan valta-asemaa ei voi väistää: hänen tehtäviinsä sisältyy aina vastuu lapsen toiminnan kokonaisuudesta. Kasvattajan suhteella lapseen ja omaan rooliinsa on suuri merkitys taidekasvatuksen käytännöille. Taidekasvattajan roolia pohtiessaan opiskelijat tunnustivat vastuu-aspektin, mutta he eivät tuo esiin valta-aspektia. Kasvattajalla on valta tehdä päätöksiä lapselle tarjottavan kasvatuksen sisällöistä ja myös siitä, minkälaisen tilan hän antaa taidekasvatukselle.

TAITEESEEN SUUNTAUTUNUT KASVATTAJA

Kuvataiteeseen kasvattava

Ainoastaan yksi opiskelijoista, Maija, näki itsensä alusta alkaen taidekasvattajana. Hän sijoitti taidekasvattajan roolin luontevaksi osaksi

tulevaa ammattikuvaansa ja kuvasi omia toimintaperiaatteitaan ja tehtäviään.

Tulevana taidekasvattajana tehtäväni on tiivistetysti kasvattaa lapsi taiteeseen – ymmärtämään sitä ja sen merkitystä. Oma kiinnostukseni taidetta ja kuvallista toimintaa kohtaan on ensiarvoisen tärkeää: minun tulee tuntea materiaalit ja välineet, osata ohjata lapsia toiminnassaan ja siirtää motivaatiota myös lapsiin. Minun tulee tarjota lapselle antoisa ympäristö taiteen ja kuvallisen tekemisen kannalta, ja auttaa häntä itsensä ilmaisuun sekä ympäristön hyödyntämiseen omassa toiminnassaan. – Taidekasvattajana minun on varottava omien arvostusteni suoraa siirtämistä lapselle – lapselle ja tämän näkemyksille on jätettävä tilaa. (Maija, OPK 2002)

Maija tuli kuvataidelukiosta, ja hänellä oli takanaan laajat kuvataiteelliset opinnot. Lisäksi hän oli harrastanut kuvataidetta pienestä pitäen. Vaikka hän ei oppinut kurssilla materiaaleista, välineistä ja niiden käytöstä suoranaisesti mitään uutta, opintojakson näkökulma oli hänelle uusi. Hän ei ollut ennen tarkastellut asiaa lapsen toiminnan ja sen ohjaamisen kautta. Maijan pohdinta näytti erityisen tärkeän piirteen taidekasvattajan roolista. Taidekasvatuksessa on kohteena lapsen ja taiteen suhde. Taidekasvattajan tehtävä on auttaa rakentamaan tätä suhdetta, ja sen pohjana on kasvattajan oma suhde taiteeseen. Maija myös kiteytti ainoana opiskelijana sen, minkälaisista aineksista muodostuu taidekasvattajan asiantuntijuus: innostuneen asenteen lisäksi hänen tulee tuntea käytettävät materiaalit ja välineet sekä osata ohjata niiden käytössä. Hänellä tulee olla myös teoreettista tietämystä taiteesta.

Maija piti merkityksellisenä opiskelijoiden väliseen yhteistyöhön kannustamista opintojen aikana. Samoin toinen opiskelija, Mette, piti opinnoissa tärkeänä yhteistoiminnallista oppimista ja yhteisiä keskusteluja. Erityisesti ne saivat hänet pohtimaan tulevaa rooliaan taidekasvattajana.

Omien ajatusten, kokemusten, näkemysten jakaminen toisten kanssa (esim. taidenäyttelykierröksellä), töiden yhdessä analysointi ja ”porukalla” toisten ryhmäläisten töiden arvioiminen ovat olleet todella hyviä kokemuksia. – Ryhmässä keskustellessani huomasin, ettei juuri kellään meistä ollut erityisen positiivisia muistoja kuvaamataidon opetuksesta. Esiin nousi asioita kuten materiaalien huono laatu / puutteellisuus, tehtävien tylsyys ja pyrkimys ”tasa-

päistämiseen” jne. Ehkei meillä kellään ollut kuvataiteen opetuksesta todella innostunutta opettajaa! Tulisiko minusta sellainen? (Mette, OPK 2002)

Mette ei halunnut luonnehtia itseään taidekasvattajaksi yhden luku-kauden opintojen jälkeen vaan viivytelti tämän roolin ottamista. Hänellä oli takanaan taidemaalarin koulutus, ja hän mietti, minkälainen opettaja hänestä oli tulossa. Hän piti opettajan tehtäviin kuuluvana lapsen ohjaamista kuvallisessa työskentelyssä. Hän ei puhunut taidekasvattajan roolista omana roolinaan vaan kiinnitti huomion lapsen kuvalliseen toimintaan sisältyviin laadullisiin piirteisiin ja puhui tulevasta ihanteesta, taitavasta kuvataidekasvattajasta.

Taitava kuvataidekasvattaja ohjaa työskentelyä siten, että luo lapselle hyvät puitteet työskentelylle, opastaa ja ohjaa tarvittaessa, muttei puutu lapsen työskentelyyn vaan antaa tälle mahdollisuuden omakohtaiseen kokemiseen ja oivaltamiseen. – – Taidekasvattajan tehtävä on auttaa lapsia laajentamaan kokemusmaailmaansa, tutustumalla näitä tarkemmin ja läheisemmin esim. luonnon erilaisiin ilmiöihin. (Mette, OPK 2002)

Mette rinnasti taiteellisen työskentelyn ja opettamisen sikäli, että molemmille on ominaista toimijan subjektiivisuus. Opettajan tuli ohjaajana tunnistaa omat näkemyksensä eikä tarjota niitä liian voimakkaasti lapsille.

Kuvataiteellinen ilmaisu on pitkälle hyvin subjektiivista toimintaa. Niin on myös toiminnan ohjaaminen/opettaminen. Ohjaajan kuvataiteelliset näkemykset ja mieltymykset saattavat toisinaan liiaksikin vaikuttaa opetustilanteissa. (Mette, OPK 2002)

Mette pohti oppimispäiväkirjassaan pitkään omaa taidesuhdettaan, johon taidemaalarin ammatilliset opinnot loivat perustan. Vaikka Metellä ei ollutkaan omilta kouluajoiltaan erityisen myönteisiä kokemuksia kuvaamataidon opetuksesta, hän vakuuttui opintojen aikana siitä, että taiteella voi olla tärkeä rooli varhaiskasvatuksessa. Hänen mukaansa sen avulla on mahdollista herättää pohdintaa ihmisenä olemisen peruskysymyksistä ja jäsentää maailmaa, samoin taiteella on mahdollisuus vaikuttaa ihmisenä kasvamiseen. Mette ei kiirehtinyt uuteen ammatilliseen rooliin kiinnittymistä lyhyen opintojakson jälkeen vaan antoi aikaa kuvataidekasvattajuuden muodostumiselle. Hänellä oli takanaan

kokemus yhden ammatillisen identiteetin rakentumisesta, joten hän tunnisti uuden identiteetin kehittymisen hitauden.

Myös kolmannella opiskelijalla, Hannella, oli vahva taidenäkemyksensä oman toimintansa taustalla. Hän ei kuitenkaan kokenut olevansa sisällä taiteen maailmassa vaan pikemminkin taidekasvatuksen maailmassa, joka hahmottui hänelle ”käden töiden” maailmana. Hannella oli taustanaan artesaani- ja päivähoitajakoulutus, ja hänellä oli pitkä kokemus päivähoitajana työskentelystä. Päivähoitajakoulutuksessa hän oli tehnyt lopputyön aiheesta ”Kuvataidekasvatus päiväkodissa”. Työyhteisössään hän oli vastannut käden töistä ja niiden opetussuunnitelmien kehittämistä. Artesaanikoulutus antoi taustan hänen taidenäkemykselleen, samoin oma aktiivinen kuvataiteen harrastaminen. Hän oli harrastanut öljyvärimaalausta yli kymmenen vuoden ajan, ja jo lapsuudessa oli kotona tuettu kiinnostusta taiteeseen yhteisillä museo- ja taidenäyttelykävynneillä. Huolimatta aktiivisesta suhteestaan taiteeseen ja taidekasvatukseen Hannekaan ei puhunut itsestään taidekasvattajana, vaan hänkin otti esiin taidekasvattajan ihanteen. Hän piti taidekasvattajan asiantuntemuksen tärkeinä tekijöinä lasten tuntemusta, materiaalien ja tekniikkojen kokemuspohjaista hallintaa sekä omien taidekasvatusta koskevien asenteiden tunnistamista. Olennaista oli nähdä taidekasvatus aikuisen ja lapsen yhteisenä kasvamisena. Hänen tavoitteenaan oli rakentaa luovuuteen kannustava oppimisympäristö. Lisäksi Hanne (OPK 2002) korosti kasvattajan innostusta: *Lapset ovat aina innoissaan teimmepä mitä tahansa, mutta toisaalta minäkin olen.*

Taidekasvatuksen traditioiden näkökulmista Maijan ja Meten näkemykset taidekasvattajan roolista liittyivät ensisijaisesti itseilmaisua korostavaan traditioon. Liitän myös Hannen näkemykset luovuuteen kannustamisesta ja kasvattajan omasta innostuneisuudesta saman tradition piiriin. Maijan ja Meten näkemyksissä oli viittauksia myös sekä pragmatistiseen näkökulmaan, joka korostaa vuorovaikutusta suhteessa taiteeseen, että kognitiiviseen näkökulmaan, jossa taide toimii maailman jäsentäjänä. (Ks. Efland 1998; 2002a.) Hannen näkökulma kiinnittyi myös akateemisen ja taideteollisen koulutuksen traditioihin, joissa tärkeää on taiteellisen työskentelyn käytäntöjen tuntemus.

Meten ja Hannen näkemykset näyttivät yhden tärkeän piirteen taidekasvattajan roolin rakentumisessa. Molemmilla oli takanaan jo aikaisempi koulutus, joka suuntasi heidän ammatillisia näkökulmiaan. He eivät olleet valmiita omaksumaan uutta identiteettiä näin lyhyen

opintojakson jälkeen eivätkä puhuneet itsestään taidekasvattajina. Opiskelijoiden koulutus ja ammatillinen kehittymisprosessi lastentarhanopettajaksi kestää vähintään kolmen vuoden ajan, ja yhden lukukauden mittainen opintojakso voi tarjota opiskelijan taidekasvatuksellisen ammattikuvan rakentumiselle runsaasti aineksia, kuten Maijan näkemykset osoittivat. Kuitenkin oman tulevan ammattikuvan rakentamiseen tulee olla riittävästi aikaa. Robert Arnkil (1998) on havainnut, että omasta ammatillisuudesta on vaikea luoda kokonaiskuvaa ja onnistuessaankin se on moniaineksinen, ristiriitainen ja jää usein keskeneräiseksi. Arnkil korostaa, että ehkä ainoa mahdollinen lähtökohta ammatilliselle kehitymiselle on oman subjektiivisen näkökulman ja toimintatavan huomioiminen. (Mts. 121–122.)

Tutkimuskysymykseni oli kunnianhimoisesti asetettu siinä mielessä, että oletin taidekasvatuksellisen identiteetin piirtyvän selvästi näkyviin jo yhden opintojakson aikana. Kuitenkin esiin tulleet opiskelijoiden näkemykset loivat yhtä lailla kuvaa opiskelijoiden aikaisemmista olettamuksista ja esiymmärryksestä tulevaa lastentarhanopettajan työtä kohtaan kuin opintojen aikana muodostuneesta jäsenyyksestä, joka koski nimenomaan heidän omaa rooliaan taidekasvattajana. Opiskelijoiden näkemykset antavat aiheen olettaa, että taidekasvattajan rooliaan varten opiskelijat tarvitsevat kahden opintoviikon laajuisten perusopintojen lisäksi myös muuta koulutusta.

Taiteen ja luovuuden välityksellä kasvattava

Osa opiskelijoista totesi kohdanneensa opintojakson aikana sekä kuvataiteellisessa työskentelyssä että kuvataidetta tarkastellessaan sellaisia haasteita, jotka saivat heidät pohtimaan itseään taidekasvattajana. Esimerkiksi Virpi (OPK 2000) arvioi ja mietti suhdettaan taiteeseen laajasti opintojen aikana ja kuvasi hänessä heränneen kiinnostuksen lastentarhanopettajan taidekasvatustehtävään. Hän kuvaili itsensä taidekasvatuksen suuntautuneeksi nimeämällä itsensä ”askartelua ja piirtelytyypiksi”. Yksi opiskelijoista, Outi, havaitsi, miten keskeistä taidekasvattajalle on tunnistaa oma taidekäsitöksensä.

Valmiuteni taidekasvattajana ovat paljon paremmat, sillä taide-sanan laajuus selvisi minulle kurssin aikana. Olin odottanut kurssin olevan mm. askartelua ja vinkkejä siitä, mikä askartelu sopii minkäkin ikäisille. – Ensin petyin, että koko kurssi sisältää vain jotain taidejuttuja ja patsaita. Onneksi petymys

katosi ja innostuin aivan uusista ulottuvuuksista. Nyt osaan sitten lapsillekin tuoda taidemaalmaa julki laajemmin. – Huomasin kuinka kapea-alainen oma näkemykseni oli ennen kurssia. (Outi, OPK 2002)

Opinnot auttoivat Outia laajentamaan käsitystään taidekasvatuksesta. Mitä ilmeisimmin aikaisemmat kokemukset, joihin kuului mm. päivähoitajakoulutus, olivat luoneet hänelle tulkinnan kuvataidekasvatuksesta askarteluna. Opinnot saivat hänet omaksumaankin siitä moninaisemman tulkinnan.

Monet opiskelijat pitivät kuvataiteellista työskentelyä haasteellisenä. Se käynnisti esimerkiksi Lauran pohtimaan ammatillisen identiteetin lisäksi tulevaa rooliaan taidekasvattajana henkilökohtaisen identiteetin kannalta. Hän piti taidekasvattajan roolissa olennaisena valmiutta omaan kuvalliseen työskentelyyn.

Sain itsevarmuutta ja rohkeutta sekä omaan kuvalliseen työskentelyyni että tulevaan työhöni. Näillä perusteilla voin sanoa kasvaneeni tämän kurssin aikana tulevana taidekasvattajana paljon ja ehkä myös ihmisenäkin. (Laura, OPK 2002)

Työskentely oli haasteellista myös siksi, että opiskelijat kokivat, että heillä oli vähän valmiuksia kuvalliseen työskentelyyn. Monille opiskelijoille olivat taidekasvatuksen itsestäänselvyyksinä pitämänsä asiat uusia: he eivät olleet esimerkiksi työstäneet aikaisemmin savea tai käyttäneet luonnostelua työskentelyprosessin yhtenä vaiheena. Esimerkiksi Anne lähestyi kuvallista työskentelyä taitojen näkökulmasta eikä pitänyt omia valmiuksiaan ja tietojaan riittävinä. Hän kritisoi opintoja siitä, että niissä ei annettu riittävästi aikaa kuvalliselle työskentelylle.

Kuvaamataito on minusta aina ollut aika vaikeaa, koska en mielestäni ole siinä kovinkaan taitava. Minusta on hyvä, että opettelemme ihan perusasioita, jotta osaamme tulevassa ammatissamme opettaa ja ohjata alle kouluikäisiä lapsia. – Olisin silti toivonut, että olisimme tehneet enemmän, eli olisimme tutustuneet useampaan materiaaliin jne. Käytimme mielestäni hieman liikaa aikaa arviointiin ja mietiskelyyn – olisin kaivannut enemmän puhdasta tekemistä kuvaamataidon eri osa-alueilta. Koin tämän puutteeksi, koska tiedän itse kuvaamataidosta ja sen mahdollisuuksista kovin vähän. (Anne, OPK 2000)

Heta toi esiin, miten ongelmallista taidekasvattajan roolin hahmottaminen voi olla. Hetalle kuvataiteellinen ilmaisu ei ollut oma alue, mutta hän piti itseään luovana persoonana. Hän oli innokas teatterilmaisun harrastaja ja nautti näyttelemisestä. Heta puhui kuvallisen työskentelyn yhteydessä itsestään taiteilijana, taiteilijaminästä ja taiteilijapersoonastaan. Hän hahmotti ne taidekasvattajan rooliin kuuluviksi.

Minun pitäisi oppia arvostamaan omia kykyjäni myös kuvaamataidon alueella, koska se helpottaa huomattavasti lasten ohjausta, kun on itsellä positiivinen asenne ohjaamaansa asiaan. – Ongelmani onkin se, että minulla on sellainen olo, että täältä päästä niitä ideoita kuvataiteelliseen ilmaisuun ei tule. Se on joku tukahduttava ajatus, joka välillä tukkii luovien ideoiden reitit ja mitään ei tule ulos. – Nyt jos tarkemmin ajattelen niin syntyyhän minulta niitä ideoita, mutta ne tuntuvat omissa ajatuksissa liian luovilta ja hullunkurisilta että sensuuri sanoo ei, mutta todellisuudessa lapset pitävät juuri hiukan tavallisista poikkeavista ideoista, kuten vartalolla maalaamisesta ja musiikin ja siitä muodostuvien mielikuvien avulla maalaamisesta sekä piirtämisestä. (Heta, OPK 2002)

Heta muodosti tulkinnan taidekasvattajan roolista luovan toiminnan edistäjän roolina. Hänen pohdinnassaan näkyi kiinnostavasti se, kuinka hän etsi yhdistäviä tekijöitä tulevaan taidekasvattajan rooliin omista kokemuksistaan muilla taiteenaloilla, joilla hän koki itsensä vahvemmaksi. Oppimispäiväkirjassaan hän haki toiminnalleen uutta perustaa ja kuvasi kamppailuaan luovuutta estävien tekijöiden hahmottamisessa hänelle vieraalla alueella. Hän kuvasi sitä hämärällä alueella liikkumisena, jota on vaikea ilmaista. Vaikeus tavoittaa praktista tietämistä tuli näkyviin. Heta löysi taidekasvatuksen perustan siitä, että se on ensisijaisesti positiivisia elämyksiä tuottavaa luovaa toimintaa. Opettajan roolina oli luoda stressitön ilmapiiri itseilmaisulle.

Heta pohti myös toista tärkeää kysymystä. Hän hahmotti taidekasvattajan roolin siten, että taidekasvattajalla samalla oli myös taiteilijan rooli. Opiskelijana hän näki kuvataiteen didaktiikan opinnot taideopintoina, jotka tuottivat taiteilijan ammatillisia valmiuksia. Itsensä näkeminen taiteilijana oli ikään kuin vaatimus tai edellytys, että hän voisi kokea itsensä taidekasvattajaksi. Mielestäni lastentarhanopettajakoulutukseen sisältyneet opinnot tarjoavat opiskelijalle lähtökoh-

dan taidekasvattajaksi, mutta niissä ei ole kysymys ammatillisista taiteilijan opinnoista. Opinnoissa on pikemminkin tavoitteena, että opiskelija oppii kokemuksellisesti hahmottamaan kuvataiteellisen työskentelyn prosesseja, jotta hän voi myöhemmin tukea vastaavia lapsen kuvallisen työskentelyn prosesseja. Opiskelijan näkemykset osoittivat, että opinnot eivät tuottaneet hänelle käsitteellisiä valmiuksia erottaa taidemaailmaa, kasvatuksen maailmaa eikä taidekasvatuksen maailmaa toisistaan. Hän ei nähnyt eroa niiden välillä vaan samasti ne keskenään.

Kuvaamieni opiskelijoiden oletuksissa taidekasvattajan roolista oli yhtenä lähtökohtana näkemys lasten taidekasvatuksesta askarteluna. Se on ollut 1980-luvulle asti tyypillinen lähestymistapa varhaisiän taidekasvatuksessa, mutta opiskelijoiden näkemykset näyttävät sen vaikutuksen ulottuvan vielä 2000-luvulle. Odotukset taidekasvatuksesta taitojen harjoittamisena viittasivat mimeettis-behavioristisiin taidekasvatuksen traditioihin. Opiskelijoiden henkilökohtaista kasvua ja luovaa prosessia koskevat näkemykset puolestaan kiinnittyivät itseilmaisua korostaviin ekspressiivisiin traditioihin.

Taidekasvattajan roolin rakentuminen reflektiivisenä työskentelynä

Maaria (OPK 2000) piti omia taitojaan rajoituksena suhteessa tulevaan ammatilliseen identiteettiinsä: *En koe olevani kuvaamataidossa erityisen hyvä*. Kuitenkin hänen kuvaamansa oppimisprosessi näytti, miten syvällisellä tavalla opinnot voivat käynnistää tulevaa taidekasvattajuutta koskevan pohdinnan, mikäli opiskelija sitoutuu siihen henkilökohtaisesti.

Taidekuvaan pohjautuva vastaanottava ja kuvallinen työskentely oli Maarialle apuna taidekasvatuksellisen identiteetin hahmottamisessa. Maaria teki opetusmateriaaliksi lapsille kokeellisen työn, jota hänen tekijänä oli vaikea määritellä.

En osaa tarkasti määritellä, mikä tämä työni on. -- Parhaiten sitä kuvaa ehkäpä töiden sarja. Kyse ei vaan ole minun tekemistäni töistä, vaan tarkoitukseni on virittää lasten kiinnostusta kuvalliseen ilmaisuun Hugo Simbergin taulun Joutsenlaulu pohjalta. (Maaria, OML 2000)

Maaria lähti liikkeelle teoksesta ja pohti miten monin eri tavoin teosta

voi käsitellä lasten kanssa sanallisesti, kuvallisesti ja äänellisesti. Hän perusteli teoksen valintaa sekä omalta että lasten kannalta.

Se herätti monenlaisia tunteita. Simbergille tyypilliset pirut koettavat herätellä nukkuvaa, masentunutta taiteilijaa onnistumatta yrityksessään. – – Kuva antaa myös mielikuvitukselle tilaa liikkua, sillä se on aika pelkistetty ja väritämätön. – – Kuva herättää minussa – – monia ajatuksia ja keinoja kuvata ja käsitellä asioita lasten kanssa. Tärkeintä on pyrkiä luomaan tehtävä lapsille riittävän mielenkiintoiseksi ja haasteelliseksi. (Maaria, OML 2000)

Maaria kokeili itse luonnosmaisesti erilaisia kuvallisia toteutustapoja teoksen pohjalta, maalauksia ja soittimien tekoa savesta. Hän pohti, miten musiikkia on mahdollista saada kuvalliseen muotoon. Hänen tavoitteensa oli laaja: – – *virittää lapsen kiinnostus kuvalliseen ilmaisuun.* Hän otti kuvallisen ilmaisun käyttöön lasten havaintojen syventäjänä.

Lasten kanssa on hyvä lähteä liikkeelle taulun tarkastelusta. Minkälaisia ajatuksia, tunteita, mielle yhtymiä, pelkoja kuva herättää. Ajatusten pohjalta on syytä syventää huomioita muun muassa kuvallisella ilmaisulla. (Maaria, OML 2000)

Maaria piti tärkeänä opettajan asiantuntemusta, mutta myös aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta.

Opettajalta löytyy vastauksia, mutta ainakin yhtä tärkeää (jos ei tärkeämpääkin) on lasten mahdollisuus itse etsiä ja löytää vastauksia. – – Haluan painottaa – – että lapset tekee, mulla on virikkeet ja lapset etenee – – mun asia ei ole kuvallinen vaan mun asia kasvattaa – – ne lapset tekee. (Maaria, LOT 2000)

Maaria näki roolinsa ensisijaisesti kasvattajana ja opettajana, joka ohjaa ja antaa virikkeitä lapsen työskentelylle. Hän näytti myös, miten kokemuksellinen työskentely suuntasi voimakkaasti hänen hahmotelmiaan toiminnasta tulevana kasvattajana. Maaria kertoi oppimispäiväkirjassaan, kuinka kurssin tehtävät saivat hänet innostuneesti sukeltamaan työskentelyprosesseihin. Hän kuvasi omaa kokemustaan flow-tunteena ja piti sentyyppistä lähestymistapaa perustana myös lasten työskentelyn ohjaukselle ja suunnittelulle.

Lastentarhanopettajan on mielestäni pyrittävä työskentelemään lapsen ehdoilla, lapsen mielikuvitusta ja luovuutta tukien. – Kiinteänä osana taiteellista työtä ovat mielestäni tunteet – minkä koin itsekin useasti kurssin aikana. On hienoa, miten oman työn jäljiltä voi tuntea onnistumisen riemua. – Monesti tuntien kuluessa tuli itselle sellainen olo, että olisi hienoa osata välittää tätä omaa intoa lapsille. – Tärkeintä mitä kurssilta sain oli rohkeus oman itseni (ja kuvaamataidon kykyni) tuntien oivaltaa: innostumisella ja yrittämisellä, omalla halulla voi tehdä paljon. (Maaria, OPK 2000)

Maarian prosessi ja pohdinta alleviivasi kokemuksellisen työskentelyn merkityksellisyyttä taidekasvattajan työssä. Maaria näytti sisäisistä kokemuksistaan käsin kuvallisen työskentelyn prosessia, joka käynnisti hänen mielensä monikerroksisella tavalla. Maaria kommentoi omalla työskentelyllään kuvallisesti teosta. Hän nosti kuvallisen työskentelyn taiteen verbaalisen tarkastelun rinnalle tuottamaan uusia ajatuksia. Hän myös laajensi ja syvensi kuvallisen työskentelyn taitojaan omaehtoisesti työskentelemällä. Hän otti käyttöön työskentelytavan, joka voi avata hänelle toimintamahdollisuuksia myös tulevassa työelämässä.

Taidekasvattaja ei voi ohjata lasta syvällisesti sellaisiin työskentelyn prosesseihin, joista hänellä itsellään ei ole kokemusta. Hassi ym. (1996) kiinnittävät huomion siihen, että tarvitaan oma elävä kosketus kuhunkin taiteenalaan. Vaikka lapsen työskentelyn ohjaajan ei tarvitse olla tietyn taiteenalan ammattilainen, niin taiteenala, jolta ei ole omaa kokemusta, jää ulkokohtaiseksi. (Mts. 1996, 14.) Kindlerin mukaan on välttämätöntä tarjota opettajille henkilökohtainen mahdollisuus kokea ja sisäistää uusia käytäntöjä, jos halutaan saada aikaan muutos varhaisiän taidekasvatuksen käytäntöihin. Kokemukset ovat tärkeämpiä kuin sanat, pelkkä verbaalinen informoiminen ei riitä. (Kindler 1996.)

Maarian prosessi osoitti, miten opiskelija voi syventää identiteetti-työtään kuvallisen työskentelyn avulla. Kuvallisen työskentelyn avulla oli mahdollista tuoda ulkoisesti havaittavaksi identiteettiin liittyviä piirteitä. Oli kysymys samankaltaisesta prosessista, jota Heikkinen (2001) kuvaa ulkoistamisena. Heikkisen mukaan ”itseä” on mahdoton tavoittaa sellaisenaan, ilman tulkintaa. Identiteetti on aina itsetulkinnan tulos, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Sen avulla pyritään muodostamaan itsestä, elämästä ja maailmasta kokonaiskäsitys, jossa kokemukset asettuvat suhteisiin keskenään. Heikkisen oletus on, että ihminen ei tavoita identiteettiään suoraan,

välittömän itsereflektion kautta, vaan pikemminkin ulkoistamalla itsensä eri tavoin erilaisiin ilmaisuihin. Ihminen kokee itsensä tuon itsetoteutuksen tuloksena. (Mts. 31–36.) Heikkinen sitoo opettajaksi kehittymisen aktiiviseen identiteettityöhön, johon sisältyy se, että opettajien on opittava tuntemaan itsensä. Ammatillinen ja persoonallinen identiteetti liittyvät kiinteästi toisiinsa. (Mts. 111–113.)

Maarian kuvaamassa prosessissa oli kysymys kuvallisesta reflektoinnista, joka avasi uusia näkökulmia häneen itseensä kasvattajana. Työskentelyprosessin sanallinen reflektointi auttoi jäsentämään näitä uusia havaintoja. Maarian työskentely toi esiin samantyyppisiä piirteitä kuin työnohjaukseen liittynyt oma kuvallinen työskentelyprosessini. Kuvallinen työskentely näytti suhdetta ammatillisuuteen uudella tavalla ja oli siten tärkeä väline ammatillisen identiteetin hahmottamisessa.

Kuvallisen työskentelyn mahdollisuuksia identiteettityössä tarkasteltiin vastaavalla tavalla myös Syreenin Taimi-projektissa⁸². Projektissa ehdotettiin taidekasvatuksen yhdeksi uusiutuvaksi merkitykseksi, että se voisi toimia tarinoinnin paikkana, jossa kasvatettava voisi ymmärtää omaa elämäänsä. Taustana oli oletus, että omaelämäkerronnallisessa taideteoksessa tapahtuu ”liikettä itsestä ulos”, itse tehdään näkyväksi itselle ja toiselle. Kun kokemus saa muodon, taideteos on uudelleen rakentamassa maailmaa ja itseä. (Sava & Katainen 2004, 30.)

Maarian intensiivinen työskentely olisi helppo liittää taidekasvatuksen itseilmaisua korostavaan ekspressiiviseen traditioon mutta myös pragmatistiseen traditioon henkilökohtaisen kokemuksen korostamisena. Sava ja Katainen kiinnittävät kuitenkin huomion siihen, että kuvallisen ja narratiivisen identiteettityön ajatus eroaa luovan itseilmaisun teoriasta. Ei ole kyse siitä, että olisi mahdollista löytää sisäinen aito minuus, vaan itseiden nähdään rakentuvan ja muuttuvan tarinoinnin kehässä. Ihmisen olemassaolo ja identiteetit ovat jatkuvassa muutoksessa, johon tarinan avulla on mahdollista luoda merkityksellisyyttä. Tällöin kyseessä on yritys paikantaa omaa horisonttia maailmaan ja rakentaa suhdetta itsen lisäksi toisiin. Ajatusten näkyväksi tekeminen taidetta tekemällä auttaa selkeyttämään omia

82 Syreenin Taimi-projekti (2001–2003) oli Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen STAKESin yhteinen osaprojekti Suomen Akatemian monitieteisessä tutkimusohjelmassa Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa (SYREENI).

käsityksiä ja tuntemuksia. Taideteoksen muodossa tulkinta omasta identiteetistä ja elämäntarinasta konkretisoituu. Teoksessa säilyy osa omaa historiaa, ja siten se toimii materiaalina myös uusille tulkinnoille. Saman aihepiirin toistaminen eri välinein ja taiteen muodoin voi syventää ymmärrystä itsestä ja omasta elämästä. (Sava & Katainen 2004, 30–35; ks. myös Räsänen 1997.) Tällainen identiteetin rakentamistapa uusien merkitysten rakentamisena on ominaista postmodernille lähestymistavalle.

YLEISKASVATTAJA TAIDEKASVATTAJANA

Kun opiskelijat tarkastelivat tulevaa taidekasvattajan rooliaan, heidän oli luonnollista hahmottaa sitä neutraalissa mielessä tuleviin ammatillisiin tehtäviinsä kuuluvana vastuuna tai lähestyä sitä lapsen ja hänen toimintansa näkökulmasta. Nämä ovat ymmärrettäviä lähestymistapoja, koska opiskelijoista on tulossa yleiskasvattajia ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoita päivähoitoon ja esiopetukseen. He ovat ensisijaisesti kasvatuksen maailman jäseniä. Heidän ammatillinen kehityspolkinsa lastentarhanopettajuuteen ja kaikkiin siihen sisältyviin rooleihin on vasta alussa. Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen kannalta on kuitenkin olennaista, miten he mieltävät oman roolinsa myös taiteen ja taidekasvatuksen maailmaan osallistujina.

Rohkeus tarttua omiin henkilökohtaisiin taidetta koskeviin kokemuksiin sai opiskelijat luomaan omannäköisensä tulkinnan taidekasvattajan roolista. Henkilökohtaisiin lähtökohtiin kiinnittynyt pohdinta edisti ammatillisen identiteetin rakentamista. Tämä tuli näkyviin erityisesti Maarian voimakkaasti omia kokemuksia peilaavassa prosessissa, mutta myös Hetan ja Meten pohdinnoissa. Heillä kaikilla korostui suhde taiteeseen taidekasvattajuuden perustana. Opiskelijoiden näkemykset taidekasvattajan roolista kiinnittyivät sekä itseilmailulliseen että pragmatistiseen traditioon, joka painottaa taiteen roolia kasvatuksellisessa arjessa. Näkyviin häivähti myös taidekasvatuksen postmoderni näkökulma.

Taidekasvattajan roolin omaksuminen merkitsee tilan ja paikan luomista sille tulevassa ammattikuvassa. Tutkimieni opiskelijoiden roolit kiinnittyivät monin eri tavoin heidän aikaisempaan elämäns historiaansa, koulu-, koulutus- ja työkokemuksiinsa sekä opintojaksolla saatuun opetukseen. Huomion kiinnittäminen taidekasvattajan tulevaan rooliin osana ammatillista kehittymistä on tärkeää, sillä koulu-

tuksen aikaiset opinnot toimivat professionaalisen ennakkososialisaationa tuleviin ammatillisiin tehtäviin (ks. Aittola 1992, 37–38). Kyse ei ole vain tiettyjen käytäntöjen opettelemisesta, vaan siitä, että tuleva lastentarhanopettaja oppii ottamaan vastuun omista ammatillisista ratkaisuksistaan. Ei ole vain yhtä ammatillista roolia johon asettua, vaan keskenään ristiriitaisia ja kilpailevia diskursseja erilaisista ammattikäytännöistä (ks. Danielewicz 2001; Rantala 2001a). On hedelmällistä tarkastella opiskelijoita tulevina taidekasvattajina, sillä se, miten opiskelijoihin suhtaudutaan, suuntaa myös heidän suhtautumistaan itseensä (ks. Hutchinson 1998, 133). Elinikäisen oppimisen näkökulmasta koulutuksen tulos on se, että opiskelijat jatkavat oppimistaan ja kehittymistään koko loppuelämänsä ajan. Jos opiskelijat ovat koulutuksen aikana luoneet tilan taidekasvattajan roolille, se voi olla osana myös heidän jatkuvaa ammatillista kehittymistään.

OPISKELIJOIDEN SUHDE TAITEESEEN

Tutkimukseni lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan käsitykset taiteesta ovat taidekasvattajan ammatillisen identiteetin olennainen osatekijä. Taidekasvatuksen tutkimuksessa käsityksiä taiteesta pidetään keskeisenä taidekasvattajan työtä ohjaavana tekijänä. Efland (1998) katsoo, että taideopetuksen sisältöön ja päämääriin vaikuttavat käsitykset taiteesta ja sen merkityksestä ihmiselle. Hänen mukaansa taidekasvatuksen päämääristä on erilaisia käsityksiä, koska taiteesta on erilaisia käsityksiä, ja erilaiset käsitykset taiteesta johtavat erilaisiin käsityksiin sisällöstä. Efland kytkee taidekasvattajan käsitykset esteettisiin teorioihin. (Mts. 4–11.) Bendroth Karlssonin (1998, 43, 112) mukaan taidekasvatuksellisten tilanteiden taustalla on aina kyse kasvattajan taidekäsityksistä, ja siksi hänellä tulee olla tietoa sekä esteettisistä teorioista että kuvataiteesta. Samoin Tarja Pääjoki (1999) pitää taidekäsitysten tutkimista merkityksellisenä. Hänen mukaansa henkilökohtaisen taidekasvatusnäemyksen kannalta on keskeistä, millaiseksi taiteen luonne mielletään. Taidekäsityksen alueeseen kuuluvat taiteeseen liittyvät ajatusmallit, esimerkiksi kysymys siitä, mitä taide on. (Mts. 18–20, 72.)

Taidekasvatuksessa kasvattaja rakentaa ja luo lapsen suhdetta taiteeseen. Sen perusta on hänen oma suhteensa taiteeseen. Käsitykset taiteesta kertovat opiskelijoiden ennakko-olettamuksista ja siitä tavasta, jolla he pohtivat taiteeseen liittyviä ilmiöitä. Puhun suhteesta taiteeseen, kun pyrin kuvailemaan ja hahmottamaan sitä kokonaisuutta, joka näistä yksittäisistä kannanotoista muodostuu. Suhde taiteeseen rakentuu kahdesta osatekijästä: suhteena kuvataiteeseen sen vastaanottajan ja kokijan roolissa sekä suhteena omaan kuvataiteelliseen työskentelyyn kuvan tekijän roolissa. Työni painopiste on opiskelijoiden vastaanottavan toiminnan pohtimisessa.

Lastentarhanopettajien koulutuksessa kuvataidekasvatuksen opintoihin on 1980-luvulta alkaen kuulunut suppeassa muodossa perehtymistä taidehistoriaan. Olen sisällyttänyt opiskelijoiden itsenäisiin opintoihin useiden vuosien aikana tutustumisen yhteen suomalaiseen taiteilijaan ja hänen tuotantoonsa sekä niiden pohtimisen alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen näkökulmasta. Taidehistoriallisten ekskursionemme kohteena on useimmiten ollut Ateneumin taidemuseo, jossa museo-oppaat ovat esitelleet opiskelijoille suomalaisen taiteen ohella myös kokemuksiaan lapsiryhmien ohjaamisesta. En ollut aikaisemmin käsitellyt taideteoreettisia teemoja opinnoissa.

Opetusta kehittäessäni pyrin opiskelijoiden aktiiviseen työskentelyyn. Otin lähtökohdaksi nykytaidetta koskevan keskustelun herättämisen. Oletin, että nykytaiteen tarkastelu auttaa ottamaan eri tavalla kantaa omaan taidekäsitykseen kuin vanhemman taiteen vastaanottaminen. Pidin hyvänä lähtökohtana sitä, että opiskelijat oppivat katsomaan taideteoksia useista näkökulmista. Minusta tuntui läheiseltä myös Josef Albersin (1985) näkemys: taide ei ole esine vaan kokemus.

Kuvaan ensin perusteellisesti vuoden 2000 näyttämän kuvan opiskelijoiden taidekäsityksistä, koska aineisto näyttää sen erityisen vivahteikkaasti. Tutkimusvaihe antoi opiskelijoille mahdollisuuksia taidekokemustensa sanallistamiseksi ja samalla minulle opettajana tilaisuuden tunnistaa opiskelijoiden lähtötilanne. Opintojakson aikana ilmeni, millaisia valmiuksia opiskelijoilla oli taideteosten vastaanottamiseen. Opiskelijoiden taidetta koskevat käsitykset rakentuivat opintojen aikana prosessina, joka alkoi kokemuksilla julkisesta taiteesta, helsinkiläisistä veistoksista. Opiskelijat refleктоivat kokemuksiaan keskustelemalla ja kirjoittamalla sekä tutustuivat saamaansa lisämateriaaliin. Lisäksi he valitsivat helsinkiläisten taidemuseoiden teoksia tarkasteltavaksi. He valitsivat myös suomalaisia taideteoksia käytettäväksi tulevassa työssään sekä perustelivat tekemiään valintoja⁸³. Valinnat kertovat siitä, minkälaista taidetta opiskelijat arvostivat, ja antavat viitteitä siitä, minkälaista taidetta he ottaisivat käyttöön varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa. Opiskelijoiden kannanotot kertovat myös siitä kehyksestä, jonka kouluttajana loin taidetta koskevien käsitysten muodostumiselle ja siten myös omista taidekäsityksistäni. Käsitykset kuvaavat niitä merkityksiä, joita opiskelijat ja minä opettajana liitimme tarkasteltaviin ilmiöihin.

83 Ks. OML 2000; OPK 2000; liite 1b: tehtävä 1.

Vuonna 2002 en kartoittanut enää opiskelijoiden taidekäsityksiä, vaan pidin niitä oleellisena osana heidän tulevaa taidekasvattajan rooliaan. Pyrin opetuksessa antamaan aineksia heidän taidetta koskevien käsitystensä laajentamiseen. Pyysin opiskelijoita pohtimaan, minkälaista taidetta he arvostavat⁸⁴. Senhetkisten preferenssien ja kiinnostuksen ilmaisemisen sijaan kysymys käynnisti opiskelijat pohtimaan suhdettaan taiteeseen tulevina taidekasvattajina. Opiskelijat kuvailivat konkreettisesti suhdettaan taiteeseen, mutta myös suhteuttivat sen merkitystä kasvatukseen ja omaan kasvattajan rooliinsa. Opiskelijat työstivät taidekäsityksiään tehtävässä⁸⁵, jossa he perehtyivät Mannerheimintien varrella sijaitseviin veistoksiin ja niiden edustamiin taidekäsityksiin, sekä ekskursiolla Meilahden taidemuseoon joko Myytti-näyttelyyn tai Tove Janssonin retrospektiiviseen näyttelyyn. Opiskelijat esittelivät käsityksensä valitsemistaan taideteoksista toisilleen käyttäen pohjana annettua materiaalia.⁸⁶

NYKYTAIDE KUVATAIDETTA KOSKEVAN KESKUSTELUN AVAAJANA

Töölönlahden veistokset

Vuoden 2000 tutkimusjakson aikana opiskelijat tutustuivat taiteeseen, joka oli tehty heidän elinaikanaan. Pääkohteena oli nykytaiteen museon näyttely ”Pohjoinen postmodernismi”. Ennen museon avautumista tutustuimme kahteen ympäristötaiteen teokseen – Kain Tapperin ”Alkunäytökseen”⁸⁷ (1993) ja Pekka Jylhän teokseen ”Lähde” (2000) – sekä ”Veistosten Töölönlahti” -näyttelyyn⁸⁸. Pyrin strukturoimaan

84 Ks. OPK 2002; liite 4b: tehtävä 3a.

85 Ks. OPK 2002; liite 4b: tehtävä 1.

86 Jaoin opiskelijoille kaksi monistetta. Toisessa annettiin taideteoksen tarkastelulle runko Eflandin (1998) neljän näkökulman kannalta, kuten tein Kiasmassa vuonna 2000 (ks. liite 1d). Toisessa monisteessa esiteltiin lyhyesti taideteoksen tarkastelu kahdeksasta eri näkökulmasta (subjektiivinen, formalistinen, intentionalistinen, taide- ja tyylihistoriallinen, ikonografinen, instrumentalistinen, aatehistoriallinen ja sosiologinen tarkastelutapa). Kollegani Raili Kärkkäinen oli koonnut monisteen luokanopettajien kuvataiteen 15 opintoviikon sivuaineopintoja varten, ja olin työstänyt sitä hieman. (Ks. liite 4c.)

87 Kain Tapperin teosta koskeva keskustelu tallentui liikenteen melun takia niin niukasti videonauhalle, että jätin sen tarkemman analysoinnin pois.

88 Taidekivenveisto ry:n järjestämä veistosnäyttely oli esillä Töölönlahden alueella 15.6.–15.10.2000. Näyttely kuului ”Helsinki kulttuuripääkaupunkina” –hankkeeseen ja siihen oli koottu suomalaisia veistoksia 1990-luvulta. Sen tarkoituksena oli esitellä ajankohtaista



KUVA 1. Olavi Lanu ”Kelluva saari”

kysymyksillä ja tehtävillä opiskelijoiden havainnointia teoksista ja ryhmässä tapahtuvaa keskustelua (ks. liitteet 1c, 1d).

”Veistosten Töölönlahti” –näyttelyssä opiskelijoiden tehtävänä oli valita teoksia kolmen kriteerin mukaan. Ensinnäkin opiskelijat valitsivat teoksia, joita he suosittelivat kaupungin lunastavan. Oletin tässä tulevan näkyviin, minkälaista taidetta opiskelijat arvostavat. Toiseksi he etsivät teoksia, jotka sopivat hyvin ympäristöönsä. Pyrin tällä suuntaamaan veistosten havainnointia niin, että opiskelijat ottavat myös ympäristön huomioon. Kolmanneksi opiskelijat nimesivät teoksia, jotka eivät kosketa heitä. Oletin tällä tavoin käynnistäväni pohdintaa taiteen rajoista.⁸⁹ Joillekin opiskelijoille tehtävä tarjosi uuden tarkastelutavan. Yksi opiskelijoista, Emmi (OPK 2000), oli aikaisemmin kiertänyt näyttelyn, mutta hän totesi: *Kysymykset antoivat aivan toisenlaisen näkökulman taiteen tarkastelulle.*

Opiskelijat nostivat esiin kaksi teosta: Olavi Lanun ”Kelluvan saaren” (ks. kuva 1) ja Jari Juvosen ”Putket” (ks. kuvat 2–7). Opiskelijoiden (LOT 2000) mukaan molemmat teokset sopivat hyvin ympäristöönsä, ja he suosittelivat niiden lunastamista paikoilleen.

Opiskelijat pitivät Lanun teoksessa kiinnostavana erityisesti sen herättämiä moninaisia mielikuvia. Teos sai heidän mielikuvituksensa liikkeelle: *Jotenkin sopii vaan siihen; niin kuin nainen olisi ryöminyt sii-*

kuvanveistoa suurelle yleisölle.

89 Ensimmäisen ja toisen tehtävän valinnat purettiin ekskursion yhteydessä 21.9.2000. Kolmas tehtävä käsiteltiin seuraavalla opetuskerralla 9.10.2000. Se ei valitettavasti tallentunut videonauhoitukseen. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat sisälsivät kysymyksistä vain satunnaisia muistiinpanoja.



KUVAT 2, 3, 4, 5, 6 ja 7. Opiskelijat tarkastelemassa Jari Juvosen teosta "Putket".

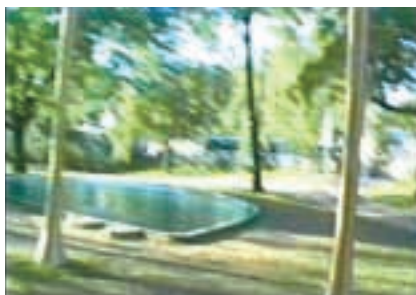
hen, voi nähdä oman mielikuvituksen mukaan. Hanna (OPK 2000) totesi: Vaikutelma siitä, että patsas olisi jo ollut paikallaan Töölönlahden rannalla ilman erityistä esiintuloa, oli perusteena valinnalle, niin mystinen mielikuva naisesta ja kivistä muodostui. Emmi (OPK 2000) arvioi: Hyvä, sopii paikalleen, tarvitsee toisen katseen, jotta huomaa, että ei ole oikea kivi. Leena (OML 2000) kuvaili mielikuviaan: Mieleeni tuli merenneito, joka on jäänyt kivelle lepäämään ja nukahtanut ikuiseen uneen. Työ sai ihmiset jäämään hetkeksi paikoilleen ja pohtimaan teoksen ulottuvuuksia. Materiaali oli minusta uusi ja kekseliäs.

Opiskelijat kiinnittivät huomion Juvosen teoksen esittävyYTEEN. He kommentoivat teosta: *Se esittää kuten suuri yleisö haluaa; toi mieleen kaukoputken johon laitetaan rahaa; näyttää tutulta. Teos tuotti heille mieluisan kokemuksen: Kiva; oikea ja hauska; oivaltava; rantaa pystyy katsomaan eri näkökulmasta. Osa havainnoi teoksen materiaalia: Materiaali kiinnitti huomiota; kaukaa näytti ruosteiselta putkelta. Virpille (OPK 2000) teos tarjosi polarisoivan tarkastelutavan ympäristön katsomiseen. Hän kirjoitti: Putkista katsomalla huomasin Helsingistä kaksi tosi erilaista näkökulmaa: pieni kohti junarataa ja toisesta Senaatinkirkon torni. Eli näkymät voisi analysoida: ruma ja kaunis, likainen ja puhdas tai meteli ja rauha.*

Molempien teosten hyväksi koettuihin ominaisuuksiin kuului se, että ne olivat esittäviä ja tunnistettavia tai tuttuja. Teoksissa oli myös jokin huomiota herättävä ominaisuus tai kiinnostava materiaali, ja ne miellyttivät opiskelijoita. Lisäksi niillä oli kyky herättää tai suunnata ajatuksia ja mielikuvia.

Pyysin opiskelijoita arvioimaan Lähde-teosta (ks. kuvat 8–13) tarkasteltaessa, miten teoksen kokonaisuus ja sen osatekijät kuvasivat ja symboloivat Kekkonen elämäntyötä⁹⁰. Opiskelijat (LOT 2000) toivat esiin presidentti Kekkonen yksinvaltiaan tavan käyttää valtaa, Suomen poliittisen kulttuurin ja suhteet Neuvostoliittoon. Yksi opiskelija kuvasi mielikuviaan: *Neuvostorealismi – – työväenpatsaissa on pronssiset kädet, Suomea varjostamassa – – pronssiset kädet – – on realistiset jutut, ei mitään nykytaidetta – – mahtipontisuus – – Suomi oli Neuvostoliiton varjossa, kuitenkin liikkeessä oli koko ajan se vesi – – ei jäänyt koskaan. Toinen opiskelija totesi, että – – käsien prameus toi mieleen Leninin*

90 Palasimme teokseen opintokäynnin jälkeisellä opetuskerralla, jolloin opiskelijoilla oli käytettävänä lisämateriaalina Marja-Terttu Kivirinnan teosta koskeva kritiikki "On siinä jotakin Kekkostakin" (Helsingin Sanomat 1.9.2000).



KUVAT 8, 9, 10, 11, 12 ja 13. Opiskelijat tutkimassa Pekka Jylhän teosta "Lähde".

patsaan. Opiskelijat liittivät kädet valtaan ja Kekkonen vallankäyttöön: *Oli melkein verrattavissa itsevaltiaaseen – ikään kuin Kekkonen siunaisi Suomen kansaa*. Yksi opiskelija piti käsiä hyvinä ja siunaavina. Hänelle tuli mieleen: – *jumala – niinku jumala siunaa*. Opiskelijat liittivät altaassa virtaavan veden jatkuvuuteen ja luonnonläheisyyteen. He pitivät vettä myös voimakkaana elementtinä: *Vesi tekee mitä tahtoo, sille ei voi mitään*. Altaan muoto assosioitui silmään, *tarkkailevaan silmään*.

Teos herätti runsaasti assosiaatioita ja mielikuvia. Opiskelijat olivat eri mieltä, tuliko muistomerkin olla esittävä. Osa opiskelijoista piti kyseenalaisena sitä, että muistomerkin käsi-teemalla ei ollut riittävää viittaussuhdetta Kekkoseen henkilönä ja presidenttinä. Eräs opiskelijoista ihmetteli: *Miten vähän taiteilija on hakenut symboleille taustaa Kekkosesta*. Toinen piti ongelmana sitä, että *teoksesta ei voi välttämättä tietää, että se on Kekkonen muistomerkki, pitää olla aika hyvä mielikuviutus*. Osa opiskelijoista ei pitänyt esittävyttä erityisen tärkeänä ominaisuutena vaan kiinnitti huomiota teoksen kauneuteen. Yksi opiskelijoista kuvasi kantaansa: *Teos on tosi kaunis, kuvaa se Kekkostai ei*. Toinen totesi: *Tää on paljon kauniimpi kuin jos siinä olis joku Kekkonen ja sen naama – tai patsas*. Virpille (OPK 2000) teoksen tarkastelu suhteessa omaan aikaansa antoi kokonaan uuden tavan tarkastella taidetta ja hän pohti: *Jos taide mielestäni on siis oman aikansa näköistä, niin minkälainen Kekkonen muistomerkin ois sitten pitänyt olla? – Vaikea kysymys – ’heräsin’ katsomaan kyseistä teosta eri kantilta*.

Opiskelijat eivät yrittäneet esiintyä kuvataiteen asiantuntijoina. He käyttivät itsestään ilmaisua ”tavallinen” katsoja tai puhuivat suuren yleisön kannasta. Heidän kannanotoilleen oli ominaista, että he tekivät veistoksista tarkkoja ja aistivoimaisia havaintoja. Teosten tarkastelu sai myös heidän mielikuvansa ja assosiaationsa liikkeelle. Opiskelijoiden puheessa korostui omien preferenssien ilmaisu. Heidän oli helppo valita teoksia mutta vaikea perustella valintojaan. Yksi tapa perustella oli vedota omiin mieltymyksiin. Toinen tapa perustella oli kuvata havaintoja, mielikuvia ja tunteita. Kolmas perustelemisen tapa oli vedota teoksen kauneuteen.

”Pohjoinen postmodernismi” -näyttely

Kiasman ”Pohjoinen postmodernismi” -näyttelyssä opiskelijat etsivät aluksi yksilöllisesti teoksia, jotka edustivat heille ”hyvää taidetta” ja ”huonoa taidetta tai ei taidetta ollenkaan”. Sen jälkeen he kokoon-



KUVAT 14, 15, 16, 17, 18 ja 19. Opiskelijat esittelevät toisilleen Markku Kivisen teosta "Keinutuoli".

tuivat kolmeen ryhmään ja arvioivat yhden teoksen perusteellisemmin antamani monisteen⁹¹ mukaan. Kaksi ryhmää valitsi esiteltäväksi saman taiteilijan, Markku Kivisen, teokset. ”Keinutuoli” (1998) oli esimerkkinä ”hyvästä taiteesta” (ks. kuvat 14–19) ja ”Lavuaari” (1991) ”huonosta taiteesta” (ks. kuvat 20–25). Kolmas ryhmä valitsi Teemu Mäen maalauksen ”Maalaus” (1992) ja esitteli sen ”ei välttämättä hyvänä taiteena” (ks. kuvat 26–31).

Opiskelijaryhmän hyvän taiteen esimerkiksi valitsema ”Keinutuoli”-teos koostui kahdesta osasta. Lattialle oli asetettu vanha puinen keinutuoli, josta oli revitty puunsuikaleita. Näistä suikaleista oli sommiteltu seinälle samankokoinen kaksikulotteinen keinutuoli. Opiskelijat (LOT 2000) pitivät teoksen ideaa hyvänä: *Tällaista teosta ei pystyisi kuka tahansa tekemään tai keksimään*. Opiskelijoiden mukaan teoksesta näki, että sen eteen oli nähty vaivaa ja että sen tekeminen oli vaatinut taitoa, keksimistä ja aikaa suunnitteluun. Taiteilijan taitavuudesta kertoi se, että hänen työskentelynsä sai aikaan muutoksen: hän sai kaksikulotteiselle seinäpinnalle sijoitetut alkuperäisestä keinutuolista reväistyt palaset näyttämään kolmiulotteiselta keinutuolilta.

Teos herätti pääasiassa mieluisia tunteita ja mielikuvia: *Siitä voi tykätä*. Opiskelijat kuvailivat teosta ilmaisuilla: *Paras, kaunis, kekseliäs, vaativa, hauska, yksinkertainen, siisti, rauhallinen, aggressiivinen*. Ihailevia tunteita ja arvostusta herätti se, että vanha ja tuttu esine muuttui taiteeksi. Tuttuus oli myönteistä, kuten myös se, että nykytaiteen museo esitti taiteena teoksen, joka kommentoi varsin arkista ympäristöä, mummolan esinemaailmaa. Teos yhdisti perinteisiä elementtejä uuteen ja otti kantaa kierrättämiseen ja luonnonsuojeluun. Emmi (OPK 2000) kuvaili: *Toi mieleeni vastalauseen nykyajan kulutusmentaliteetille*. Puu uusiutuvana luonnonmateriaalina ja vanhan tutun esineen kierrätys olivat myönteisiä piirteitä. Opiskelijat pitivät hyvänä

91 Olin tehnyt monisteen Eflandin (1998) hahmottelemien esteettisten teoriasuuntausten pohjalta antaakseni opiskelijoille jäsenyyksen taideteosten tarkastelua varten. Taideteoksesta tuli ensinnäkin tutkia, miten tekijä oli käyttänyt materiaaleja, tekotapaa ja taiteellisia ilmaisukeinoja – viivoja, värejä, muotoja ja sommittelua. Teos tuli mahdollisuuksien mukaan suhteuttaa maailman taiteen muihin taideteoksiin. Toiseksi opiskelijoiden tuli kuvailla taidetekemustaan, sitä minkälaisia ajatuksia, tunteita ja mielikuvia teos herätti sekä tarkastella sitä, miten teos oli vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kolmanneksi tuli ottaa selvää teoksen tuottamisprosessista sekä tekijän motiiveista ja tarkoituksista: mitä tekijä oli ilmaissut teoksellaan. Neljäntenä tuli tutkia teoksen suhdetta ympäröivään todellisuuteen ja omaan aikaansa eli kuvata, miten teos liittyi siihen aikakauteen, jolloin se oli tehty, sekä mitä arvoja se nosti esiin tai kyseenalaisti ja miten se kuvasi todellisuutta. (Ks. liite 1d.)



KUVAT 20, 21, 22, 23, 24 ja 25. Opiskelijaryhmä esittelee Markku Kivisen teosta "Lavaari".

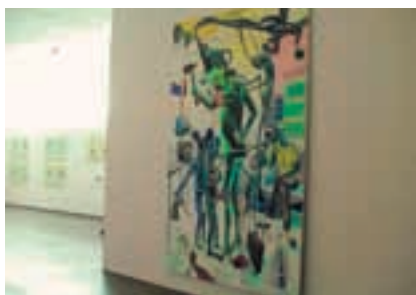
myös sitä, että teos nosti näkyviin ja huomion kohteeksi keinutuolin kauneuden.

”Keinutuolista” hyvänä taideteoksena näkyi taiteilijan taitavuus sekä sen myönteisiä mielikuvia herättävä sisältö. Opiskelijat arvostivat paljon taiteilijan taitavuutta ja taitoa, mutta myös hänen kykyään tuottaa katsojalle oivallus ja tarjota kauneuden kokemus.

”Lavuaari”-teos koostui seinään kiinnitetystä posliinisesta lavuaarista, kahdesta teräskehikosta, lasilaatikosta, maalista ja lakasta. Opiskelijat (LOT 2000; OPK 2000) kuvasivat teosta ilmaisuilla: *Sekanen, likainen, epämääräinen, mauton, ruma, huonokuntoinen, tavallinen, ei-mielenkiintoinen*. Teoksesta ei pidetty, se herätti ärtymystä. Teoksella oli vain yksi sitä taiteeseen liittävä piirre, tyylikäs valkoisen värin käyttötapa. Opiskelijat (LOT 2000) asettivat kyseenalaiseksi, onko tällaisen teoksen tekijä taiteilija: *Kuka tahansa pystyy tekemään; ei vaadita hirveästi*. Opiskelijat ilmaisivat ärtymystä siitä, että nykytaiteen museo esittää taiteena tällaisia teoksia: *Jos tekijä on taiteilija ja hän on yrittänyt tehdä taidetta, hän ei ole onnistunut siinä*. Eräs opiskelijoista suhteutti teosta taidemaailman ilmiöihin toteamalla: *90-luvulla alko tulla tällaista epämääräistä taidetta – mun mielestä ei edes taidetta oo, niin sopii siihen kategoriaan hyvin – en enää ihmettele mikä menee taiteesta*.

Opiskelijat kyseenalaistivat Kivisen teoksen aseman taiteena, eikä sitä heidän mielestään voinut suhteuttaa maailman taiteen muihin teoksiin. Teoksen tavallisuus teki sen sopimattomaksi taiteena. Opiskelijat liittivät lavuaarin arkeen, rakennustyömaalle. Se olisi voinut olla rakennustyömiehen, remonttimiehen lavuaari, joka todellisuudessaakin voisi olla yhtä huonokuntoinen. Tavallisuutta ei pidetty taiteeseen kuuluvana vaan osana elämää. Kriittisyys suuntautui sekä taiteilijan ammattitaitoon että tekemisen prosessiin: teoksen tekijä ei ollut riittävästi työstänyt teoksessa käytettyjä materiaaleja eikä ollut tuottanut niistä mitään uutta, joka poikkeaisi arjen tavallisuudesta. Eräs opiskelijoista (LOT 2000) otti esiin lainauksen näyttelyluettelosta: *– käyttää löytämänsä materiaalin usein sellaisenaan, mutta antaa taiteelle pyhitetyn ympäristön jalostaa ’ruman’ ja arkipäiväisen esineen*. Hän ei itse kuitenkaan ollut samaa mieltä.

Suurikokoinen ”Maalaus” herätti ambivalentteja tunteita. Opiskelijat (LOT 2000; OPK 2000) kuvailivat teosta ilmaisuilla: *Paljon värejä, paljon yksityiskohtia; herättää ajatuksia ja tunteita; todellisuutta kuvaa; arvoja käsittelevä; sairas, ällöttävä; kynninen, kriittinen; korostaa nykyajan rappiota; vastaa 15-vuotiaan pojan töitä*. Yksi opiskelijoista



KUVAT 26, 27, 28, 29, 30 ja 31. Opiskelijat esittelevät Teemu Mäen teosta "Maalaus".

sijoitti teoksen aikaan kuvailemalla: *Mun mielestä liittyy just tähän post-moderniin aikaan, jossa me eletään – valta, raha, menestys määrää elämän – täällä on kaikki merkkipaätteet mitä löytyy, täällä on ATK-maailmaa, bisness-maailmaa, Davidin puntti yksityiskohtana tuolla alhaalla, ja sitte huumemaailma korostuu, niinku ekstaasi ja kaikki tämmöset.*

Kun opiskelijat kuvailivat teoksen ominaisuuksia taideteoksena, he näkivät myönteisiä piirteitä mm. värienkäytössä, sommittelussa ja tekotavassa. Kuitenkin suhteuttaessaan sen maailman muihin taideteoksiin he asettivat koko teoksen kyseenalaiseksi. Taiteilijan taitavuus kuvaajana ei ollut ensisijainen. Opiskelijat pitivät omia kriteereitään taiteelle korkeampina kuin Teemu Mäen teosten edustamat taiteen kriteerit. He (LOT 2000; OPK 2000) kyseenalaistivat teoksen sisällön, erityisesti sen arvomaailman: *Vois laittaa suoraan roskikseen, ei tätä vois ajatella seinällensä katsella.* Opiskelijat kritisoivat kuvaamisen tapaa ja myös sitä, että teos ylipäättään kuvasi valitsemiaan ilmiöitä. He pitivät esittämistapaa sairaana tai murrosikäiselle tyyppillisenä.

Opiskelijat pitivät teoksessa hyvänä sitä, että se kritisoi pinnallisuutta. Teos oli hyvä siinä mielessä, että se kuvasi todellisuutta ja otti kantaa tämän ajan rappioon, mutta se korosti sitä liikaa. Arkielämän ilmiöiden kärjistävä kuvaaminen, realistisella tekotavalla, mutta arvot kyseenalaistaen vei taiteen ”huonon” alueelle. Taiteilijalla ei opiskelijoiden mielestä ollut oikeutta halveksia arvoja, joita he pitivät arvostettavina. Opiskelijoiden mukaan oli olemassa jotakin, jota taiteen tai taiteilijan ei sovi halveksia. Vaikka teos oli hyvä herättäessään ajatusta, se samalla oli huono herättäessään negatiivisia tunteita.

Opiskelijat ottivat kantaa elämyksellisesti, tunteenomaisesti ja arvottaen. Opiskelijat eivät kyseenalaistaneet sitä, että Mäki kuvaa todellisuutta, vaan sen tavan, jolla hän sen teki. Se herätti heissä vastenmielisyyttä. Opiskelijat halusivat asettaa rajat teoksen esittämälle ihmiskäsitykselle. Heidän puheessaan nousi kysymys taiteen eettisyydestä.

”Keinutuolista” hyvänä taideteoksena näkyi taiteilijan taitavuus sekä sen myönteisiä mielikuvia herättävä sisältö. Taiteilijalla oli taito tuottaa katsojalle oivallus ja mieluisia mielikuvia. Opiskelijat pitivät ”Keinutuolin” tuttuutta myönteisenä, kun taas ”Lavuaarin” tavallisuus oli negatiivinen arviointiperuste. Ominaisuus, joka teki toisen teoksen hyväksi, teki toisen huonoksi. Teoksia selvästi erottava ominaisuus oli niiden kyky herättää erilaisia tunteita tai ajatuksia. Hyvästä teoksesta voi pitää, ja se herätti runsaasti myönteisiä mielikuvia; huono teos he-

rätti ärtymystä tai vastenmielisyyttä, eikä se kiinnostanut. Huono teos saattoi olla myös eettisesti arveluttava kuten Mäen ”Maalaus”.

Opiskelijoita askarrutti kysymys, mikä on ja mikä ei ole taidetta. He hakivat määritelmää ja rajoja taiteelle ilmiönä. Näin tehdessään he arvottivat taiteen ilmiötä. Arto Haapala ja Ukri Pulliainen (2003) ovat havainneet, että taiteen määrittelyn problematiikka tuo esiin myös kysymyksen taiteen olemuksesta. Heidän mukaansa ei ole kyse siitä, mikä on taidetta ja mikä ei, vaan pikemminkin siitä, millainen taide on hyvää, millainen huonoa. Erot ovat ennen kaikkea arvofilosofisia, eivät niinkään objektien luokitteluun liittyviä. Usein on tehty ero termin ”taide” luokittlevan ja arvottavan käytön välillä. ”Tuota minä en kutsuisi taiteeksi” lausahdus ei ole vain objektien rajaamista taiteen kentän ulkopuolelle, vaan se on arvottava kannanotto, jolla puhuja tuo esiin kielteisen näkemyksensä teoksen taiteellisesta arvosta. (Mts. 63.)

Opiskelijoiden valintojen kohteena oli heidän omana elinaikanaan tuotettu taide. Opiskelijoiden kriittinen suhtautuminen nykytaiteeseen ei vastannut olettamuksiani, enkä ollut valmistautunut erittelemään teosten laajempia yhteyksiä. Opetustilanteessa alkanutta keskustelua olisi ollut hyvä jatkaa. Näytti siltä, että suurin osa 1900-luvun lopun taiteeseen liittyvästä keskustelusta oli opiskelijoille tuntematonta. Heillä oli vähän nykytaiteeseen liittyviä kategorioita, joiden avulla he voivat tarkastella teoksia. ”Lavuaarin” tavallisuus vei sen taiteen määrittelyn raja-alueelle. Se ei kuvannut arkielämän ilmiötä tavalla, joka herättäisi heissä katsojina oivalluksia tai olisi kiinnostava. Siinä ei myöskään ollut mitään, mistä voi pitää. Näyttelyesite sijoitti Kivisen 1980-luvun taiteilijoihin, jotka pyrkivät kyseenalaistamaan taideteoksen statuksen ja taiteen esittämisen kontekstit. Opiskelijoilla ei ollut valmiuksia tavoittaa tätä viestiä. Heillä ei myöskään ollut valmiuksia nähdä teosta ”ready made”-teoksena, esinekollaasina tai installaationa eikä valmiuksia sijoittaa sitä esimerkiksi minimalistisen tai käsitetaiteen piiriin. (Ks. esim. Sederholm 2000.)

Mäen teosta tarkastellessaan opiskelijat eivät olleet tietoisia 1900-luvun taidemaailman keskusteluista, joissa myös antitaide, negatiivisille arvoille rakentuvat sekä taidekeskusteluun provokaatioillaan osallistuvat teokset voivat olla osa taidemaailmaa. Kaija Kaitavuori (1993) näkee Mäen teoksen raadollisuuden ja vastenmielisyyden nousevan vallitsevan maailmankatsomuksen kritiikistä. Sitä ei voi tarkastella vain esteettisesti, vaan katsojakin joutuu ottamaan osaa siihen kuvo-

tukseen, jonka maailman vääräys saa aikaan. (Mts. 160.) Kaitavuori olettaa, että Teemu Mäen maalausten ja videoiden aggressiivisuuden eräs ulottuvuus on ollut pyrkimys löytää tarpeeksi vaikuttava ilmaisu tehokeinoinhin tottuneessa kulttuurissa (mts. 319). Nykytaide on usein hakeutunut negatiiviselle alueelle, eikä enää kyseenalaisteta sitä, että rumalla voi olla myönteistä esteettistä arvoa. Tällöin ajatellaan, että provokatiivinen teho voi olla suhteessa taiteen tiedolliseen arvoon. Se voi avata vastaanottajan silmät uusille todellisuuden puolille: shokin avulla voidaan päästä yhteiskunnalliseen tiedostamiseen. (Ks. esim. Battin ym. 1989, 40–41; Vuorinen 1995, 295; Brand 1999, 1–9.)

Nykytaiteen museo oli useimmille opiskelijoille uusi paikka, ja he sijoittivat sen edustaman taiteen heille vieraan taiteen alueelle. Esimerkiksi Suvi (OPK 2000) kuvailee suhtautumistaan: *Vierailimme nykytaiteen museossa Kiasmassa, missä olikin ihmettelemistä kerrakseen. Oli todella mielenkiintoista nähdä "toisenlaista" taidetta, vaikken kaikkea aivan ymmärtänytkään.*

Opiskelijat puhuivat itsestään metaforisesti suurena yleisönä tai tavallisina katsojina. Tämä vastaa havaintoja, jotka Maaria Linko (1992) teki tutkimuksessaan suomalaisten lukiolaisten ja ammattikoululaisten tavasta vastaanottaa taideteoksia. Hän kuvailee heidän vastaanottamistapaansa ”maallikoiden mauksi” ja puhui heistä Eberstein-Virginin (1983) tutkimuksen mukaisesti kokemattomana taideyleisönä. Kokemattomalle taideyleisölle on ominaista, että se ei niinkään vastaanota teoksia esteettisinä kokemuksina, vaan haluaa tietää, mitä teos merkitsee ja mitä taiteilija on halunnut teoksellaan sanoa. Yleisenä oletuksena on, että taidetta voi katsella ilman vaivanäköä ja että se on kaunista. Vaativat teokset herättävät moralisointia tai ne hylätään. (Linko 1992, 10–16.) Lingon tutkimuksessa nuoret puhuivat taiteesta, kuten he puhuivat arkielämän kokemuksista. Linko tulkitsi sen siten, että he eivät hallinneet esteettistä etäännyttämistä. Siinä on kysymys perehtyneisyydestä, joka perustuu tietoon ja on seurausta koulutuksesta tai runsaista taidekokemuksista. (Mts. 10–18, 53, 81–87.)

Michael Parsons (1987) havaintojen mukaan myöskään amerikkalaiset lukiolaiset eivät ole perehtyneet taiteeseen siten, että he voisivat suhteuttaa taideteosten ilmaisukieltä taiteilijan tarkoituksiin, teoksen tuottamiseen ajankohtaan tai omaan aikaansa. Parsonsin mukaan taideteosten tarkasteluun tarvitaan koulutusta, koska useimpia 1900-luvun taideteoksia on mahdoton ymmärtää intuitiivisen lähesty-

mistavan kautta tai vain katsomalla niitä. Sosialisatio, samassa ajassa eläminen ei riitä. (Mts. 117.)

Taidekäsitysten arviointi kytkeytyy myös taidetta koskeviin valtakäsitteisiin. Arja Elovirran (1998) mukaan suhde taiteeseen ei ole yhtenäinen, vaan taidetta koskevat eriaikaiset taidekäsitteet elävät rinta rinnan samana aikakautena. Taidemaailman valtarakenne luokittelee toiset taidekäsitteet ja tulkinnat toisia paremmiksi. (Mts. 249.) Helena Sederholm (2000) puolestaan kiinnittää postmodernin lähestymistavan kannalta huomion siihen, että taide tulisi nähdä avoimena prosessina sekä tekijän, materiaalien että vastaanottajan kannalta. Vastaanottajan tulisi voida osallistua tähän prosessiin. Taidekokemukselle ei voi etukäteen täsmällisesti määritellä tavoitteita, sillä osallistuminen voi koetun elämyksen lisäksi aloittaa myös prosesseja, joita taiteen vastaanottaja ei ennalta aavista. (Mts. 68.) Tämä korostaa kokemuksellisuutta taiteen vastaanotto-prosessissa (ks. esim. Räsänen 2000).

Taidekasvatuksen traditioiden näkökulmasta taiteilijan taitavuuden arvostaminen ja teosten mieluisuus valintaperusteena liittävät opiskelijoiden taidekäsitteitä ensisijaisesti mimeettisen taideteorian ja akateemisen taiteen arvostamisen piiriin. Mielikuvien ja tunteiden herättämisen korostaminen paikantavat niitä myös ekspressiivisen taideteorian yhteyteen ja siten luovaan itseilmaisuuksiin liittyvään traditioon. Taiteen eettisen näkökulman painottaminen sitoo näkemyksiä pragmatistiseen lähestymistapaan, jossa taiteen välineellinen merkitys kasvatuksessa korostuu. (Ks. Efland 1998; 2004.)

OPISKELIJOIDEN KÄSITYS HYVÄSTÄ TAITEESTA

Hyvän taiteen perustelut

Opiskelijat kirjoittivat näyttelykäyntien jälkeen, minkälaista on heille hyvä taide. Ennen sitä esittelin heille näyttelykäynneillä esiin tulleiden näkökulmien lisäksi kaksi uutta tapaa määrittää taidetta: institutionaalisen taiteen määrittelyn (ks. Dickie 1981; Sederholm 2000) sekä kokemusta korostavan näkökulman, joka tulee esiin Josef Albersin (1985, 98) runossa ”Taito nähdä” (ks. liite 1e). Osa opiskelijoista käytti näitä näkökulmia myös myöhemmin näkemystensä jäsentämisessä.

Kahden opintokerran aikana käyty keskustelu taideteoksista kiteytyi opiskelijoiden kirjoituksissa (OPK 2000). Opiskelijat pitivät merkityksellisenä, että mitä tahansa ei voi luokitella taiteeksi. Taideteos on

voitava tunnistaa taiteeksi. He korostivat myös taiteilijan taitavuutta, joka muodostaa pääasiallisen eron tavallisen katselijan ja tekijän välillä. Opiskelijat mainitsivat taideteokselle tärkeinä ominaisuuksina: *sen eteen on nähty vaivaa, se vaatii taitoa ja tavallinen ihminen ei osaa tehdä*. Opiskelijoiden käsitys taiteilijasta perustuu vahvasti akateemiseen realistisen esittämisen traditioita kunnioittavaan näkemykseen. Liitän samaan mimeettisyyttä korostavaan traditioon (ks. Efland 1998; 2004) opiskelijoiden näkemykset siitä, että *taide ei ole sekavaa, epäselvää eikä liian monimutkaista* ja että sen tulee olla *esittävää ja perinteistä*, samoin kauneuden hyvän taiteen perusteluna.

Opiskelijat toivat esiin myös pragmatistisiin taideteoreettisiin näkemyksiin viittaavia käsityksiä, jotka arvostavat vuorovaikutusta taideteoksen vastaanottamisessa. Opiskelijat korostivat taiteilijan vastuuta vuorovaikutuksen syntymisestä. Taiteilijan tulee pystyä selvittämään motiivinsa. Esimerkiksi Maaria piti tärkeänä vastaanottajan kokemusta sekä vuorovaikutusta katsojan ja teoksen välillä: *Työssä on jotain mistä lähteä liikkeelle ja mikä auttaa purkamaan teoksen herättämiä ajatuksia*. Opiskelijat liittivät hyvään taiteeseen myös monitulkintaisuuden. Niko toi esiin, että – *hyvä taide antaa elämyksiä ja pohdittavaa, huono taide ei herätä minkäänlaista reaktiota ihmisissä*. Virpi piti tärkeänä: *Teos on sellainen, että sitä palaa mielellään katsomaan useita kertoja*. – *Teoksesta voi löytää syviä ja uusia, omia ajatuksia ja tulkintoja*. Hanna korosti: *Jos taideteos ei hetken pohdinnan jälkeen luo mitään mielikuvaa tehdystä aiheesta, on se toisarvoista. Jälleen toisaalta, jos teosta käy katsomassa useita kertoja, voi sanoma olla joka kerran jälkeen aivan erilainen*.

Opiskelijat korostivat tunteiden merkityksellisyyttä. Näkemyksissä korostui kaksi lähestymistapaa. Ensinnäkin osa opiskelijoista piti tärkeänä, että vaikka taide herättää monikerroksisia ajatuksia ja tunteita, sen tulee pysyä pois sekavan, epämääräisen ja epämiellyttävän alueelta. Opiskelijat korostivat taidetta mielihyvän tuottajana. He rajasivat tunteiden kirjoa siten, että erityisesti negatiiviseksi koetut tunteet, kuten hämmennys, pelko tai inho, jäivät hyvän taiteen ulkopuolelle. Liitän tämän näkemyksen taiteen mimeettisyyttä korostavaan traditioon. Toinen lähtökohta oli pitää hyvän taiteen kriteerinä sitä, että se koskettaa eikä jätä välinpitämättömäksi. Tällöin monenlaiset tunteet olivat mahdollisia: *Antaa elämänhalua; voi olla vakavaa / humoristista; voi olla rajua ja jopa raakaa ja tuoda esiin pelottavia tunteita*. Opiskelijoiden näkemykset liittyvät ilmaisua korostaviin ekspressiivisiin

traditioihin, jotka korostavat myös katharsista, taiteen puhdistavaa vaikutusta (ks. Paulsen 1996, 34, 47–48).

Useimmat opiskelijat pitivät tärkeänä henkilökohtaisen lähestymistavan oikeutusta. Katsojan kokemuksen ulkopuolelta ei voida määritellä oikeaa tai väärää lähestymistapaa taiteeseen. Monet opiskelijoista kiteyttivät yksilöllisyyttä korostavan näkemyksensä ilmaisuihin: *taide on katsojan silmässä; mausta ei voi kiistellä; on kysymys vain makuasioista*. He ottivat kantaa estetiikan historian keskeisiin teemoihin: kysymyksiin mausta ja taidekokemuksen subjektiivisuudesta.

Estetiikassa maku ei ole yksiselitteinen käsite. Toisin kuin näkökykyä sitä ei voi selvästi ”paikantaa” minnekään eikä käytettävissä ole sellaisia ”maun lakeja” joiden suhteen mielipiteet lähestyisivät toisiinsa (Eaton 1994, 49). Parsons (1987) on havainnut, että maku selityperusteena on hämärä: on jotain, minkä tiedämme mutta mitä emme ymmärrä, niin että voisimme sitä perustella. Maku on sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön, ja se on usein relativistista. Arviointi riippuu mausta pääosin esteettisen vastaanottamisen varhaisessa vaiheessa, jolloin arvostetaan realistista ja kaunista taidetta. (Mts. 130–131.)

Haapala ja Pulliainen (2003) liittävät subjektivistisen näkökulman ja ”makuasioista ei voi kiistellä” -lausahduksen yhteen. Kun taideteosta tulkitaan ja suhteutetaan omaan kokemusmaailmaan, sille annetaan subjektiivinen merkityssisältö, jota kukaan toinen ei voi antaa. Heidän mukaansa taiteen tulkitseminen näyttäisi olevan tasa-arvoista toimintaa siinä mielessä, että se ei vaadi mitään erikoistietoja. Kaikki ovat periaatteessa samalla lähtöviivalla, vaikka valmiudet tulkintojen esittämiseen poikkeavat toisistaan. Tulkitseminen olisi tällöin suhteellisen helppoa: jokainen pystyy sanomaan jotakin siitä, mitä teos itselle merkitsee. Kuitenkaan tulkinnan käytännöt eivät vastaa täysin subjektiivisia oletuksia. Tulkitseminen ei ole pelkkää mielipiteiden leikkiä. (Mts. 88–91.) Haapalan ja Pulliaisen mukaan arvottaminen on vastuullista toimintaa eikä pelkkä pitämisen ilmaiseminen riitä (mts. 97–101).

Estetiikan historiassa on yritetty osoittaa, että on olemassa absoluuttisesti määriteltävä hyvä maku. Theodore Gracykin (1990) mukaan tällaista ei kuitenkaan ole. Maulla on historia, ja se on sidoksissa aikaan, paikkaan, sosiaaliluokkaan jne. Riittävä koulutus auttaa tulemaan tietoiseksi preferensseistä ja opettaa tekemään tietoisia erotteluja. (Mts. 117–121.) Estetiikan traditioiden valossa pitämisarvostelmien ja makuarvostelmien välillä on ero. Kantilaisessa makuarvostelmassa

ei ole kyse mielihyvystä yksilökohtaisen pitämisen mielessä vaan yleisinhimillisten kykyjen ja objektien havainto-ominaisuuksien keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Kantilainen makuarvostelma ei ole pitämisarvostelma. Termi ”maku” ei viittaa henkilökohtaisiin mieltymyksiin niin kuin lauseessa ”makuasioista ei voi kiistellä”. (Haapala ja Pulliainen 1998, 133–134.) John Dewey pitää makua kokemuksen tukemana, mielihyvän ja nautinnon todellisen arvon ymmärtävänä arviointina. Dewey korostaa, että makuasiat ovat kiistelemisen arvoisia asioita vain, jos ’kiistelemisellä’ tarkoitetaan reflektiivistä keskustelua. Ihminen ei missään paljasta itseään niin täydellisesti kuin asioissa, joita hän pitää nautittavina ja haluttavina. Dewey tarkentaa kuitenkin maun ja pitämisen suhdetta: jos joku pitää jostakin, hän pitää siitä. Tästä asiasta ei voi kiistellä – olkoonkin, että usein on otaksuttua vaikeampaa sanoa tarkasti, mistä pitää. (Dewey 1999, 227–228.)

Mielestäni ei ole syytä lähteä mukaan opiskelijoiden toteamukseen makuasioiden kiistämättömyydestä. Deweyn lähestymistapa huomioon ottaen se on pikemminkin kehoitus keskustelun jatkamiseen. Tärkeää on se, että opiskelija tulevana taidekasvattajana oppii perustelevaan omat näkemyksensä.

Suurin osa opiskelijoista perusteli kantansa subjektiiviseen mielipiteeseen vetoamalla tai havaintojaan kuvailemalla. Kuitenkin näkemyksissä oli suuria eroja. Yksi opiskelijoista, Niko, palasi oppimispäiväkirjassaan uudestaan taiteen määrittelemiseen. Hän määrittä taidetta aloittaen hyvin subjektiivisesta näkökulmasta: *Taide on taidetta ilmeisesti silloin, kun se on sitä jonkun mielestä.* Hän otti institutionaalisen määritelmän huomioon: *Asiantuntijoiden tehtäväksi jää määrittää mikä on hyvää ja huono taidetta silloin, kun ostetaan tai asetetaan näytteille taidetta kunnallisiin taidelaitoksiin. Asiantuntijoiden täytyy myös määrittää teosten painoarvo ja tekninen taso.* Niko korosti instituutioiden vastuuta: *Valtion edustuseksissä tulisi säilyttää tietty taso.* Kuitenkin Niko halusi problematisoida taiteen määrittelyä. Hän palasi vielä Nykytaiteen museossa käyntiin ja otti esimerkiksi Teemu Mäen maalaukset. Niko ei pitänyt riittävänä taideteosten tarkastelua vain katsojien reaktioiden kannalta.

Oletetaan, että teos on teknisesti korkeatasoinen ja se herättää ajatuksia. Onko se sittenkään hyvää taidetta? Teemu Mäen maalaukset täyttivät nämä kriteerit, mutta silti niitä pidettiin yleisesti ala-arvoisina ryhmässämme. Mäen teokset herättivät katselijoissa inhoa, eli negatiivisia tunteita. Onko siis

hyvä taide pelkästään positiivisia tunteita herättävää? Mielestäni ei ole. – Mäki käsittelee teoksissaan yhteiskunnan rappioitumista ja kaupallistumista. Hänen näkemyksensä on synkkä, mutta sitä ei voi pitää missään tapauksessa vääränä. Vieraantuminen ja toivottomuus ovat arkipäivää hyvin suurelle osalle ihmisistä. – Taiteilijaa ei pidä kuitenkaan syyttää katsojien perspektiivin puutteesta. – Pitäisikö yhteiskunnan tukea tällaista taidetta, joka saa ihmiset voimaan pahoin? Mielestäni pitäisi, koska yhteiskunnan tehtävä on tukea monipuolisesti kulttuurinkenttää. – Jos museoista poistetaan kaikki ruma ja inhottava, vääristetään todellisuutta. Mieleen tulee ääriesimerkkinä Kolmas Valtakunta ja rappiotaide. Oma näkemykseni on kuitenkin sellainen, että taiteen tulee antaa toivoa. (Niko, OPK 2000)

Niko jäi pohtimaan syvemmin taideteoksen herättämiä kysymyksiä. Hän ei tarkastellut teosta ainoastaan omalta kannaltaan vaan useista näkökulmista: taiteilijan intention, muiden opiskelijoiden vastaanottamiskokemusten, taideinstituution sekä yhteiskunnan kannalta. Hän syvensi näkemystään teoksesta ja otti siihen kantaa etäännyttäen. Hän tavoitteli teoksen viestin ja taiteilijan lähtökohtien ymmärtämistä kyseenalaistaen pelkästään miellyttävien tuntemusten tavoittelemisen. Hän piti taiteilijoiden oikeutena ottaa kantaa yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja esitti yhteiskunnan velvollisuudeksi näiden kannanottojen tukemisen. Niko sisällytti taiteelle myös eettisen tehtävän, toivon herättämisen. Tulevana kasvattajana hän otti huomioon taiteen instrumentalistisen luonteen.

Useimpien opiskelijoiden kannanotot sijoittuivat Parsonsin (1987) esteettisen kehittymisen näkökulmia soveltaen esikonventionaaliseen vaiheeseen, jossa kuvailu, tulkinta ja arviointi eivät selvästi erotu toisistaan. Niko oli taiteen tarkastelemisen vaiheessa, jossa hän tarkasteli taidetta sekä yhteisöllisistä että yksilöllisistä näkökulmista ja oli kiinnostunut pohtimaan sen esittävyden ja tunneilmaisun takana olevia syitä. Niko tulkitsi teosta, mitä toimintaa Parsons pitää merkityksen rekonstruointina. Tässä konventionaalisisessa vaiheessa on tyypillistä kyseenalaistaa sitä, mitä näemme, kun olemme tietyn yhteisön jäseniä. Niko irrottautui ryhmänsä näkemyksistä ja otti teokseen omista lähtökohdistaan uudelleen kantaa. Tämä näkemysten uudelleen muotoilu oli teoksen tietoista tulkintaa. Parsons olettaakin, että konventionaalisisessa vaiheessa tulkitessaan vastaanottaja on aina tietoinen toiminnastaan tulkitelijana. Voi myös sanoa, että Niko otti vastuun omista näkemyksistään ja myös arvioi teosta. Tämä oli merkityksen

arvon pohdintaa, mitä lähestymistapaa Parsons nimittää jälkikonventionaaliseksi. (Mts. 151–152.)

Opintojen kehittämisen kannalta opiskelijoille ei riitä pelkästään teosten tarkastelu omaehtoisesti, vaan he tarvitsevat siihen koulutusta. Michael Parsons ja Gene Blocker (1993) näkevät esteettisten teemojen opettamisen filosofisena kysymyksenä: estetiikan opetuksen tarkoituksena on ymmärtää paremmin sekä yksittäisiä taideteoksia että yleensä taidetta (mts. 165–166). Parsons ja Blocker kiinnittävät huomion samaan kysymykseen, jonka tutkimani aineisto nosti esiin. Opiskelijoiden on helpompaa esittää mielipiteitä kuin perustella niitä. Parsonsin ja Blockerin havaintojen mukaan omat mielipiteet tuntuvat usein itsestään selviltä, ja oletuksena on, että toiset ovat samaa mieltä. Usein olo tuntuu epämukavalta, jos ihmiset kyseenalaistavat tai puuttuvat siihen, mitä me pidämme oikeana. Kuitenkin esteettisessä keskustelussa on tärkeää kohdistaa huomio mielipiteiden perusteluihin. Mielipiteiden perustelut voivat olla merkityksellisempiä kuin mielipiteet itse. (Mts. 165–171.) Opiskelijoille on tärkeä havaita, että yhteen asiaan voi olla useita perusteluja. Ongelmana ei olekaan löytää yhtä perustelua vaan arvioida, mitkä monista mahdollisista ovat asianmukaisia.

Opiskelijoiden valinnat

Opiskelijoiden suunnittelemissa taidetta koskevissa opetusmateriaaleissa (OML 2000) taiteen valintakriteerit pysyivät pitkälti samoina kuin opintojakson alussa. Ensinnäkin opiskelijoiden valinnat rajasivat esiin tunnettujen taiteilijoiden esittäviä teoksia sekä teoksia ns. Suomen taiteen kultakaudelta⁹². Toisena valintaperusteluna korostui

92 Suosituimmat taiteilijat olivat Akseli Gallen-Kallela (kuusi teosta) ja Hugo Simberg (viisi teosta). Eila Hiltusen Sibelius-monumentti kiinnosti kolmea opiskelijaa. Kolme opiskelijaa oli valinnut saman arkkitehtuurikohteen: Herman Geselliuksen, Armas Lindgrenin ja Eliel Saarisen Kansallismuseon. Alvar Aallon Savoy-maljakon valitsi neljä opiskelijaa ja Finlandia-talon kaksi opiskelijaa. Myös Kaj Franckin Kartio-astiaston valitsi kaksi opiskelijaa.

Valituista 40 maalauksesta, piirustuksesta, graafisesta työstä tai veistoksesta suurin osa oli esittäviä, vain kolme oli ei-esittäviä: Lars-Gunnar Nordströmin ”Sininen sommitelma”, Kaj Franckin, Lauri Anttilan ja Olli Tammisen ympäristöteos ”Kivinen puutarha” sekä Eila Hiltusen Sibelius-monumentti. Veistokset ja arkkitehtuurin teokset olivat useimmiten julkisia tai kansallisia monumentteja. Muotoilun tuotteista yksitoista oli astioita, yksi huonekalu ja yksi veistos. Vain yksi työ liittyi suoraan lastenkulttuuriin, lastenkirjojen kuvitukseen: Tove Janssonin kuvituspiirros Pikku Myystä. Yksi teoksista oli tullut esille syksyn opetuksen aikana: Olavi

kauneus ja miellyttävyys.

Uutena painotuksena oli se, että opiskelijat valitsivat teoksia oman elämis- ja kokemismaailmansa pohjalta: monilla teoksilla oli kosketuskohtia heidän lapsuuteensa ja myöhempään elämänhistoriaansa. Suurin osa opiskelijoista perusteli taideteoksen valintaa sillä, että teos liittyi omiin kokemuksiin, oman elämän tapahtumiin. Opiskelijat kuvailivat, miten taide on ollut mukana heidän elämänhistoriassaan ja miksi se on jäänyt heille merkitykselliseksi. Monien valinta liittyi lapsuuden tapahtumiin tai perheen yhteisiin kokemuksiin. Lapsuus- ja kouluvuodet olivat eräänlainen peili, jota vasten opiskelijat tekivät valintansa. Esimerkiksi Saara kytki teosten valinnan omaan elämänhistoriaansa ja arvioi teosta edelleenkin lapsen kokemuksen näkökulmasta.

Valitsin kyseisen teoksen siksi, että siihen liittyy mukavia muistoja: lapsena istuimme veljeni kanssa hylkeiden selässä, ja aikuisena kun kävin äitini kanssa Porvoossa Vallgrenin museossa, näimme Havis Amandan alkuperäisen suunnitelman, jossa hylkeiden sijalla olivat sammakot! Olen kiitollinen, ettei suunnitelma toteutunut, sillä sammakoilla olisi ollut mahdotonta ratsastaa. (Saara, OML 2000)

Vain yhdellä opiskelijalla oli muistoja taidekokemuksista päivähoidon yhteydessä.

Muistan kun pienenä päiväkodin kanssa kävimme Kansallismuseossa. Rakennus jäi mieleen ulkonäöllisestikin, ehkä portaikon päässä olevan karhuputsaan ansiosta, sillä pienenä kutsuin Kansallismuseota aina karhumuseoksi, mutta näin isompanakin en voi olla ihastelematta rakennuksen ylväyttä, siitä huokuu aikansa henki. (Annika, OML 2000)

Annika suhteutti muistonsa aikuisen näkökulmaan. Lapselle museo jäi merkityksellisenä mieleen siihen liittyvän yksittäisen muistikuvan välityksellä. Aikuisena opiskelija kiinnitti huomiota rakennuksen kokonaisuuteen ja aikakauteen, jota se edustaa. Se sai hänet ottamaan

Lanun "Kelluva saari" -veistos. Enemmän kuin puolet teoksista oli 1900-luvulta, mutta vain yksi opiskelija oli valinnut kaikki teokset 1900-luvulta. 19 teosta liittyi ns. Kultakauden ajan taiteeseen ja 10 teosta oli tehty opiskelijoiden omana elinaikana. Maalaukset ja piirustukset olivat enimmäkseen 1800-luvulta, kun taas veistokset, arkkitehtuuri ja muotoilu 1900-luvulta. Vain yksi teos edusti vanhempaa taidetta, vuonna 1760 rakennettu Kiimingin kirkko.

selvää rakentamisen ajankohdasta ja sille tyypillisistä piirteistä. Myös Oona kuvasi näkemystensä muutosta. Juha Leiviskän suunnittelema kirkko tuntui lapsuusvuosina rumalta, mutta aikuisena hän arvosti sitä uudella tavalla: *Kokonaisuudessaan hyvin kaunis rakennus.*

Kun opiskelijat suhteuttivat lapsuudessa merkitykselliseksi koke-miaan teoksia nykyaikaan, he ikään kuin käänsivät näkökulmansa lap-sen perspektiivistä aikuisen perspektiiviin. Tämä pieninä viittauksina esiin tullut asia on opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kannalta merkityksellinen laajemminkin. Tulevina kasvattajina opiskelijoiden on hyvä tunnistaa lapsuuden kokemustensa ajallinen ja paikallinen sidonnaisuus ja jäsentää lapsena arvokkaaksi kokemiaan asioita uu-destaan myös aikuisen näkökulmasta (ks. esim. Tähkä 1989; Bardy 1996).

Opiskelijat pitivät institutionaalista näkökulmaa tärkeänä. He etsivät teoksia, jotka antoivat edustavan kuvan suomalaisuudesta ja suomalaisesta taiteesta.⁹³ He valitsivat teoksia, jotka olivat saavutta-neet suomalaisessa taidemaailmassa jo arvostetun ja kyseenalaista-mattoman aseman. He arvostivat myös kansallista, suomalaisuuden, näkökulmaa. Useista valinnoista opiskelijat totesivat, että ne olivat itsestään selviä, teokset olivat alansa klassikkoja. Opiskelijat eivät perustelleet tätä itsestään selvyyttä ikään kuin joku toinen, suomalai-sen taiteen asiantuntija, olisi jo tehnyt valinnat heidän puolestaan. Haapalan ja Pulliaisen (2003, 101) mukaan klassikoiden olemassaolo viittaa siihen, että taiteen maailmassa on joitakin yleisesti hyväksytyjä arvoja. Klassikot ovat oman kategoriansa arvon tihentymiä ja näyttävät sen, mikä tässä kategoriassa on tärkeää.

Vain harvat opiskelijat tekivät tulkintoja valitsemistaan teoksista, mutta kaikki arvioivat teoksia suhteessa johonkin kriteeriin. Institu-tionaalisen arvostuksen lisäksi kriteerinä oli usein se, että työ oli heille itselleen tuttu. Esimerkiksi Oona kertoi: *Valitsin teokset sen perusteella, että ne kaikki ovat minulle entuudestaan tuttuja ja edustavat mielestäni suomalaista taidetta parhaimmillaan.* Valintojen perusteluina oli se, että opiskelijat pitivät teoksista tai arvostivat niitä. Teokset kiinnit-

93 Jotkut opiskelijat puhuivat juhlavasti *merkittävistä, edustavista tai ansiokkaista* teoksista. Mitä ilmeisimmin tämä johtuu tehtävänannosta, jossa olin pyytänyt valitsemaan edustavan ja merkityksellisen suomalaisten teosten sarjan. Saattaa myös olla, että opiskelijoiden kokemato-muus kirjoittaa taiteesta teki perusteluista tahattomasti juhlavia. Vaikutuksensa oli myös sillä, että tehtävänannossa pyydettiin tuottamaan vain yksi liuska tekstiä, mikä edellyttää tiivistämistä.

tivät huomion tai kiinnostuksen, tekivät vaikutuksen tai koskettivat heitä. Opiskelijat käyttivät ilmaisia: *Pidän, ihailen, minun makuuni, on suosikki, olen innostunut*. Myös tunteiden, elämysten ja mielikuvien kuvailu toimi samalla valintaperusteiden kuvailuna. Osa opiskelijoista puhui taiteesta kulttuuriin liittyvänä asiana, mutta vain harvat opiskelijat suhteuttivat käsittelemänsä teoksen muuhun taiteeseen. Opiskelijat eivät enää käyttäneet samassa määrin kuin aikaisemmin taiteilijan taitavuutta valintaperusteena; vain kaksi opiskelijaa mainitsi sen perusteluna. Tässä oli tapahtunut muutos kurssin aikana. Taitavuus oli ollut yksi tärkeimmistä kriteereistä, kun opiskelijat olivat kurssin alussa kirjanneet, mitä heille on hyvä kuvataide.

Taiteenlaji vaikutti opiskelijoiden puhetapaan jonkin verran. Muotoilun ja arkkitehtuurin valintoja perusteltiin vähemmän ja ulkokohtaisemmin kuin muita. Tulee vaikutelma, että nämä alueet olivat opiskelijoille vähemmän tuttuja.⁹⁴ Opiskelijat kuvailivat lyhyesti teoksen ominaisuuksia ja mahdollisesti tyyliisuuntaa. Muotoilun tuotteita arvioitiin suhteessa niiden käyttötarkoituksiin. Se, että ne edustavat suomalaisuutta, oli myönteinen piirre. Nikon valinta oli Tapio Wirkkalan Kanttarelli-sarja ja perustelu lakoninen: *Edustaa suomalaista muotoilua. Tunnetun tekijän tunnettu työ*. Hanna perusteli valintaansa Alvar Aallon Savoy-maljakosta moninaisemmin. Hän arvosti teosta klassikkona ja tulkitsi sen luonnonläheisyyttä suomalaisuuteen kuuluvana.

Maljakko on lasinen ilmaus järvien ja rantojen muodoista, aaltojen kaarevuuden taiteellisuudesta. Se on klassikko ja ulkomailakin tunnettu, mutta minulle se on ennen kaikkea suomalaisen muotoilun esikuva ja suunnannäyttävä. Siinä ei lasin muotoa ole pakotettu symmetriseen muottiin, vaan annettu aallon muodon piirtää itselleen linjansa ja kokonsa. Maljakko on kiistatta herkkä, luonnon ja suomalaisuuden symboli, joka elää käytössä. (Hanna, OML 2000)

94 Suurin osa tutkimistani opiskelijoista on opiskellut peruskoulussa ja lukiossa 1980- ja 1990-luvuilla. Riitta Vira (2004) on pohtinut muotoilun opetuksen vähäistä painoarvoa 1980- ja 90-lukujen kuvaamataidon opetuksessa. Hän arvelee syyksi sen, että kuvaamataidon opetusta korostettiin nimenomaan taideopetuksena, jossa oppilaiden oman taiteellisen ilmaisun kehittämistä ja minuuden vahvistamista korostettiin opetuksen keskeisinä tavoitteina. Kuvataideopettajien epärointi muotoilukasvatuksen suhteen voi johtua myös siitä realiteetista, että kuvaamataidon opettamiseen varattuja kaikille yhteisiä tunteja oli yleissivistävässä koulussa niin vähän, että opettajat joutuivat rajaamaan opetussisältöjä. (Mts. 15–17.)

Vaikka monet opiskelijoista esittivät useimpien töiden valinnan itsestään selvyytensä, Virpille valinnat olivat vaikeita. Hänelle töiden löytyminen oli haasteellinen ja pitkä prosessi, sillä hän halusi löytää ”sen oikean” työn. Ei ollut samantekevää, minkälaisiin teoksiin hän perehtyi. Hän otti tilaa teosten valintaperusteiden pohtimiselle sekä henkilökohtaiselta että ammatilliselta kannalta.

*Muotoilun tuotteen valitseminen oli minulle melko vaikea tehtävä. – Muis-
telin lapsuutta ja nuoruuttani, joista mieleeni tuli muutamia ihaillemiäni
patsaita ja muistomerkkejä. Aikuisiässä olen tutustunut joihinkin 1800–1900
luvun vaihteessa vaikuttaneiden kuvanveistäjien elämään, mutta heidänkään
töistä en löytänyt, mitä etsin. – Kävin monesti kirjastossa ja Ateneumissa
selailmassa suomalaisen taiteen erilaisia teoksia, halusin valita ”sen oikean”
työn, joka minussa herättää eniten taiteellisia tunteita ja elämyksiä.
Pitkän harkinnan jälkeen päädyin Wäinö Aaltosen Graniittipoikaan. – Gra-
niittipoika puhuttaa minua varmaankin siksi, että olen kiinnostunut varhais-
kasvatuksesta. (Virpi, OML 2000)*

Mitä ilmeisimmin ammatillinen varhaiskasvattajan näkökulma sai opiskelijan kiinnittämään huomion lapsiaiheiseen teokseen. Virpi vaati teokselta myös sitä, että sen tuli tuottaa hänelle voimakkaita taiteellisia tunteita ja elämyksiä. Tulkitsen hänen näkemystensä liittyvän myös esteettisen kokemuksen alueelle. Esimerkiksi Monroe C. Beardsleyn näkemyksen mukaan taideteoksen tehtävänä on esteettisen kokemuksen tuottaminen. Beardsleyn mukaan taideteos on sitä parempi, mitä voimakkaamman esteettisen kokemuksen se saa aikaan. Usein taiteesta etsitään elämyksiä, ja mitä tyydyttävämpiä kokemuksia teos tuottaa, sitä positiivisempia arvostelmia olemme valmiita esittämään. (Haapala & Pulliainen 2003, 99.)

Virpin valinnat näyttivät myös sen, että monet taiteeseen liittyvät käsitteet eivät olleet opiskelijoille tuttuja. Vaikka Virpi käytti runsaasti aikaa taideteoksiin perehtymiseen, hän ei tunnistanut kuvanveiston ja muotoilun käsitteellistä eroa.

Opintojakson alusta alkaen opiskelijat viittasivat kauneuteen taideteosten myönteisenä ominaisuutena. Kauneus valintakriteerinä tuli lopussa vielä voimakkaammin esille ja oli yhteydessä teoksen laadukkuutta kuvaaviin ominaisuuksiin. Kauneus ilmaisi voimakasta hyväksyvää suhtautumista, vaikka teoksella saattoi samanaikaisesti olla ristiriitaisiakin ominaisuuksia.

Piirustus on samanaikaa synkkä ja kaunis (Akseli Gallen-Kallela: Kalmankukka) – Se on kaunis ja mahtipontinen teos (Eila Hiltunen: Sibelius-monumentti). – Mielestäni tämä maalaus on samalla niin herkkä, niin liikuttavan surullinen ja kaunis, ja samalla jotenkin niin traaginen (Akseli Gallen-Kallela: Ad Astra). (OML 2000)

Monet opiskelijat kytkivät yhteen kauneuden ja yksinkertaisuuden tai selkeyden; kauneus viittasi teoksessa käytettyihin ilmaisukeinoihin.

Juomalasit valitsin, koska se on taidetta, taidetta yksinkertaisimmillaan, kauneimmillaan ja käyttökelteisimmillaan (Kaj Franck: Kartio). – Erityisesti tämä Sininen sommitelma jäi mieleeni kauniiden värien ja selkeytensä takia (Lars-Gunnar Nordstöm). (OML 2000)

Kauneus tuotti voimakkaan kokemuksen: se voi pysäyttää, hämmästyttää ja säväyttää.

Valitsin kyseisen teoksen sen hämmästyttävän kauneuden vuoksi. Teos on vaikuttava siinä taitavasti saavutettujen valöörierojen ansiosta (Aukusti Tuhka: Revontulet) – Kirjastorakennus sävähdyttää ensikävijää siitä huokuvan historiallisuuden ja kauneuden vuoksi (Carl Ludvig Engel: Helsingin yliopiston kirjasto). (OML 2000)

Taideteosten tarkastelun kannalta kiinnostavaa oli se, että alkuperäisteoksen näkeminen voi saada opiskelijan näkemyksen muuttumaan.

Kun aikaisemmin katselin Suomen kansallismuseota vain kuvista, en livenä, rakennus ei erityisemmin herättänyt minussa paljonkaan tuntemuksia. Nyt kun olen käynyt siellä kaksi kertaa – niin silmäni ovat auenneet sen kauneudelle. (Virpi, OML 2000)

Opiskelijat suhtautuivat kauneuteen teoksen ominaisuutena, jonka he havaitsevat. Antiikissa ja keskiajalla kauneuden katsottiin pääsääntöisesti olevan objektin ominaisuus, joka voidaan havaita tai tiedostaa (Haapala & Pulliainen 2003, 16–19). Opiskelijat pitivät kauniita teoksia myös hyvinä taideteoksina. Tulkitsen, että opiskelijat käyttivät tällöin kauneutta hyvän taiteen perusteluna. Se vastaa kauneuskäsityksiä, joihin on kuulunut näkemys kauneudesta hyvänä. Siitä on tässä mielessä puhuttu kahdessa merkityksessä: toisaalta hyvänä sinänsä ja myös

eettispainotteisesti hyvänä sekä toisaalta tarkoituksenmukaisena, olemuksensa toteuttavana tai tehtävänsä hyvin täyttävänä. (Mts. 16–19.)

Esteettisissä traditioissa kauneus on usein liitetty teoksen esteettisen arvoon. Jyri Vuorisen (1995) mukaan suppean esteettisen näkemyksen mukaan taideteoksen päämääränä on ihannekauneus tai ulkoisen olemuksen miellyttävyys. Vuorinen ehdottaa kuitenkin laajempaa näkemystä esteettisestä arvosta, jolloin siihen kuuluisivat myös sellaiset lajit kuin sievä, sulokas, traaginen, koominen, hulvaton, vinkeä, groteski, komea, ruma, mahtava, upea, majesteettinen, hupaisa jne. (mts. 13–15). Taiteen ilmaisuteoriat keskittyvät esteettistä arvoa pohdittaessa usein kysymykseen siitä, mikä tekee taiteesta tärkeää. Vastattaessa vedotaan taiteen välittämään tunteeseen tai tietoon tai sen myötä saavutettavaan ymmärryksen tai tietoisuuden syvenemiseen. Taiteella on kyky avata vastaanottajan silmät uusille todellisuuden puolille, minkä tiukka sitominen kauneuteen voi estää. (Mts. 108.) Myös Peg Zeglin Brand (1999) pitää kauniista käytävässä keskustelussa keskeisenä ruman huomioon ottamista, koska se voi suunnata keskustelua eettisiin kysymyksiin. Kauneuden käsittelyyn kuuluu myös sen vastakkaisten puolien käsittely: groteski, kontrolloimaton, vaarallinen ja kauhea suodattavat jatkuvasti kauneuden alueelle. Katsoja ei voi pysyä välinpitämättöminä suhteessa niihin. (Mts. 1–9.)

Aarne Kinnunen (2000) kritisoi taideteoksen arviointia taiteena kauneuden tai rumuuden mukaan. Hänen mukaansa taideteoksesta voidaan esittää kaksi toisistaan riippumatonta esteettistä arviota. Yhtäältä teosta voidaan sanoa kauniiksi tai rumaksi, ja toisaalta sitä voidaan sanoa taiteellisesti merkittäväksi, suureksi, mahtavaksi tai huonoksi, keskinkertaiseksi, mitättömäksi. Molemmat vaativat erilaiset perustelut. (Mts. 315.) ”Hyvää taideteosta” on arvosteltu länsimaissa pitkän perinteen ilmentymänä ja hyvää suoritusta sen osana. ”Kaunis teos” erottaa kauniin yksilön koko tunnetusta maailmasta. Se ei sitoudu traditioon, ja siksi se ei riitä taideteoksen arvosteluksi. Esteettistä arvoa ja kaunista ei voi samastaa. (Mts. 296.) Kaunis ja ruma ovat välittömästi havaittavia, kun taas taiteellisen arvon punnitseminen edellyttää perinteen tuntemusta (mts. 300–302).

Kun tutkimani opiskelijat käyttivät kauneutta teosten valintojen perusteluna, se toimi heille tietynä itsestäänselvytenä samalla tavoin kuin he korostivat subjektiivisuutta tai makua valintaperusteena. Opiskelijoiden ennako-olettamuksiin perustuva asiantuntemus ei riittänyt taidetta koskevan perinteen tuntemiseen eivätkä opinnot

syventäneet sitä riittävästi. Useimmilla opiskelijoilla oli teoksen kauneudesta tiukasti rajattu käsitys: se viittasi pääasiassa miellyttäviin ominaisuuksiin. Tämä on ominaista näkemyksille, jotka viittaavat mimeettisiin esteettisiin suuntauksiin.

OPISKELIJAT TAVALLISINA KATSOJINA

Vuoden 2000 opintojakso toi moninaisella tavalla esiin opiskelijoiden taidetta koskevia ennakkosenteita ja olettamuksia. Opiskelijoiden vahvuutena oli, että he havainnoivat teoksia tarkasti ja aistivoimaisesti. Kuitenkaan opiskelijat eivät olleet taiteen vastaanottajina yhtenäinen ryhmä. Vaikka opiskelijoilla oli useita yhteisiä piirteitä – he arvostivat taiteen esittävyttä ja kauneutta sekä taiteilijan teknistä taitavuutta ja heitä kiinnosti, mitä teos merkitsee – heidän yksilöllisissä lähestymistavoissaan oli suurta vaihtelua. Arvostetun taiteen raja ei kulkenut abstraktin ja ei-esittävän välillä, vaan teoksen herättämät tunteet olivat oleellisia (vrt. Linko 1992). Vaikka jotkut opiskelijat olivat valmiita pohtivampaan lähestymistapaan, useimmat opiskelijat korostivat vastaanottamisessa subjektiivisuutta. He vastaanottivat taidetta tunnevaltaisesti reagoimalla ja tulkitsivat sitä omiin kokemuksiinsa pohjautuen.

Tavallisen katsojan näkökulma oli yksi opiskelijoille tyypillinen tapa lähestyä taidetta. Se näkyi mm. siten, että moni opiskelija koki olevansa taiteen vastaanottajana ”kuka tahansa”. Opintojakson lopussakaan opiskelijat eivät puhuneet itsestään taiteen asiantuntijoina. Opiskelijoiden tietämys taiteesta oli alkuvaiheessaan: monet opiskelijoista joutuivat etsimään ja paikantamaan itselleen uutta tietoa. Taiteeseen liittyvät käsitteet olivat epäselviä: opiskelijat puhuivat *tauluista* maalausten tai teosten sijaan, *piirustuksesta tai maalauksesta* grafiikan vedoksen sijaan tai *muotoilun tuotteista* puhuessaan veistoksista. Joidenkin taiteilijoiden elämäkerroissa oli epätarkkuuksia ja nopeasti tehtyjä kiteytyksiä. Opiskelijoiden oli vaikea suhteuttaa valitsemiaan tekijöitä suomalaisen taiteen kenttään ja taiteen historiaan, mikä näkyi sekä nykytaiteen että vanhemman suomalaisen taiteen valintojen perusteluissa. 1900-luvun taide herätti hämmennystä, ja siihen liittyvät valinnat olivat esittäviä ja turvallisia, kuten Kaj Stenvall nykytaiteen edustajana.

Samanlainen suhde taiteeseen tuli näkyviin myös vuoden 2002 opintojakson aikana. Yhden opiskelijan, Lauran, näkemykset taiteesta kiteyttivät juuri sen, minkä vuoden 2000 aineisto oli tuonut esiin. Hän

kertoi arvostavansa perinteisiä maalauksia, suomalaisen taiteen klassikoita sekä Kaj Stenvallin ankkataidetta.

En koe olevani taiteellinen ihminen, eikä taide ole ollut koskaan erityisen lähellä sydäntäni. – Yleisesti ottaen pidän kuitenkin yleensä sellaisesta taiteesta, mistä erottaa selvästi mitä on maalattu eli esimerkiksi ihmisiä tai luontoa ja että ne on osattu maalata hyvin aidon näköisiksi. – Arvostan ihan perinteisiä maalauksia esimerkiksi Pekka Halosen, Hugo Simbergin, Eero Järnefeltin, Akseli Gallen-Kallelan ja muiden suomalaisen taiteen klassikoita. Uudempi arvostuksen kohteeni taiteessa on Kaj Stenvallin anka-taide. Olen käynyt Stenvallin taidenäyttelyssäkin, mikä jo kertoo hänen taiteensa arvostuksesta, koska en tavallisesti käy juurikaan taidenäyttelyissä ”vapaaehtoisesti”. Pidän Stenvallin anka-taiteesta, koska ne ovat hauskoja ja pidän todella paljon niiden taulujen väreistä. (Laura, OPK 2002)

Samanlaista lähestymistapaa edusti myös Lauri (OPK 2002), joka kuvasi paikkaansa taiteen maailmassa puhumalla itsestään *tavallisena tallaajana*. Mitä ilmeisimmin kuvataiteen ensimmäinen opintojakso ei antanut riittävästi valmiuksia taidekäsityksen laajentamiseen tai syventämiseen sellaisille opiskelijoille, jotka jo alusta alkaen kokivat olevansa tavallisia katsojia tai ”keitä tahansa” taiteen vastaanottajana. He halusivat pysyä tässä heille turvallisessa tilassa. Boud & Walker (1991, 20) kiinnittävät huomiota siihen, että opiskelijoiden on helpompi ottaa vastaan informaatiota, joka vastaa heidän omaa perspektiiviään, kuin sellaista, joka tarjoaa heille haasteita. On hyvin vaikea muuttaa voimakkaita ajattelutapoja, erityisesti jos ne ovat tiedostamattomia. Opetuksesta huolimatta opiskelijat voivat pitää kiinni aikaisemmista käsityksistään.

Opintojakson aikana opiskelijat olivat ikään kuin vierailmassa taidemaailmassa, mutta he eivät pitäneet itseään sen jäsenenä. Tavallisia katsojina he arvostavat perinteisiä ja jo klassisen aseman saaneita teoksia, mutta taide ei ole heille sinänsä läheinen alue. Tavallisen katsojan lähestymistavassa on samankaltaisia piirteitä kuin taidekasvatusta toteuttavan kasvattajan roolissa: opiskelijat tarttuvat taiteeseen tulevaan työhönsä kuuluvana vastuuna ja velvollisuutena.

KASVATUKSELLINEN SUHDE TAITEESEEN

Toinen opiskelijoiden suhtautumistapa oli se, että he asennoituivat

taiteeseen kasvatuksellisesta näkökulmasta. He pohtivat oman taidesuhteensa ja taidekasvattajan roolin välisiä yhteyksiä. Vaikka opiskelijat olivat taiteen vastaanottajina ja tuottajina kokemattomia, he puhuivat taiteen merkityksellisyydestä lapsille. Opiskelijat kuvailivat, kuinka heidän käsityksensä taiteesta joutuivat opintojen aikana muutostilaan, ja opintojakson lopussa monet kokivat näkemystensä muuttuneen. Taideteosten tarkastelu sekä niitä koskeva pohdinta sai heidät kyseenalaistamaan omia aikaisempia käsityksiään. Opiskelijat kuvailivat muutosta näkemysten avartumisena, tarkastelutavan muutoksena ja uutena tapana suhtautua taiteeseen ja toimia sen kanssa. Esimerkiksi Juhani, Virpi ja Niko (OPK 2000) tulivat tietoisiksi erilaisista taidekäsityksistä, joita taideteoksia tarkasteltaessa on mahdollista kohdata. Niko arvioi aikaisemmin tarkastelemaansa teosta uudestaan laajemmista näkökulmista, ja teosten perinpohjainen tarkastelu sai Virpin taidekäsityksen muuttumaan: hän oppi arvostamaan myös nykytaidetta. Juhani kuvasi oppineensa uuden tavan suhtautua taiteeseen.

”Aikaisemmin en ollut juuri analysoinut taidetta, mutta kurssin aikana sitä tuli tehtyä paljon – pohdin syvällisemmin taideteoksia – niin pitkään aikaan kuin muistan.” (Juhani, OPK 2000)

Hän piti hyvänä vastaavanlaisen työskentelytavan käyttämistä opiskelijoiden omien töiden arvioinnissa kuten myös sen soveltamista lasten kanssa.

Työskentely ryhmässä ja omien näkemysten jakaminen antoi joillekin opiskelijalle voimakkaan elämyksen ja sysäsi heidän aikaisemmat näkemyksensä liikkeelle. Esimerkiksi Laura kuvasi näkemystensä muuttumista:

Jokainen ryhmä esitteli muille valitsemaansa taideteoksen tulkinnat. Oli ihan uskomatonta kuulla, miten paljon jostakin yhdestä taideteoksesta voi saada irti tulkitseamalla sitä yhdessä. En ole mikään ”taiteellinen ihminen” enkä aina ”ymmärrä taidetta”, mutta taideteosten tulkinta yhdessä jotenkin ”avasi silmäni” ja huomasinkin ymmärtäväni taidetta ihan uudella tavalla ja kiinnostuvani siitä. Ehkä seuraavalla kerralla käydessäni taidenäyttelyssä osaan tulkita taidetta paremmin. (Laura, OPK 2002)

Opintojen aikana tapahtunut taidekäsityksen laajeneminen näytti ratkaisevasti muuttavan suhdetta taidekasvatukseen.

Mielestäni oli mielenkiintoista tehdä taideteosten reitti, sillä en ollut edes tullut ajatelleeksi, että lasten kanssa voi todellakin ”kiertää” taidereitin. – Minulle oli uutta, että esimerkiksi patsaita/veistoksia voi tarkastella myös mielenkiintoisella tavalla. – En ole koskaan ollut kiinnostunut taidemaalauksista sen enempää kuin veistoksistakaan. Oli hyvä, että näihin molempiin oli ”pakko” tutustua. Silloin vasta huomasin kuinka mielenkiintoisia ne voivat olla. (Outi, OPK 2002)

Opinnot saivat Outin huomaamaan oman aikaisemman näkemyksensä kapea-alaisuuden. Hän löysi taidekasvatuksen taidetta koskevana ja varhaiskasvattajalle ammatillisesti perusteltuna alueena. Maija taas näki yhteyden oman taidekäsityksensä ja tulevan lasten toiminnan ohjaamisen välillä hyvin selkeästi.

Sillä miten itse suhtaudun taiteeseen, on väistämätön vaikutuksensa lasten kokemukseen taiteesta. Ohjaajana minun omat näkemykseni näkyvät lasten kuvallisessa toiminnassa, vaikken sitä haluaisikaan tai tarkoittaisikaan. Se, mitä voin tehdä, on opettaa lapsen mahdollisimman suureen avoimuuteen kaikenlaista taidetta kohtaan. (Maija, OPK 2002)

Maija havaitsi tärkeän seikan: taidekäsitys vaikuttaa hänen toimintansa taustalla, oli se sitten tiedostettu tai tiedostamaton. Hän nosti ihanteeksi lapsen avoimuuden kaikenlaista taidetta kohtaan.

Liisa Piironen (1995) pitää lapsia taiteen vastaanottajina yhdeksänten ikävuoteen asti varsin ennakkoluulottomina. Hän on kuitenkin havainnut, että kasvattajien pelot ja kielteiset asenteet voivat vaikuttaa kapeuttavasti taidekasvatukseen. Monet kasvattajat ahdistuvat taiteen vaikeaselkoisuudesta, ja monet ovat myös pettyneitä nykytaiteeseen, koska se tuntuu luopuneen heidän taiteelle osoittamastaan tehtävistä, näköisen ja kauniin kuvaamisesta. Kuitenkin taidekasvatus on luonteeltaan luovaa ongelmanratkaisua ja edellyttää sellaisena myös riskien ottoa ja rajojen rikkomista. (Mts. 17–18, 22.)

Emmi kuvasi selkeästi tätä taidekäsityksen ja kasvattajan ammatillisen identiteetin välistä yhteyttä.

Lasten kuvataidekasvatuksessa tulisi pyrkiä antamaan lapsille mahdollisimman monipuolisia taidekokemuksia, eikä se ole mahdollista jos kasvattajalla itsellään on ennakoasenteita jotakin tiettyä taiteen muotoa kohtaan. (Emmi, OPK 2000)

Opintojen aikana Emmiin asenne taidetta kohtaan avartui, ja hänestä tuli valmiimpi kokeilemaan ja kohtaamaan erilaisia kuvataiteen muotoja vähemmän kriittisesti.

Monet opiskelijoista toivat esiin, että he eivät olleet tottuneet lähestymistapaan, jossa taideteoksia analysoitiin tai tutkittiin. Taide-teoreettinen keskustelu oli heille uutta. Osa opiskelijoista olisi tarvinnut taidekäsityksiä koskevan teeman perusteellisempaa pohdintaa ja syventämistä. Heille opetus ei avannut riittävästi yhteyksiä taidekasvattajan toiminnan ja taidekäsitysten välillä. Esimerkiksi Lauri piti opintojen taiteen vastaanottamista ja taidekäsityksiä koskevaa osuutta liian laajana ja teoreettisena.

Kurssin olisi saanut paljon lähemmäksi meidän tulevaa työnkuvaa ja työympäristöä. – Pitäisi sitten järjestää erikseen orientoiva taidehistorian kurssi, jos sen tuntemus kerran kuuluu opetussuunnitelmaan. (Lauri, OPK 2002)

Lauri koki taidekäsityksistä puhumisen taidehistorian opetuksena, ei taidekasvattajan roolin olennaisena osana. Mitä ilmeisimmin en esittänyt taidekäsitysten pohdintaa riittävän selkeästi taideteoreettisina ja estetiikan alaan liittyvinä ammatillisina kysymyksinä.

Myös Hanne havaitsi kritisoitavaa opintojaksossa. Hänen taidekäsityksensä liikahti aikaisemmasta sikäli, että hän otti haasteeksi tutustua myös uudempaan taiteeseen. *Liian moderni taide* ei ollut kiinnostanut häntä aikaisemmin. Kuitenkin Hanne koki, että hänen suhteensa taiteeseen ei muuttunut tai laajentunut.

Kokemus taideteoksesta -aiheen teemana oli käsittääkseni oman taidekäsityksen laajentaminen. Jotenkin en kyllä saanut aiheesta paljoakaan irti mitään uutta. – Enkä oikeastaan päässyt edes jyvälle tehtävän tarkoituksesta tai hyödystä ajatellen taidekasvattajan tehtäviä. – – Helsingin taidemuseossa – – päällimmäiseksi minulle jäi kiireen olo. Minä käytän näyttelyissä yleensä runsaasti aikaa. – – En analysoi teoksia yleensä kahdeksan näkökulman kautta, mutta koska olen lukenut taidehistorian kirjoja ja yksittäisistä taiteilijoista kertovia kirjoja jne. tulkitsen taideteoksia siis jonkin verran muutenkin kuin vain subjektiiviselta kannalta. (Hanne, OPK 2002)

Taiteen vastaanottamista koskenut opintojakso ei suunnanneet Hanne oppimista ennako-olettamuksia muuttavalla tavalla, vaan hänen käsityksensä taiteesta pysyi ennallaan. Opetuksessa ei ollut riittävän

jäsentynyttä kehystä, jotta hänen käytännöllinen tietämyksensä olisi saanut ratkaisevasti uuden jäsentämisen tavan. Taidekäsitteistä puhuminen ei suunnannut hänen näkemyksiään uudella tavalla eikä opetus myöskään välittänyt hänelle uutta tietämystä. Kuitenkin itsenäisenä tehtävänä ollut suomalaisten taideteosten reitin suunnittelu lapsille⁹⁵ innosti häntä. Hanne kuvaili Senaatintoria koskevan reittinsä työskentelyprosessia yksityiskohtaisesti ja pohti sen soveltamismahdollisuuksia lasten kanssa.

19.9. Mikäänhän ei ole hauskeempaa kuin kuvataide. Olin heti innoissani, kun saimme tehtävät. Tosin pieni epäilykseni on, kuinka paljon pystyn tästä aiheesta saamaan uutta itselleni.

20.9.2002 Tehtävänannon jälkeisenä päivänä muut opiskelijat kauhistelivat tehtävän laajuutta. Ihmettelin, kun itse olen ihan innoissani. – Olen suunnitellut useamman vuoden kokonaisuutta Helsingin historiallisesta keskustasta ja Kimmo Pälikön korteista. Mutta valitettavasti aika ei ole moiseen koskaan riittänyt. Toivottavasti se olisi nyt asianmukainen juttu tähän tehtävään, sillä tietysti toivon hyvää arvosanaa.

--

30.10 Valmis. Keksin erilaisia oheistoimintoja esittelyn lisäksi. – Haluaisin päästä toteuttamaan.

--

16.11. Sinänsä paljonkaan uutta en ole oppinut, mutta toisaalta lähdinkin opiskelemaan asenteella: aina voi jotain oppia – pientäkin ja aina unohtaa jotakin, että jää pohtimaan, etten olekaan muistanut tätä ja tätä pitkään aikaan. Pitkän työkokemuksen vuoksi pystyn heti peilaamaan tunnilla läpikäytyjä asioita heti käytäntöön ja omiin kokemuksiin ja miten omia tekemisiään voisi tulevaisuudessa muuttaa. (Hanne, OPK 2002)

Hannelle reitin suunnittelu oli työ, jonka kokoamisesta hän oli haaveillut työvuosinaan. Hän oli tehnyt vastaavanlaisen kansion Suomenlinnasta, ja lapset olivat olleet siitä innostuneita. Hanne arvosti Kimmo Pälikköä taiteilijana ja halusi ottaa hänen Helsinkiä kuvaavat postikorttinsa käyttöön. Hänen alkuperäinen lähtökohtansa ”Pälikkö Helsingin kuvaajana” muuntui omakohtaisemmaksi valokuvaamisen ja kirjalliseen materiaaliin tutustumisen myötä. Hanne myös syvensi taidehistoriallista tietämystään ja laajensi itsenäisesti taitojaan digi-

95 Ks. OPK 2002, liite 4b: tehtävä 2.

taalisessa kuvankäsittelyssä. Hänen taidetta koskeva tietämyksensä ja myös kuvaamisen taitonsa kehittyivät opintojen aikana, vaikka hänen suhtautumisensa taiteeseen ei varsinaisesti muuttunutkaan. Hannea motivoi se, että hän saattoi ottaa suunnitelmansa konkreettisesti käyttöön kasvattajana.

Painottaessaan taidetta kasvatuksellisista näkökulmista opiskelijat tähdensivät, että se oli lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehittymisen ja oppimisen kannalta tärkeää. Valmius omia taidekäsitteitä koskevaan muutokseen perustui siihen, että he katsoivat ammatillisten tehtäviensä edellyttävän sitä. Lapsuuteen suuntautuneen taidekasvattajan tavoin he olivat valmiit jäsentämään taidetta uusin tavoin, koska lapsen toiminnan ohjaus ja tukeminen vaatii sitä.

TAITEELLISIIN KOKEMUKSIIN PERUSTUVA SUHDE TAITEESEEN

Merkityksellinen suhde taiteeseen

Osalla opiskelijoista oli merkityksellinen suhde taiteeseen jo ennen opintojen alkua. Esimerkiksi kuvataidelukion käyneelle Maijalle taide toimi sekä taiteilijan että vastaanottajan ajatusten, tunteiden ja mielipiteiden ilmaisijana ja herättäjänä mutta myös käsitysten muuttajana. Hän pohti arvostamaansa taidetta sen häneen itseensä tekemän vaikutuksen pohjalta.

Pidän suuresti arvossa taidetta, joka todella panee pohtimaan asioita, joka muuttaa jotain minussa, käsityksissä ja arvoissani. Reaktiot voivat olla niin positiivisia kuin negatiivisiakin. -- Toisaalta arvostan taidetta, jossa taiteilija on selvästi tuonut esille pyrkimyksensä, toisaalta katsojan omalle tulkinnalle tilaa jättävää taidetta. -- Arvostan taidetta, josta välittyy suuri tekninen osaaminen – näkyvä taitavuus ja taidokkuus ei kuitenkaan ole välttämätön hyvän taiteen ominaisuus. -- Taiteen tulee uskaltaa olla myös erilaista ja normaalista poikkeavaa, sen tulee olla valmis luomaan uutta ja etsimään uusia teitä sekä teko- ja ilmaisutapoja. -- Vaikuttava taide voi olla niin esteettistä kuin ”rosoisemmallakin” tyylillä tehtyä. Elävyyks ja luonnosmaisuuks useimmiten vaikuttavampaa kuin täydellisyyteen hiottu kokonaisuus. -- Toisaalta arvostan taidetta, joka saa hyvälle tuulelle – hyvän taiteen ei tarvitse olla syvästi asioihin pureutuva ja merkityksiä merkitysten perään suoltavaa. (Maija, OPK 2002)

Maijan suhteessa taiteeseen oli aineksia sekä ekspressiivisistä taiteilijan ilmaisua korostavista näkemyksistä että pragmatistisista tekijän ja katsojan vuorovaikutusta painottavista näkemyksistä. Hän jätti kuitenkin tilaa myös taidenäkemyksensä muuttumiselle.

Myös Mette oli pohtinut laajasti näkemyksiään taiteesta. Hän koki kuvataiteen didaktiikan opinnot taideopetuksena ja vertaili lastentarhanopettajakoulutuksen opintoja omiin Vapaan taidekoulun ja ystävänsä Kuvataideakatemian opintoihin.

Omaa henkilökohtaista näkemystäni taiteesta on ehkä eniten avartanut maalauksen opiskelu. – Vasta tuohon prosessiin heittäydyttyäni olen uskaltanut/pakotettu katsomaan syvemmälle – ja tuo prosessihan jatkuu loputtomiin! Konkreettisesti – taideopintojeni myötä myös omat taideteosmieltymykseni ovat muokkautuneet ja näkemisen skaala laajentunut. – En esimerkiksi vaadi kovalta enää esittävyyttä siinä määrin kuin ennen. Katson mieluummin kuvia, joissa katsojalle jää enemmän tilaa omille assosiaatioille. Kuvia ei mielestäni tarvitse välttämättä selittää. – Parhaimmillaan taide on tragiikkaa ja komiikkaa yhtäaikaan, sillä sellaistaahan elämä on. (Mette, OPK 2002)

Taidemaalarin koulutuksen saaneena hän näki selkeästi kuvallisen työskentelyn ja taidekäsityksen yhteyden. Maalaamisen myötä hänen taidekäsityksensä oli laajentunut, eikä hän halunnut asettaa sille rajoja. Hän nosti tärkeäksi myös sen, että taidekäsitys ei ole pysyvä vaan jatkuvasti muuntuva ja kehittyvä. Taidekasvatuksen traditioiden kannalta tarkasteltuna Mette oli koonnut taidekäsityksensä moninlaisista aineksista postmodernin kollaasin tapaan, ja hän korosti taiteen kokemuksellista luonnetta sekä taiteen ja elämän yhteyttä.

Molempien opiskelijoiden suhde taiteeseen oli henkilökohtaisesti pohdittu, ja siinä oli tilaa muuttua ja kehittyä. Sekä kuvataidelukio että taiteilijan ammatillinen koulutus antoivat opiskelijoille sellaisia valmiuksia, että he voivat tunnistaa olevansa taidemaailman sisällä. Myös Nikon (OPK 2000) näkemykset olivat osoittaneet samantyyppistä suhtautumistapaa. Opiskelijat tulkitsivat taidetta tietoisesti ja itsenäisesti sekä pohtivat taiteelle annettujen merkitysten arvoa. He olivat itsenäisiä myös suhteessa oman opiskelijayhteisönsä näkemyksiin. (Ks. Parsons 1987.)

Kiinnostus kuvataiteeseen toisen taiteenalan kautta

Opiskelijoilla saattoi elämänhistoriansa kautta olla vahva suhde myös johonkin muuhun taiteenalaan kuin kuvataiteeseen. He loivat suhdetta kuvataiteeseen tämän toisen taidesuhteen kautta. Esimerkiksi Lauri kuvaili omaa suhdettaan taiteeseen erittäin vahvaksi.

Harrastan itse aktiivisesti musiikkia. – Minulle taide merkitsee irtautumista arjesta ja tästä maailmasta. Taide on mielestäni portti mahdollisuuksien maahan. Taide antaa tilaisuuden ottaa monia rooleja, joissa ihminen voi toteuttaa itseään ja ilmentää sisintään jossain muodossa. – Oma suhtautumiseni taiteeseen on ennen kaikkea esteettinen. Tarkoitan tällä sitä, että haen siitä esteettisiä kokemuksia ja tunteita. (Lauri, OPK 2002)

Laurin näkemyksissä oli eettistä vakuuttuneisuutta taiteen arvosta kasvatuksessa. Taiteen arvostaminen pohjautui vahvaan musiikkisuhteeseen. Hän korosti taiteen tarjoamia esteettisiä kokemuksia ja tunteita sekä taidetta erityisesti sisäisen maailman alueena, mikä sitoo hänen näkemystään vahvasti ekspressiiviseen taidekäsitelmään. Esteettinen asenne musiikkiin oli hänen taidesuhteensa perusta, mutta kuvataiteen alueella hän tunnisti oman kokemattomuutensa.

Samoin Heta toi esiin oman aktiivisen suhteensa teatteriin ja draamaan. Näyttelemiseen liittynyt kokemus luovuudesta ja luovan prosessin arvostus rohkaisi häntä heittäytymään myös kuvataiteelliseen työskentelyyn ja vahvisti hänen itseluottamustaan taidekasvattajana.

Voisin kylläkin kutsua itseäni luovaksi persoonaksi ja olen innokas taideharrastaja itseilmaisuuden puolella eli nautin näyttelemisestä. – Uskon ja tiedän pystyväni olemaan innostava ja kannustava kasvattaja, siitä minulla on jo paljon kokemusta lastenleireiltä, päiväkodista ja kerhoista. – Minulla on vahva usko, että pystyn ratkaisemaan ongelmani ja tarjoamaan lapsille luovia ja hauskoja ideoita, sekä toteuttamaan ne heidän kanssaan säilyttäen positiivisuus ja luomisen ilo tärkeimpinä päämäärinä. (Heta, OPK 2002)

Opiskelijoiden suhtautumistapa herättää kysymyksen, voiko suhde toiseen taiteenalaan yleisenä esteettisenä asennoitumisena tai luovana toimintana tukea opiskelijan roolia nimenomaan kuvataidekasvattajana. Musiikin harrastaminen antoi Laurille selvän paikan esteettisen kokemisen kentässä. Kuitenkaan sen alueen käytännöt ja

traditiot eivät ole suoraan sovellettavissa toiseen paikkaan, kuvataiteen maailmaan. Vaikka opiskelijalla oli musiikin kautta syvä suhde maailman esteettiseen kokemiseen, musiikin opinnot eivät anna hänelle asiantuntijuutta kuvataiteissa. Syvä esteettinen asennoituminen on kuitenkin tärkeä piirre opiskelijan tulevassa ammattikuvassa varhaiskasvattajana kahdesta syystä. Ensinnäkin se voi antaa mahdollisuuden rikkaiden elämysten ja kokemusten saamiseen sekä taiteista että luonnosta ja arkiympäristöstä (ks. Haapala 2000, 151–154; Dewey 1980). Toiseksi se ottaa huomioon postmodernille aikakaudelle tyypillisenä piirteenä arkielämän estetisoitumisen, joka on tuonut mukanaan herkkyyden lisääntymistä – uteliaisuuden kasvua, variaatioiden arvostusta ja avoimuutta erilaisuudelle. Taiteessa muutos on näkynyt uutena suhteena todellisuuteen ja sen kuvaamiseen. Se on näkynyt myös siten, että yleisön merkitys on kasvanut: korostetaan taiteen dialogisuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja suhdetta elämisen arkeen. (ks. Karisto 1998, 75–77.)

Britt Paulsen (1996) on pohtinut, voivatko luovuuteen liittyvät yleiset prosessit tukea taidekasvattajaa tietyllä taiteenalalla. Paulsenin mukaan eri taiteenaloja on hyvä tarkastella kasvatuksellisessa toiminnassa yhtenäisenä kokonaisuutena siten, että ne muodostavat oman tiedonalansa: esteettiset aineet. Hänen mukaansa esteettisillä aineilla on useita yhteisiä tavoitteita. Keskeistä ja kaikille esteettisille aineille yhteistä on se, että ne voivat antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa uudella tavalla. Samoin eri taiteenalojen tarjoamien keinojen välityksellä on mahdollista reflektoida omia kokemuksiaan, omaa elämää, ja siten syventää omaa itsetuntemustaan. Kaikki taiteenalat tarjoavat mahdollisuuksia persoonallisuuden kehittymiseen. Eri taiteenaloihin liittyy myös ilmaisullisuus, jossa ajatukset, ideat, tunteet ja kokemukset saavat havaittavissa olevan muodon. Kaikki edellyttävät ilmaisuvälineiden hallintaa. (Mts. 25–28.) Pidän erityisen tärkeänä Paulsenin esiin nostamaa näkökulmaa kunkin esteettisen aineen omasta erityisluonteesta. Paulsen korostaa, että kullakin aineella on omat teoreettiset aspektinsa, tavoitteensa ja valmiutensa. Esteettisiä aineita ei voi sulauttaa toisiinsa eikä korvata toisillaan, vaan niillä kullakin on oma erityinen identiteettinsä.

Varhaiskasvatuksen ohjeistoissa on tyypillistä, että kutakin taiteenalaa käsitellään hyvin yleisessä muodossa. Puhutaan esteettisestä kasvatuksesta tai taidekasvatuksesta tarkoittaen kaikkia taideaineita. Lapsen toimintaa tarkastellaan hyvin kokonaisvaltaisesti ja taidea-

lakohtaisia sisältöjä vain väljästi esitellen. Kuitenkaan esteettistä kasvatusta ei voi toteuttaa sinänsä, vaan se on aina sitoutunut johonkin tiettyyn taiteenalaan. Tämä edellyttää taidekasvattajalta kunkin taiteenalan sisällön tuntemusta.

Kuvallinen työskentely taidesuhteen rakentajana

Opiskelijoiden kuvaukset omista kuvallisista työskentelyprosesseista osoittivat, että kuvataiteen vastaanottavan pohdinnan lisäksi myös kuvallisen työskentelyn pohdinta muutti heidän suhdettaan taiteeseen. Työskentely ja sen reflektointi toimi heidän käsitystensä rakentumisen ja muuttumisen välineenä.

Yksi opiskelijoista huomasi opintojakson vähentäneen hänen kriittisyyttään omaa kuvallista työskentelyä kohtaan. Työskentelyn pohdinta teki hänet tietoiseksi omista aikaisemmista asenteista ja olettamuksista, joita hallitsi pelko.

Ennakkopelko oli suuri, taiteilijaminäni on aina ollut heikko ja pelkäsin koko ajan, koska opettaja kertoisi miljoonista maalaus- ja piirustustehtävistä. -- Minulla on omista taidoistani kuvaamataidon taitajana heikot käsitykset, omasta mielestäni en ole mikään erikoinen taiteilijapersoona kuvaamataidon alueella. -- Minussa on tapahtunut muutos! En ole enää kriittinen omia töitäni kohtaan, joka taas vaikuttaa hyvinkin positiivisella tavalla työskentelyyni. -- Innostuin omasta ilmaisun taidosta ihan tosissaan. (Heta, OPK 2002)

Sama opiskelija piti tuntien ilmapiiriä sekä vertaisryhmässä saamaansa ohjausta ja palautetta keskeisenä omien asenteittensa muuttumisessa.

Ryhmässä työskennellessä huomasin, miten paljon aikuinenkin ihminen tarvitsee koko ajan hyväksyntää ja kannustusta työskennellessään, on terveellistä antaa ja saada palautetta ja nimenomaan positiivista. (Heta, OPK 2002)

Vertaisryhmän ilmapiiri tuki opiskelijan työskentelyä. Se toimii peilinä hänen omalle tavalleen työskennellä, ja ryhmässä oli myös mahdollisuus oppia toisten tekemisistä. Toisten työskentelyn seuraaminen käynnisti joissakin opiskelijoissa myös ristiriitaisia tunteita ja saattoi olla opiskelijalle haasteellinen tilanne.

Kun katselin joidenkin pikkutarkkoja värityksiä niin oikein ärsytti, kun en itse malta tehdä niin tarkkoja, mutta toisaalta paneuduin kyllä työhöni täysin. Se onkin tärkeä seikka lasten kanssa, että vaikka lopputulos onkin täysin erilainen, lasten keskittyneisyys ja motivoituneisuus voi olla prosessina täysin vastaava. (Hanne, OPK 2002)

Hanne löysi ratkaisun epäedulliseksi kokemaansa vertailutilanteeseen suhteuttamalla toimintaansa aikaisempiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa lapsen toiminnasta. Toiselle opiskelijalle omien näkemysten suhteuttaminen Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan (1991) teokseen avasi hyväksyvän näkökulman omiin taitoihin.

Sain tänään taas ”kateellisena” katsella, miten upeita töitä kaikki olivat saaneet aikaan. – Itse en valitettavasti kuulu tähän joukkoon eli yksinkertaisesti en vain mielestäni osaa piirtää enkä ole taiteellisesti lahjakas. – Tärkeintä kuitenkin on että olen saanut näiltä ryhmätunneilta paljon ideoita ja tietoa, miten voin lasten kanssa toteuttaa kuvallista ilmaisua ja olen päässyt kokeilemaan itsellekin uusia asioita. – Me aikuiset emme saisi siirtää lapselle omaa epävarmuuttamme sekä sellaista käsitystä, että taiteessa olisi enemmän kysymys taidoista ja niiden puuttumisesta kuin luonnollisesta, jokaiselle ihmiselle sopivasta ilmaisun ja viestinnän mahdollisuudesta. (Laura, OPK 2002)

Opiskelijat arvioivat itseään tai toisiaan kuvantekijöinä eivätkä oikein tienneet, miten suhtautua itseensä tai mitä heidän tekemänsä työt ovat. Taidekasvattajana olen pohtinut samantyyppisiä kysymyksiä suhteessa omaan kuvalliseen työskentelyyni. Ne ovat jäsentyneet ammatillisten ja henkilökohtaisten ulottuvuuksien toisiinsa kytkeytymisen kautta. Taidekasvattajan ammatillisessa roolissa suhtaudun usein tutkivasti erilaisiin työskentelyprosesseihin. Kokeilen työskentelytapoja, materiaaleja ja välineitä. Kun työskentelyssäni korostuu henkilökohtainen aspekti, tutkin itselleni merkityksellisiä teemoja. Töillä on sekä ilmaisullisesti tutkiva että tietoa tuottava, kommunikatiivinen luonne. Kuvantekijänä sekä opiskelen työskentelyprosessin eri ulottuvuuksia että prosessoin omaa ajattelua ja tuon käsityksiäni maailmasta näkyväksi. Taidekasvatuksen maailman käytäntöihin kuuluu taiteellinen työskentely, vaikka työt eivät tulekaan julkisesti arvioituksi taiteena taidemaailmassa. Ne ovat taiteellisen työskentelyn prosesseja taidekasvatuksen maailmassa. Prosesseilla sinänsä ja niiden tuloksilla on itsessään arvokas merkitys ajatteluprosessien käynnistäjänä ja suuntaajana.

Opiskelijat käsitteivät kuvallisen työskentelyn avulla myös muita ammatillisesti merkityksellisiä teemoja. Neljä opiskelijaa pohti kuvallisessa ryhmätyössään (ks. liite 4d) itseään kasvattajina ja kasvatustyössä kohtaamiaan ristiriitoja.

Loppuajan tunnista tutustuimme neljän hengen ryhmissä digitaalikameran käyttöön. – Meillä syntyi ajatus sateenvarjoista, että ne ovat torjumisen esine, lähinnä ne torjuvat sadetta, mutta se voi symboloida suojautumista joltakin. – Meille tuli heti mieleen kaikki pahat asiat mitä oli viime päivinä tapahtunut: Moskovan kidnappausdraama, Myyrmannin pommiräjähdyks ja Tshernobylin tilanne ja muut surulliset asiat. Halusimme ilmaista huolen aiheemme kaikesta pahasta ja toiveen siitä, että löytyisi joku ratkaisu maailman rauhan saavuttamiseksi. Moni kasvattaja varmaan miettii parasta aikaa miten kohdata maailman pahuuden itse ja entä lapsen kanssa, lapset haluavat kuitenkin saada selvityksiä miksi vanhemmat ovat niin kauhistuneita ja järkyttyneitä. Tällä ideapohjalla aloimme kehittää performanssiin pohjautuvaa taideteosta. (Heta, OPK 2002)

Tämän opiskelijaryhmän työ teki vaikutuksen toisessa ryhmässä työskennelleeseen opiskelijaan, Lauriin, joka pohti teosta oppimispäiväkirjassaan. Hän tulkitsi teosta kasvattajan yhteiskunnallisista tehtävistä käsin.

Erityisesti mieleeni jäi yhden ryhmän työ, jossa he olivat kuvanneet yhteiskuntamme muutosvaihetta. Tytöt olivat halunneet tuoda esiin sen, että Suomi ei ole enää vain meidän suomalaisten Suomi, vaan tänne tulee koko ajan muualta maailmasta ihmisiä. He olivat kuvissa ryhmittäytyneet puolustusasemiin pitäen sateenvarjoja kohti kuvaajaa. Tämä ilmeisesti symbolisoi puolustusta. Lopulta sateenvarjot olivat kuitenkin taipuneet alaspäin ja tämä kuvasi hyväksymistä. (Lauri, OPK 2002)

Pidän tällaisen dialogin käynnistymistä erittäin myönteisenä. Vaikka opiskelijoiden kuvalliset työt olivat luonteeltaan nopeita luonnoksia, ne pystyivät kommunikoimaan opiskelijoille ammatillisesti merkityksellisiä asioita. Opiskelijoiden pohdinta näytti myös, että sekä työskentely vertaisryhmänä että oppimispäiväkirjan pitäminen voivat olla merkityksellisiä opiskelijoiden oppimisen kiinnittäjinä ja erilaisten tulkintojen avaajina.

Kuvallisen työskentelyn kautta valottui myös toinen ammatillinen

teema: opiskelijoiden suhde lapseen ja lapsuuteen. Vuoden 2000 tutkimusjakson aikana opiskelijoiden kuvalliset työt konkretisoivat, monipuolistivat ja tekivät vivahteikkaammaksi sitä näkemystä, jonka opiskelijat olivat kirjallisissa töissään tuoneet esiin. Opiskelijat suhtautuivat kirjallisissa töissään lapseen aktiivisena toimijana, mutta heidän lapsuuden kokemuksia kuvaavat kirjansa (ks. liite 1f) antoivat kuvan lapsesta, joka suuntautuu ulkopuoliseen maailmaan ja tapahtumiin aktiivisesti ja jonka kokemusmaailma on rikas, aistisuuteen ja ruumiillisuuteen pohjautuva. Kirjojen työstämisprosessi osoittautui merkitykselliseksi myös siinä mielessä, että se oli hyvä esimerkki projektityöskentelystä, joka voisi toimia yksittäisten tehtävien sijaan opetusta jäsentävänä rakenteena.

Vuonna 2002 opiskelijat käyttivät kuvallisen työskentelyn lähtökohdaksi lapsia esittäviä kuvia, jotka he olivat itse etsineet ja valinneet. He tekivät mm. saviveistoksen kuvan lapsesta ja sekatekniikkakollaasin lapselle merkityksellisistä asioista. Maija reflektoi työskentelyään oppimispäiväkirjassa.

Valitsemani kuva on valokuva itsestäni 3-vuotiaana sukset jalassa järven jäällä → aloin siis pohtia mikä ITSELLENI oli merkityksellistä lapsuuden ympäristössäni – ihmiset, esineet, paikat. – Nautin todella paljon työn tekemisestä, koska tekemiseen ei ollut mitään kaavaa – oli VAPAUS tehdä oman mielen mukaan. – Työn monista yksittäisistä, toisiinsa paljolti liittymättömistä asioista saa rakennettua jonkinlaisen kuvan lapsuudestani – ainakin osasta siitä. Esim. työn rauhalliset värit kertovat hyvinkin totuuden joistain lapsuuteni osa-alueista, mutta EI KOKO TOTUUTTA. Tärkeintä ehkä olikin saada esille JOITAIN lapsuuden tunnelmia, koska kaiken tärkeän ja keskeisen esiintuominen on mahdotonta. Työn omakohtaisuus → tärkeä, todella innostavaa tehdä. (Maija, OPK 2002)

Maijan kuvaus työskentelyprosessista näytti lapsuuteen liittyvän kokemusmaailman rikkauden työskentelyn pohjana. Hänelle kollaasin yksittäiset kuvat olivat symboleita, ja hän tunnisti, että ne paljastivat vain osittaisen näkökulman hänen elämänhistoriastaan. Maija innostui ja nautti työskentelyprosessista. Myös työskentelytapa, oli mielekäs: ilmaisuvälineiden, materiaalien ja teeman tutkiminen limittyivät toisiinsa. Toinen opiskelija toi samasta työskentelyprosessista esiin useita merkityksellisiä näkökulmia.

Halusin tutkia mahdollisimman paljon erilaisia liittyytyyppejä ja erilaisia tekniikoita, mutta aika kiiri vastaan ja työni jäi omasta mielestäni pahasti kesken. Kerkesin siirtää paperille vain muutamien asian ajatuksistani ja siksi harmitus oli suuri. – Se mitä sain paperille oli jotakuinkin tällaista: sukupuoli kuvastamaan lapselle tärkeiden ihmisten merkitystä lapsen kasvun tukijana, perhe on ollut minulle aina tärkeä ja hyvin läheinen. – Lapsen pieneksi kokemisen tunteen halusin kuvata alhaalta päin katsottuna lapsen näkökulmasta. Oli mielenkiintoista kuvitella itsensä jälleen tuonne jalkamereen. (Heta, OPK 2002)

Heta erotti kuvauksessaan oivaltavalla tavalla aikuisen ja lapsen näkökulman. Hän piti kokeilevaa työskentelytapaa tutkimisena, opetus ei antanut hänelle valmiita ratkaisuja. Hän otti esiin myös opetuksen kehittämisen kannalta oleellisen seikan: kun työskentelyyn sisältyy henkilökohtaisten kokemusten pohtimista ja uuden asian tutkimista, siihen tarvitaan riittävästi aikaa. Opiskelijalle ei riitä pelkkä tekemisen tai kokeilemisen prosessi. Myös mahdollisuus ilmaista omia ajatuksia ja saada tyydytystä tehtävän toteutuksesta ovat tärkeitä. Tutkiva prosessi edellyttää tehtävien rajaamista opintojen aikana, jotta opiskelijalla on mahdollisuus keskittyä työskentelyyn ilman kiireen tunnetta. Kiire korostaa suorittamista ja ulkokohtaista ratkaisua eikä anna tilaa työstää henkilökohtaisia ratkaisuja.

Kuvataiteellinen työskentely avasi opiskelijoiden suhdetta taiteeseen monin tavoin. Se lisäsi taidetta koskevaa tietämystä ja toi näkyviin taiteellisen prosessin merkityksellisiä puolia. Lisäksi sen avulla oli mahdollista nostaa pohdittavaksi ammatillisen kehittymisen erilaisia puolia.

Opiskelijoiden taidekäsitystä koskevia oppimisprosesseja tulkitessani vahvistui näkemykseni siitä, että opiskelijan suhde taiteeseen on taidekasvattajan toiminnan perusta. On olennaista, että opiskelija tunnistaa taidekäsitöksensä ja että opetus antaa aineksia sen perustelemiseen, syventämiseen ja laajentamiseen. Kasvattajan on tärkeää tunnistaa sekä omat lähtökohtansa että ne traditiot ja kontekstit, joiden valossa hän tarkastelee taidetta. Hänen suhteensa taiteeseen määrittää hänen taiteelle antamansa tilan laajuutta ja syvyyttä kasvatuksessa.

Opetuksen murtumakohtia
ja kehittämispisteitä

7

TARKENTUVA SUHDE TAITEESEEN, TAIDEKASVATTAJAN ROOLIIN JA TAIDEKASVATUKSEEN

Lastentarhanopettajan taidekasvatuksellisen identiteetin hahmottaminen osoittautui vaikeaksi tutkimustehtäväksi. Ruohotietä (2000, 284–285) lainaten tutkin tulevan lastentarhanopettajan persoonalliseen identiteettiin kuuluvan ammatillisen identiteetin yhtä osaintiteettiä. Kuitenkin tehtävä oli mielekäs, se haastoi muuttamaan ja kehittämään opetusta. Opettajan ja opiskelijan roolit tulivat tarkemman tarkastelun alaiseksi, ja opintojakson sisällöt jäsentyivät uusin tavoin. Kuitenkaan toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti käytäntöjen kehittämisessä ei ole päätepistettä, vaan se on jatkuva prosessi.

Aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa kiinnitin huomiota tilanteisiin, jotka näyttivät opintojaksossa ja opetuksessa joko erityisen hyvin toimineita tapahtumia tai opetuksen murtumapisteitä, jotka edellyttivät muutosta. Erityisesti vuoden 2000 tutkimusvaiheen aikana havainnoijat kohdistivat huomion moniin tällaisiin murtumapisteisiin. Myös tutkimuspäiväkirjan ja opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen reflektoinnit toivat niitä esiin. Valitsen näistä murtumapisteistä käsiteltäväksi sellaiset, joiden pohtiminen vie opetuksen kehittämistä eteenpäin.

Opintojen aikana loin sekä omalla toiminnallani että oppimisympäristön luomisella opiskelijoille kehyksen taidekasvattajan roolin rakentamiselle. Tässä kehyksessä on useita kehittämistä vaativia piirteitä.

Tutkimusjakso toi hyvällä tavalla esiin opiskelijoiden taidetta ja taidekasvattajan rooleja koskevat näkemykset. Kuitenkin taidetta koskeva keskustelu jäi vielä monin tavoin jäsentymättömäksi kehittämishankkeen aikana. Sen aikana ei myöskään ehtinyt muodostua

näkemyksiä siitä, miten taidetta ja taidekasvatusta koskeva opetus tulisi jäsentää. Otan myös sen pohdinnan kohteeksi.

Nykytaiteen teosten tarkastelu osoittautui opetuksen kehittämissajakson aikana hyväksi lähtökohdaksi opiskelijoiden taidesuhteen kehittämiseksi. Opiskelijat joutuivat vastakkain ilmiön kanssa, joka pakotti heidät kohtaamaan omat aikaisemmat olettamuksensa ja joka samalla sai ne liikkeelle. Vastaavalla tavalla myös itse kohtaus kehittämissajakson aikana useita tilanteita, joissa aikaisemmat käsitykseni kyseenalaistuivat. Niihin pysähtyminen on olennaista, koska ne muodostavat kehyksen myös opiskelijoiden taidesuhteen ja taidekasvattajuuden kehittymiselle. Tarkastelenkin siksi myös joitakin opintojen kehittämissajakson tapahtumia, jotka vaativat pohtimaan taidekasvatuksen sisällöllisiä painotuksia.

OPINTOJAKSON KEHITTÄMINEN

Opinnot kehyksenä taidekasvattajuudelle

Olen työssäni paneutunut opiskelijoiden taidekasvattajan roolin tarkastelussa taiteen vastaanottamista koskevaan ulottuvuuteen. Tämä näkökulma suuntasi opetuksen muuttamista aikaisemmista taidehistoriallisista ja kuvallisen työskentelyn käytäntöjä esittelevistä lähtökohdista taidesuhdetta jäsentävään suuntaan. Pidän tämän muutoksen perusteellista pohtimista tärkeänä, koska näkökulma on itselleni uusi.

Opiskelijoiden kuvallisen työskentelyn ulottuvuuksia olen sen sijaan pohtinut vähemmän. Opinnoissa oli paljon kuvallisen työskentelyn käytäntöjen harjoittamista: perehtymistä perusvälineisiin, materiaaleihin, tekniikoihin ja työskentelyprosesseihin.⁹⁶ Käytäntöjen oppiminen rakensi perustaa ammatilliselle tietämykselle ja loi kuvaa taidekasvatuksen sisällöistä ja lähestymistavoista. Pysin valitsemassa opiskelijoiden kuvallisten töiden aiheet niin, että ne käsittelivät ammatillisesti merkityksellisiä teemoja. En kuitenkaan opetuksen kehittämissajakson aikana ratkaissut mielestäni hyvällä tavalla sitä, miten opiskelijat voisivat kuvallisissa tehtävissään käsitellä tulevaa identiteettiään taidekasvattajana, vaan se jäi nimenomaan kirjallisen reflektoinnin varaan.

96 Ks. opetuksen rungot vuosina 2000–2002; liitteet 1a, 2b, 4a.

Siitä huolimatta opiskelijoiden merkityksellisiksi kuvaamissa oppimistilanteissa näkyi myös joitakin esimerkkejä siitä, miten kuvallisen työskentelyn avulla oli mahdollista käynnistää ammatillisen identiteetin pohdintaa. Kuvallinen työskentely ammatillisesti merkityksellisten teemojen avaajana tuli hyvin esille vuoden 2000 toimintasyklin aikana opiskelijoiden lapsuusmuistoja koskevissa kirjoissa. Kirjojen ja niiden arviointitilanteen reflektointi sai havaitsemaan, että opiskelijat joutuvat kasvattajina päivittämään omat aikaisemmat käsityksensä lapsesta ja lapsuudesta vastaamaan ammatillista näkökulmaansa. He joutuvat rakentamaan itselleen kasvattajan identiteetin, jossa he tarkastelevat nykyisten lasten lapsuutta uudesta perspektiivistä. Myös aikaisemmin esittelemäni Maarian kuvallinen työskentelyprosessi ja sen reflektointi avasi taidekasvattajan ammatillista identiteetin rakentamista monisyisellä tavalla. Vuonna 2002 opiskelijoiden työskentelyssä tuli näkyviin myös, miten nykyaikaisen keinojen ja luonnosmaisen työskentelytavoitteen on mahdollista kohdata kasvattajan rooliin kuuluvia yhteiskunnallisia kysymyksiä. Nämä esimerkit antavat hyvällä tavalla suuntaa sille, miten kuvallista työskentelyä on mahdollista suunnata, jotta myös se olisi opiskelijoiden tukena ammatillisuuden kehittämisessä. Samansuuntaista kuvallisen työskentelyn jäsentävää voimaa olin havainnut työnohjausjakson aikaisessa kuvallisessa työskentelyssäni.

Opetuksen kehittämisen kannalta on olennainen kysymys, antoivatko opinnot riittävästi tukea opiskelijoiden taidekasvattajuuden rakentumisprosessiin. Opiskelijat saivat kokoamastaan oppimispäiväkirjasta ja tentittävänä olleesta Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan teoksesta⁹⁷ lähtökohdan reflektoinnilleen mutta mitä ilmeisimmin hyvin niukasti sitä tukevia rakenteita. Opetus välitti pääosin näkemyksiä taidekasvatuksen käytännöistä. Tentittävä teos ei myöskään suoraan tukenut opiskelijoiden ammatillisten roolien pohtimista, vaan se loi

97 Vaikka teos on julkaistu vuonna 1991, se on ollut koulutuksen tenttiteoksena lukuvuoteen 2006–2007 asti. Teos käsittelee varhaiskasvatuksen taidekasvatusta laajemmassa muodossa ja perusteellisemmin kuin mikään muu Suomessa julkaistu alaa koskeva teos. Kuvataidekasvatusta käsitteleviä yksittäisiä artikkeleita on runsaasti, mutta koulutus ei suosi artikkelimuotoista tenttikirjallisuutta. Tämän teoksen lisäksi opintoihin liittyvänä tenttikirjallisuutena ovat olleet Bendroth Karlssonin teos ”Bildskapande I förskola och skola” vuosina 1999–20001 sekä Robert Schirmmacherin teos ”Art and Creative Development for Young Children” vuosina 1995–1998 ja uudestaan vuodesta 2002 alkaen.

kuvaa ammatillisista käytännöistä. Se esitti varsin universalistisen näkemyksen taidekasvatuksesta, joka kiinnittyy esteettisen kasvatuksen tavoitteisiin varhaiskasvatuksen käytäntöjen mukaisesti. Teos loi diskurssin, jota vasten opiskelijoiden oli mahdollista peilata näkemyksiään tulevasta taidekasvattajan roolistaan. Teos esitti yhden ihanteen hyvästä taidekasvatuksesta lasten päivähoitokäytännöissä. Se konkretisoi ja laajensi Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980) esitettyjä kuvallisen ilmaisun tavoitteita, jotka on ilmaistu hyvin väljässä muodossa. Teos esitteli taidekasvatuksen varhaiskasvatuksessa peruskoulun kuvaamataidon opetuksen mukaisesti jäsennettyä mutta alle kouluikäisille lapsille suunnattuna.⁹⁸

Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan teoksessa esitettiin taidekasvatuksen keskeisiksi tavoitteiksi lasten esteettisten kykyjen ja mielikuvituksen kehittäminen ja lasten taiteellisten kykyjen kasvattaminen. Se otti käyttöön 1900-luvun modernin taidekasvatuksen traditioista pääosin luovan itseilmaisun ja taiteen painottamisen arjessa. Taidekasvatus esitettiin osana lasten arkea ja kokemusmaailmaa, ja taiteellinen toiminta oli luonteeltaan sekä itseilmaisua että ongelmanratkaisua. Vaikutteita oli jonkin verran myös sommittelun periaatteiden korostamisesta ja formalistisesta suhtautumisesta taiteeseen. Teos ei sen sijaan avannut kognitiivista näkökulmaa taidekasvatukseen. Kirjan edustamaa taidekasvatuksellista lähestymistapaa voi luonnehtia eklektiseksi (ks. Efland 1998). Opiskelijoiden näkemyksissä ei noussut lainkaan esiin teoksessa ilmennyt sommittelun periaatteiden korostamista, mutta muut teoksen näkökulmat tulivat esiin.

Yksi teoksen ongelmista on, että se on suunnattu hyvin laajalle yleisölle. Sen kohderyhmänä ovat kaikki lasten taidekasvatusta ohjaavat aikuiset, olivat he sitten lasten vanhempia, lasten parissa työskenteleviä hoitajia, varhais- ja sosiaalikasvattajia tai lasten harrastustoiminnan ohjaajia. Teos kuvaa taidekasvatuksen hyviä käytäntöjä, mutta

98 Teoksen kokonaisjäsentely vastaa peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetuksen opasta (1988). Opetuksen sisällöistä ja luokkakohtaisesta oppiaineksesta ovat mukana piirtäminen, kuvan tarkastelu, maalaus, kolmiulotteinen työskentely, valokuva ja elokuva sekä aihekokonaisuuksista ympäristökasvatus ja viestintäkasvatus. Teos muistuttaa opetusopasta sikäli, että eri osa-alueista käsitellään keskeiset materiaalit, välineet, tekniikat ja työskentelytavat sekä annetaan ohjeita toiminnan ja tehtävien suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Teoksen luvut on kuitenkin jäsennetty ja käsitelty elämyksellisemmin kuin opetusoppaassa, ja erityisesti rikas kuvamateriaali tuo teokseen konkreettisuutta ja elävyyttä.

se ei antanut suoraa tukea aikuisopiskelijan tulevan taidekasvattajan roolin jäsentämiselle.

Teoksessa ei käsitelty taidekasvatuksen traditioita, eikä myöskään ottanut niitä esille opetuksessani. Tästä johtuen opiskelijoiden oli vaikea kiinnittää näkemyksiään ajallisesti tai paikallisesti. Opiskelijoille ei hahmottunut riittävää käsitystä taidekasvattajan roolista taidekasvatuksen maailmassa. Liittymäkohtien näkeminen erilaisiin traditioihin olisi voinut olla opiskelijoille sellainen mentaalinen yhteisö, johon he olisivat voineet kiinnittyä. Opinnot olisivat voineet antaa opiskelijoille mahdollisuuksia erilaisten traditioiden kohtaamiseen ja itsen ymmärtämiseen suhteessa niihin (ks. Koski 1995, 269).

Hermeneuttisessa lähestymistavassa ihmisen ajatellaan olevan sidoksissa traditioiden piiriin. Traditiot ovat aina osa meitä ja muovaavat sitä, keitä me olemme ja kuinka me ymmärrämme maailman. (Gallagher 1992, 86–87.) Niikko (1995) korostaa, että praktisen tiedon oppimisessa ja välittämisessä traditioilla on tärkeä merkitys. Traditiot sisältävät edellisiltä sukupolvilta kerääntynyttä tietoa, ja ne voidaan nähdä organisoituneina toimintakaavoina, jotka ohjaavat ammattiryhmän toimintaa. Opettajan praktisessa tiedossa välittyy ammatin traditio. Tietyn käytännöllisen toiminnan oppiminen, kuten opettaminen, merkitsee juuri alan traditioon kasvamista. (Mts. 34.)

Opetuksen kehittämisen yksi suunta voi olla se, että opiskelijat tulevat tietoisiksi taidetta ja taidekasvatusta koskevien tulkintakerroksien määrästä ja myös siitä, että jatkuvat muutokset kasvatuksen ja taiteen alueella vaikuttavat sekä heidän ymmärrykseensä että toimintaansa. Taidekasvatus ei tuota vain yhtä tietynlaista lopputulosta, vaan sen tulokset ovat pikemminkin osa jatkuvasti virtaavaa prosessia (Efland ym. 1998, 51).

Traditioihin liittyvien kytkentöjen lisäksi opiskelijat tarvitsevat metakäsitteellistä tietoisuutta omasta roolistaan taidekasvattajana. Se edellyttää omien käsitysten tiedostamista ja näkyväksi tekemistä (Tynjälä 1999, 85). Kuitenkin myös metatason tietoisuus on sidoksissa traditioihin siinä mielessä, että se edellyttää elämän-, koulutus- ja työhistorian aikana syntyneiden taidekasvatusta koskevien uskomusten, kokemusten ja tottumusten tietoista purkamista.⁹⁹ Kit Grauer (1998)

99 Kehittävän työn tutkimuksessa on havaittu, että vaikka työtehtävät opetettaisiinkin erityisen huolellisesti erillisenä teknisenä suorituksena, opetus ei usein siirrykään käytännön suoriin toivottulla tavalla. Jos aiemman toimintajärjestelmän luomia malleja ja tottumuksia

painottaa, että tulevien opettajien tulee tulla tietoisiksi uskomuksistaan. Heille on esiteltävä keinoja linkittää uusia käsityksiä vanhoihin uskomuksiin. Tärkeitä ovat strategiat, jotka auttavat tulevia opettajia tiedostamaan omat taidetta ja opettajuutta sekä omia taipumuksiaan ja kykyjään koskevat uskomuksensa nykyisten taidetta ja taidekasvatusta koskevien teorioiden valossa. Ne tarjoavat kontekstin havaita, tunnistaa ja kiinnittää uusia ja kehittyviä uskomuksia. (Mts. 363.)

Pidän reflektointia ammatillisessa kehityksessä keskeisenä työskentelytapana, jolla opiskelijan metakäsitteellinen tietoisuus voi kehittyä. Reflektointi voi antaa käsitteelliset kehykset oman toiminnan arvioinnille. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat käynnistivätkin opiskelijoiden itsereflektion tavalla, josta on kehittämistyössä hyvä jatkaa eteenpäin. Erityisesti vuoden 2002 tutkimusvaiheen aikana tutkimani opiskelijat kuvailivat ja arvioivat opetuksen sisältöjä, toteutus- ja arviointitapoja sekä omaa toimintaansa ja omia odotuksiaan avoimesti ja tunteitaan kuvaten sekä kokemaansa pohtien. Opiskelijat (OPK 2002) antoivat hyvää palautetta yhteistoiminnallisista työskentelytavoista ja mainitsivat hyvinä piirteinä opinnoissa seuraavat asiat: *tehtävät riittävän laajoja; vapaa toteutus tekijän haluamalla tavalla; mahdollisuus kokea onnistumisen elämyksiä; tehtävien teoriaosuus liittyi ammattikouvaan; harjoitukset yhteydessä tulevaan työhön*. Pidän antoisina varsinkin opiskelijoiden kuvauksia omista ja toistensa työskentelyprosesseista sekä havaintoja opintojen käynnistämistä muutoksista. Tärkeitä olivat myös opiskelijoiden (OPK 2002) kannanotot siitä, mitä opetuksessa on tarpeellista muuttaa. Opetuksen toteutus sai monenlaista kritiikkiä: *ongelmana kiire ja ajan puute; taideteosten kopioiminen perustelematon työskentelytapa; tunnit samankaltaisia kuin yläasteella; tehtävänannot vaikeita, epäselviä tai turhan rajattuja; itsenäiset tehtävät olivat liian laajoja; museossa kysymykset liian vaikeita; taideteosten analysointia liikaa; töiden arviointitapa muuttui rutiiniksi*.

Vuoden 2002 oppimispäiväkirjojen reflektointitapaa voi luonnehtia tulkinnalliseksi reflektoinniksi (ks. Järvinen 1990; Suojanen 1992). Opiskelijoiden reflektointitapaan kuului opinnoissa merkityksellisen kuvailua, tulkintaa ja arviointia. Opiskelijat suhteuttivat oppimaan-

ei tietoisesti pureta, ei uusien mallien merkitys selviä. Toisin sanoen opitaan kyllä annettuja tavoitteita ja suunnitelmia, mutta ei muodostu uudenlaista, kulttuurisesti ja yhteisöllisesti vaikuttavaa motiivia tai perspektiiviä, joka antaisi työntekijöille edellytykset itse asettaa ja muovata tavoitteitaan ja suunnitelmiaan. (Engeström 1998, 40.)

sa omaan elämänhistoriaansa – senhetkiseen elämäntilanteeseensa perhe- ja lähipiirissä, lapsuus-, koulu-, koulutus- ja työkokemuksiinsa sekä kokemuksiinsa harrastuksista ja muista taiteenaloista. Joissakin opiskelijoissa käynnistyi pohdinta, jossa menneisyys, nykyhetki ja ammatillinen tulevaisuus lomittuivat.

Omat kokemukseni kriittisestä reflektiosta ovat joiltain osin siirrettävissä opiskelijoiden reflektoinnin kehittämiseen. Oleellista on, että opiskelijat saavat tukea omien aikaisempien kokemustensa kyseenalaistamiseen, mikä edellyttää oppimista tukevien strategioiden kehittämistä. Omassa oppimisprosessissani tutkijana havaitsin fasilitaattoreiden merkityksellisyyden. Reflektointi suhteessa omiin ja toisten kokemuksiin voi olla tärkeä oppimispohja, sillä yhteinen jakaminen ja kokemusten vaihto voi syventää ymmärrystä sekä omasta että muiden toiminnasta. Opintojen alusta asti on hyvä tehdä tilaa opiskelijoiden aikaisempien kokemusten tarkastelulle yhtäältä siten, että laajemman kokemuksen omaavat opiskelijat voivat tuoda näkemyksensä esiin lisäämään opinnoissa välittyvää asiantuntemusta, ja toisaalta siten, että myös opintojensa alkuvaiheessa olevat opiskelijat saavat tilaa aroille näkemyksilleen. Ryhmän yhteistoiminnallisen oppimisen rakenteet (ks. esim. Repo-Kaarento & Levander 2003, 161–168) voivat tukea oppimista, niin että myös opiskelijat voivat olla toisilleen fasilitaattoreita, oppimisen tukijoita. Opiskeluryhmän avoimuuden tukeminen ja rakentavien suhteiden synnyttäminen sen sisällä voi syventää ja tukea vuorovaikutuksellista oppimisprosessia ja muodostaa perustan luottamukselliselle ilmapiirille ja kokemusten jakamiselle.

Joidenkin opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa kiinnitti huomiota ni kuvallinen dokumentointi, jonka he olivat ottaneet monipuolisella tavalla käyttöön esitelläkseen ja arvioidakseen oppimistaan. Dahlberg ym. (1999) ovatkin havainneet, että reflektoinnin lisäksi pedagoginen dokumentointi voi olla kasvattajalle hyvä työväline omien rooliensa havaitsemisessa ja ratkaisujensa perustelemisessa. Pedagogisen dokumentoinnin käytäntöjen kehittäminen voi olla hyvä tapa saada opiskelijat myös tulevassa työssään ottamaan huomioon lasten työskentelyn dokumentoinnin oleellisena osana tehtäviään vastaavalla tavalla kuin Reggio Emiliaassa kehitetyssä varhaisiän pedagogiikassa on tehty.

Opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opiskelijat sitoutuvat henkilökohtaisesti vastuuseen omasta ammatillisesta kehityksestään (ks. Kari 1996; Kiviniemi 2000). Metakäsitteellinen tietous edellyttää, että opiskelijat oppivat itse asettamaan ja

muovaamaan tavoitteitaan ja suunnitelmiaan. Pidän tässä mielessä hyvänä ajatuksena kehittää yksittäisten tehtävien sijaan ammatillisiin teemoihin liittyviä pitempiaikaisia projekteja, joissa opiskelijoiden työskentelyyn tulisi lisää variaatioita ja itsenäisyyttä. Minulle kouluttajana voi olla tärkeä rooli tiedon esittäjänä ja välittäjänä, mutta vielä tärkeämmäksi muodostuu se, miten järjestän oppimistilanteen ja oppimisympäristön tukemaan opiskelijoiden oppimisprosessia. Opiskelijaryhmien suuri heterogeisuus on opetuksen kehittämisen todellinen haaste.

Taidetta ja taidekasvatusta koskevan suhteen jäsentäminen

Suomalaisen varhaisiän taidekasvatuksen pitkäaikainen sidonnaisuus esteettiseen kasvatukseen ja sen tavoitteisiin tekee luontevaksi tarkastella taidetta ja lapsen toimintaa esteettisestä näkökulmasta. Esteettinen näkökulma voisi olla myös taidekasvatusta jäsentävä kehys. Sen tehtävänä voisi olla taiteen ja taidekasvatuksen selkeämpi jäsentäminen, jotta opiskelijat voivat taidekasvattajina hahmottaa ja perustella omaa toimintaansa paremmin. Varhaiskasvatusta koskevat ohjeistot määrittelevät kuvataidetta koskevat sisällöt hyvin väljästi: kuvallisessa toiminnassa lapselle tulee tarjota mahdollisuuksia piirtää, maalata, muovailla ja rakennella sekä kohdata kokemuksellisesti kulttuuria, taidetta ja oman ympäristönsä esteettisiä piirteitä. Väljien sisältöjen lisäksi opiskelijat tarvitsevat estetiikan tieteenalaan liittyvää pohdintaa siitä, mitä taide on ilmiönä, jotta ymmärrys siitä voisi tulla heidän itsenäistä toimintaansa ohjaavaksi rakenteeksi.

Kuvataiteen opintojen kehittämisen alkuvaiheessa luonnehdin varhaiskasvattajan taidekäsitteksen ihanteeksi avoimen taidekäsitteksen. Sen taustana oli Morris Weitzin (1987) näkemys, että taidekäsitteellä on avoin rakenne ja että myös se itse on avoin käsite. Taide voidaan hahmottaa havaittavissa, tunnistettavissa ja kuvattavissa olevien samankaltaisuuksien avulla. Taidekäsitteen soveltamisen ehtoja ei voi milloinkaan luetella tyhjentävästi, koska aina syntyy uudenlaisia taidemuotoja. Weitzin mukaan taiteen käsitteen selventämisessä tarvitaan jatkuvaa keskustelua, ja siinä ovat keskeisiä perustelut, joihin vedotaan. Jokaisena aikana perustelut joudutaan määrittämään uudestaan sekä suhteessa omaan aikaan että aikaisempiin teorioihin. (Mts. 70–84.)

Parsons (1987) kääntää puheen taidekäsitteen avoimuudesta tai-

dekasvattajan suhtautumistavan pohtimiseen: taidekasvattajalle on eduksi, jos hänellä on avoin mieli suhteessa taiteeseen.¹⁰⁰ Avoin mieli ei perustu varmuuteen vaan sen hyväksymiseen, että on olemassa moninaisia tulkintoja. Tämä edellyttää halukkuutta merkitysten jatkuvaan etsimiseen ja kykyä sietää moniselitteisyyttä, mutta myös mielikuvituksen käyttöä. Etsimistä tarvitaan, koska taideteoksen tarkoitus tai viesti ei useinkaan ole itsestäänselvä. Etsittäessä tulee kuitenkin olla jokin idea siitä, mitä teoksesta etsitään. Samoin tarvitaan tietoa siitä, kuinka etsiä merkityksiä. (Mts. 99–100.)

Myöhemmin Parsons yhdessä Gene Blockerin kanssa (1993) tarkentaa käsityksiään avoimesta asenteesta taiteeseen ja puhuu ennakkoluulottomuudesta. Ennakkoluulottomuus on henkilön ominaisuus, ei asioiden. Parsons ja Blocker luonnehtivat taidetta koskevaa keskustelua filosofiseksi keskusteluksi, joka vaatii epäilevää ja ennakkoluulotonta asennetta. Opettajan tehtävänä on jäsentää kysymykset selkeiksi eikä niinkään varmistaa vastauksia. Tämä vaatii kiinnostusta vaihtoehtoisten ideoiden ja vastakkaisten näkökulmien pohtimiseen. He kutsuvat tällaista asennetta harkitun ennakkoluulottomaksi. (Mts. 165.)

Parsons ja Blocker korostavat, että uusi asenne vaatii muutosta opettajan ja opiskelijoiden rooleissa. Perinteisesti opettajaa on pidetty auktoriteettina, joka tietää oikeat vastaukset, mutta uusi rooli suuntautuu opiskelijan oppimisen tukemiseen. Se edellyttää opettajalta tietoisuutta omista uskomuksista ja ymmärrystä siitä, kuinka hänen opiskelijansa ajattelevat. Opettajan tulee välttää siirtämästä omia ratkaisujaan opiskelijoille, ja joissakin tilanteissa hänen tulee tyytyä jättämään opiskelijat ratkaisemattomien ongelmien pariin. Opetuksen tulee pikemminkin suuntautua artikuloimaan ja tutki- maan opiskelijoiden käsityksiä kuin etsimään oikeita vastauksia. Myös opiskelijoiden on syytä tunnistaa omat autoritääriset tottumuksensa ja olettamuksensa. (Mts. 165–168.) Pidän Parsonsin ja Blockerin ajatuksia perusteltuina. Taidekäsityksen avoimuuden sijaan voisikin olla parempi puhua kasvattajan ennakkoluulottomudesta ja valmiudesta pohtia omaa suhdettaan taiteeseen sekä perustella sitä.

Tutkimushankkeen aikana opiskelijat pohtivat suhdettaan taiteeseen kirjoituksissaan, joissa he kertoivat, mitä he pitivät hyvänä taiteena. Näin heidän taidetta koskevat määrittelynsä tulivat esille. Taiteen määrittely onkin yksi keskeisimmistä taiteen jäsentämisen

100 Parsons käyttää käsitettä *open minded*.

lähtökohdista (Lankford 1992, 5–6). Eflandin (ks. esim. 1998; 2004) esittelemissä taidekasvatuksen traditioissa näkyy selvästi, miten eri tavoin taidetta sekä sen luonnetta ja tehtäviä voidaan lähestyä. Taiteen tehtävien jäsentäminen auttaa jäsentämään myös taidekasvatuksen tehtäviä.

Opiskelijoiden taiteeseen liittyvissä valinnoissa tulivat esiin myös taidetta koskevat arvot ja arvottaminen. Taiteen arvottamista koskeva keskustelussa pidän tärkeänä taiteen itseisarvoisen ja välineellisen merkityksen pohdintaa. Myös taiteen arvoa koskeva keskustelu on luontevaa liittämään taidekasvatuksen traditioiden käsittelyn yhteyteen. Louis Lankfordin¹⁰¹ (1992) mukaan taiteen arvoja käsiteltäessä tulee tehdä ymmärrettäväksi, että eri aikoina ja eri kulttuureissa taiteen arvo on käsitetty eri tavoin. Esteettiselle tutkimiselle on tyypillistä, että erilaiset ristiriitaiset näkemykset eettisinä, historiallisina, lainsäädännöllisinä tai poliittisinä näkökulmina voivat tulla esiin. (Mts. 19–20, 44–45.) Sama taideteos voidaan esimerkiksi arvostella esteettisesti hyväksi mutta moraalisesti arveluttavaksi, mikä näkyi havainnollisesti opiskelijoiden arvioinneissa Teemu Mäen ”Maalauksesta” Nykytaiteen museossa.

Opiskelijoiden näkemyksissä tuli esiin taiteen arviointi omien kokemusten pohjalta. Esimerkiksi Nykytaiteen museossa Markku Kivisen ”Keinutuoli”-teos toi opiskelijoille voimakkaan kokemuksen oivalluksesta ja herätti monikerroksista pohdintaa taiteeseen liittyvistä merkityksistä. Ehkä merkityksellisten kokemusten tulisikin nimenomaan olla opetuksen lähtökohdana, koska ne saavat keskustelun luontevasti käyntiin. Keskustelua jatkettaessa opiskelijoilla tulee kuitenkin olla taidetta ja taidemaailmaa koskevia jäsennyksiä käytettävissään.

Olen hahmottanut opiskelijat kasvatuksen maailman jäseniksi ja pyrkinyt taidekasvattajan roolia rakentamalla saamaan heidät mieltämään itsensä myös taidekasvatuksen maailman jäseneksi. Monet tutkimistani opiskelijoista mielsivät itsensä tavallisina katsojina ensisijaisesti kasvatuksen maailman jäseniksi. Taidekasvatuksen kannalta on olennainen kysymys, kuinka paljon kasvattajan tulee tuntea taide-
maailmaa. Voiko hän varhaiskasvatuksen asiantuntijana tulevassa

101 Lankford on käsitellyt estetiikan perusteita teoksessaan ”Aesthetics: Issues and inquiry”. Yrjö Sepänmaa (1995) pitää Lankfordin teosta käyttökelpoisena estetiikan opetuksen jäsentämisessä, vaikka se onkin varsin suppea alkeisteos. Marjo Räsänen (1997) on käyttänyt Lankfordin näkemyksiä rajatessaan estetiikan aluetta kokemuksellisessa taiteen oppimisessa.

työssään seurata taidetta vain tavallisena katsojana? Lankford (1992, 10–11, 21–22) ei edes erota taidemaailmaa ja taidekasvatuksen maailmaa toisistaan vaan pitää taidekasvattajaa taidemaailman avainjäsenenä, koska hänen tehtävänä on valmistella lapsia vastaanottamaan taidetta ja osallistumaan taidemaailman moninaiisiin rooleihin.

Tutkimani opiskelijat toivat oma-aloitteisesti taiteesta käytävän keskustelun piiriin makua ja kauneutta koskevat kysymykset. Kuitenkin samalla tavoin kuin taiteeseen liittyviä muita tekijöitä myös makua ja kauneutta tulee tarkastella suhteessa erilaisiin esteettisiin traditioihin. Makua koskevassa keskustelussa korostuu myös omien näkemysten perustelemisen merkitys. Parsonsin ja Blockerin (1993) esittämässä mielessä on hyvä, että opiskelijat saavat kokemuksia keskusteluista, joissa samasta ilmiöstä voi yhtäkaaa olla useita keskenään ristikkäisiäkin näkökulmia. Erilaisuuden sietäminen ja kykeneminen omien näkökulmien perusteluun ovat tulevalle kasvattajalle arvokkaita ominaisuuksia.

Suomalainen varhaisiän taidekasvatus on muuttunut 2000-luvulle tultaessa niin, että esteettisyyttä ei enää lähestytä kauneusnäkökulmaa korostaen, vaan huomio kiinnitetään lapsen kokemukseen. Esteettistä kokemusta tarkasteltaessa pidän olennaisena Deweyn näkemysten esiintuomista. Pidän tärkeänä, että tuleva kasvattaja ymmärtää taiteen kokemuksena, joka on tulosta kokijan ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta (ks. Dewey 1980). Varhaisiän taidekasvatuksessa on 1980-luvulta lähtien korostunut taiteen ilmaisullinen ulottuvuus. Olennaista on, että taiteellinen ilmaisu ymmärretään myös kommunikointina ja vuorovaikutuksena. Varhaiskasvatuksessa taiteellista ilmaisua koskeviin kysymyksiin kuuluu myös huomion kohdentaminen lapsen työskentelyprosesseihin, ei pelkästään tulokseen. Tällöin tarvitaan ymmärrystä dokumentoinnista lapsen työskentelyn tallentajana. Suomalaiset taidekasvatuskokeilut osoittivat 1990-luvulta alkaen dokumentoinnin mahdollisuudet myös kasvattajien oman toiminnan tukijana ja edistäjänä.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen erityispiirre on se, että viime vuosikymmeninä on korostunut kulttuurinen näkökulma taiteeseen ja taidekasvatukseen. Pidän siinä erityisen tärkeänä lastenkulttuurin käsitteen ymmärtämistä siten, että havaitaan ero lasten oman kulttuurin ja aikuisten lapsille suuntaaman kulttuurin välillä (ks. esim. Danbolt & Enerstvedt 1995). Taidekasvattajan tehtävänä on nimenomaan lasten oman kulttuurin ja sen edellytysten tukeminen.

Opiskelijoiden näkemyksissä tulivat esiin useimmat estetiikan piiriin kuuluvat keskeiset teemat: kysymykset taiteen määrittelystä, taidemaailmasta ja sen jäsenyydestä, esteettisestä arvosta, esteettisestä kokemuksesta sekä kauneudesta ja mausta. Suomalaisissa varhaisiän taidekasvatusta koskevilla ohjeistossa esteettisen piiriin kuuluvat myös lapsen taiteellisen ilmaisun kysymykset. Esteettisen rinnalle kuuluvat myös kysymykset lastenkulttuurista. Nämä voivat muodostaa rungon esteettisten ja lastenkulttuuristen teemojen sisällölliselle kehittelylle opinnoissa. Lankford pitää tärkeänä myös kysymystä meta-kritiikistä¹⁰², jolla hän tarkoittaa taidekritiikin prosessien tutkimista. Siinä tarkastellaan, miten taidetta voidaan tulkita ja arvioida sekä min-käläisiä kriteerejä arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. (Mts. 20–21.)

Esteettisen alueen sisältöjen jäsentämisen lisäksi opiskelijat tarvitsevat strategioita, joiden avulla he voivat tulkita ja arvioida kohtaamiaan ilmiöitä. Judith Koroscikin (1992) mukaan ei tule olettaa, että opiskelijat löytävät merkityksellisiä yhteyksiä taideosteen välillä sinänsä. Opettajan tulee tarjota strategisia polkuja varmistuakseen, että opiskelijoiden luomat yhteydet ovat asianmukaisia ja merkityksellisiä. Hän pitää tärkeänä taideosteen kontekstisidonnaisuutta ja yksittäisten teoksen moninaisia tulkintoja, mutta myös konfliktoivia näkökulmia – moninaiset tulkinnat ovat sekä mahdollisia että toivottavia. (Mts. 472–477.)

Koroscik (1997) ehdottaa opetuksen jäsentämistä siten, että ei oleteta opiskelijoiden ajattelevan kuin ekspertit. Taiteen tarkastelu tulisi nähdä prosessina, jonka kautta opiskelijat voivat lisätä valmiuksiaan ymmärtää taidetta koskevia erilaisia näkemyksiä. Hän painottaa tehokkaita tiedonetsinnän strategioita, riittävää tietopohjaa sekä opiskelijan motivoitunutta asennoitumista taidetta kohtaan. Opiskelijan tietopohja sisältää kaiken opiskelijalle jo kerääntyneen tiedon, taidon ja kokemuksen. Tiedonetsinnän strategiat ovat oppilaan kognitiivisia askeleita ymmärtämyksen konstruoimisen, uuden tiedon etsimisen ja vasta hankitun tiedon, taidon ja kokemuksen soveltamisen tiellä. Motivoitunut asenne sisältää opiskelijan halukkuuden oppia ja etsiä uutta ymmärrystä. (Ks. 144–161.)

102 Käsite liittyy yhdysvaltalaiseen tiedonalapohjaisen taidekasvatuksen lähestymistapaan, jossa taidehistoria, estetiikka ja taidekritiikki nähdään erillisinä tieteenaloina. Metakritiikissä esteettiset ja taidekritiikin näkökulmat kohtaavat taidetta tarkasteltaessa. Vaikka Suomessa taidehistoria ja taiteen tutkimus muodostavat estetiikasta erillisen tieteenalan, estetiikkaa ja taidekritiikkiä ei ole erotettu erillisiksi tieteenaloiksi.

Mielestäni kuvataiteen opintojen kehittämisen ongelmana ei ole opiskelijoiden haluttomuus oppia. Koulutuksen haasteeksi nousee se, miten varmistaa sellainen perustietämys taiteesta ja riittävät strategiat taiteen lähestymiseen, jotka mahdollistavat taidetta koskevan tietämyksen itsenäisen lisäämisen tulevassa työssä niukkojen perusopintojen pohjalta. Tämä on tärkeää erityisesti sellaisille opiskelijoille, jotka mieltävät itsensä tavallisiksi katsojiksi tai suhtautuvat taiteeseen pääasiassa välineellisesti kasvatuksen näkökulmasta.

TAIDEKASVATUKSEN SISÄLLÖLLISIÄ PAINOTUKSIA

Taiteen itseisarvoinen luonne ja taide tietämisenä

Opiskelijoiden suomalaista taidetta esittelevissä opetusmateriaaleissa (OML 2000) tuli vahvana esiin taiteen kokonaisvaltainen käsittely ja teemoihin pohjautuva työskentelytapa. Esimerkiksi Hanna suunnitteli elämyksellisen projektin, johon kuului tärkeänä osana lasten kuvallinen toiminta ja näyttelyn rakentaminen päiväkodissa. Projekti perustui hänen aikaisempaan työkokemukseensa. Hannan suunnitelman lähtökohtana olivat Akseli Gallen-Kallelan maalaukset ”Sammon taonta”, ”Sammon puolustus” ja ”Lemminkäisen äiti” sekä niiden välittämät tunteet pelko, jännitys ja suru. Suunnitelmaan kuului Kalevalasta valittujen tarinoiden kerronta, minkä jälkeen lasten oli tarkoitus tarkastella teoksia. Hanna oli liittänyt projektiin kuvallista työskentelyä: lapset tekivät vahaliitupiirroksen, maalasivat peiteväri-maalauksen ja tekivät luonnoksia metsäretkellä piirtämällä. Hanna kiinnitti erityisesti huomiota tunnelman luomiseen lasten työskentelytilanteissa. Työt oli tarkoitus koota näyttelyksi, ja teema oli myös liitettävissä laajemmin suomalaiseen kansankulttuuriin. Hanna käytti maalauksia esittäviä värikopioita monin tavoin. Ne toimivat keskustelun herättäjinä, lähtökohtana kuvalliselle työskentelylle ja myös kuvallisten tulkintojen kohteena. Myöhemmin oli tarkoitus tutustua alkuperäisteoksiin museossa.

Projektimainen työskentely liittyi kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan. Kuvataide oli osa laajempaa teemaa, jonka kanssa oli tarkoitus työskennellä pitempään. Tällainen lähestymistapa oli osa niitä käytäntöjä, joita Hakkolan, Laitisen ja Ovaska-Airasmaan teos suositteli. Se liittyi myös opetuksessa välittämiini näkemyksiin lapsen taidekasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta. Yksi havainnoijista (HAV 1.12.2000)

kiinnitti huomiota tämäntyyppisen lähestymistavan ongelmallisuuteen taidekasvatuksen kannalta. Hän nosti esiin kaksi kysymystä: miten taiteen itseisarvoinen ja välineellinen merkitys ymmärretään taidekasvatuksessa sekä minkälainen on taidetta koskevan tietämisen luonne.

Olin useiden vuosien ajan käyttänyt opetuksessa lähtökohtana näkemystä taidekasvatuksen välineellisestä ja itseisarvoisesta luonteesta siten kuin se kulttuurihallinnon piirissä oli määritelty osana lastenkulttuuria: taidekasvatuksessa on kyse sekä kasvattamisesta taiteen avulla että kasvatuksesta taiteeseen. Se on yleisempää kasvatustehtävää tukevaa toimintaa, mutta sen avulla pyritään myös ymmärtämään taidetta ja sen merkitystä ihmiselle (ks. Rantanen 1996). Omassa ajattelussani taiteen itseisarvoiseen merkitykseen oli aina liittynyt myös henkilökohtainen praktinen ulottuvuus. Pidin praktista kuvataiteellista työskentelyä taidekasvattajan ammattitaidon oleellisena osatekijänä. Kuvataiteelliseen työskentelyyn ja kuvaamataidon opettamiseen liittyvä motivaatio sai minut aikanaan suuntautumaan alalle, ja kokemus kuvataiteellisen työskentelyn itsestäänselvistä henkilökohtaisista merkityksellisyydestä on perustellut myös taiteen itseisarvoista merkitystä. Tutkimusryhmämme seminaarissa ”Moniroolinen taidekasvattaja”¹⁰³ monet opettajankouluttajista toivat esiin oman taiteellisen työskentelyn merkityksellisyyden. Yksilölliseksi ajatteleman näkemys osoittautuikin monen ammattikuntani jäsenen jakamaksi olettamukseksi taiteellisen työskentelyn ja siihen sisältyvän kokemuksellisen tiedon merkityksellisyydestä. Useimmilla lastentarhanopettajaksi opiskelevilla ei ole tällaista itsestäänselvää asennoitumista taiteeseen. Siksi opiskelijoille ei riitä vain taidekasvatuksen käytäntöihin ja toimintatapoihin liittyvien taitojen välittäminen kasvattamisen välineeksi, vaan opinnoissa on tarpeen välittää myös näkemys taiteen itseisarvoisesta merkityksestä kasvatuksessa.

Laajemmasta perspektiivistä nähtynä taide kasvatuksen välineenä on sidoksissa taidetta koskeviin arvokysymyksiin. Taiteen ja taidekasvatuksen arvottamisen perustana ovat sekä välineelliset että ei-välineelliset arvot. Ei-välineellisestä näkökulmasta taide voidaan nähdä itseisarvona, ja välineellisesti tarkasteltuna voidaan arvioida, mitä hyötyä siitä on yksilölle tai yhteiskunnalle (Efland 1998, 9–10.) Itseisarvoisen ja

103 Seminaari oli suunnattu opettajankoulutuslaitoksissa toimiville kuvataideopettajille ja pidettiin Taideteollisessa korkeakoulussa 11.11.2000.

välineellisen näkökulman ero voidaan ilmaista myös essentialistisena ja kontekstualistisena suhtautumisena taiteeseen ja taidekasvatukseen. Kontekstualistiset perustelut perustuvat taiteen instrumentaaliin seurauksiin, jolloin taiteen roolia kasvatuksessa määrittelevät lapsen, yhteiskunnan ja kansakunnan tarpeet (Eisner 1972, 2–8). Essentialistiset perustelut korostavat taiteen ainutlaatuista olemusta kulttuurisena ja kokemuksellisena ilmiönä. Mikään ei voi korvata taiteen inhimilliselle kokemukselle tarjoamia aspekteja. (Mts. 5–7.)

Taidekasvatuksessa välineelliset ja itseisarvoiset tavoitteet ovat väistämättä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Inkeri Savan (1981a) mukaan kaikella kasvatuksella voidaan nähdä olevan välineellinen merkitys pyrittäessä takaamaan kasvatettaville mahdollisuus toimia tarkoituksenmukaisella tavalla myöhemmin elämässä. Sava jaottelee taidekasvatuksen taustalla olevan kolmenlaisia arvoja: hedonistisia eli välittömään mielihyvään pohjautuvia arvoja, välinearvoja sekä itseisarvoja eli perimmäisiä arvoja. Usein välinearvojen toteuttaminen edellyttää myös itseisarvojen toteutumista. Esteettinen arvo on yleensä nähty yhtenä tyypillisimmistä itseisarvoista. (Mts. 39–41, 164–172.) Sava (1993) pitää välineellisen näkökulman ongelmana sitä, että jos taiteellinen toiminta nähdään ensisijaisesti yhteiskunnallisesti erilaisia arvopäämääriä hyödyttävänä toimintana, se määrittelee sekä taiteen että oppijan noiden päämäärien saavuttamisen välineeksi, jolloin oppijan taiteellisen todellisuussuhteen kehittyminen jää toissijaiseksi (mts. 30).

Varhaiskasvatuksessa on ollut tyypillistä lähestyä taidetta lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Kuitenkin taiteen itseisarvoa koskevan keskustelun tunteminen on siinä mielessä välttämätöntä, että opiskelijoiden tulisi taidekasvattajan roolissaan kyetä tunnistamaan taiteen itseisarvoinen tehtävä sen välineellisen tehtävän perustana.

Taidekasvatuksen erilaiset traditiot arvottavat taidetta eri tavoin. Esimerkiksi omassa työhistoriassani akateemisen taiteen työskentelytraditoiden kunnioitus on ilmennyt taiteelliseen esittämiseen liittyvien taitojen ja käytäntöjen välittämisenä. Pragmatistisen lähestymistavan arvostaminen on näkynyt taiteen välineellisen merkityksen korostamisena. Niiden rinnalle myöhemmin tullut ekspressiivinen ulottuvuus on liittynyt myös taiteen kommunikatiiviseen ulottuvuuteen: taide on ilmaissut henkilökohtaisen ja praktisen tietämisen piiriin kuuluvia asioita. Taidekasvatuksen tiedonalapohjainen suuntaus, jossa opetuksen lähtökohtana ovat taiteeseen liittyvät tiedonalat – ku-

vataiteellinen työskentely, estetiikka, taidehistoria ja taidekriittikki – on ollut taidekasvatuksen traditioista minulle vierain. Ennakkoluulottoman taidekäsityksen kehittämisen kannalta traditio on sikäli merkityksellinen, että siinä taidetta lähestytään avoimena käsitteenä ja läh-
tökohtana taiteelliselle ja tiedonalapohjaiselle tutkimiselle (ks. Efland 2004, 697–698). Suuntaus korostaa taiteen itseisarvoa kasvatuksessa: taide ei ole vain keino muiden päämäärien edistämiseen, vaan itsessään tärkeä oppimisen kohde. Taiteen itseisarvoon on liittynyt taiteen hahmottaminen tietämisen muotona. (Pääjoki 1994, 18.)

Taidetta on pohdittu tietämisen muotona taidekasvatuksen tutkimuksen piirissä 1960-luvulta alkaen.¹⁰⁴ Bresler (1995) pitää varhaisiän taidekasvatuksen ongelmana sitä, että kuvataiteellinen toiminta on usein esitetty lasten harmittomana ajanvietteenä tai viihdykkeenä. Hänen mukaansa taiteen opettamisen käytäntöjen muuttaminen edellyttää asenteiden muuttumista, jotta kasvattajat voivat havaita, että taide on juurtunut kulttuurin arvokkaaksi osaksi ja on myös osa sen symbolijärjestelmiä. Siksi varhaisiän taidekasvatuksen kehittämisessä tarvitaan tietämystä myös kognitiivisesta lähestymistavasta, joka korostaa konkreettisia tietoja ja taitoja kultakin taiteenalalta mutta suuntaa huomion myös ongelmanratkaisun mahdollisuuksiin ja metakognitiivisiin taitoihin. Tällöin huomio kohdistuu myös kasvattajien omiin metakognitiivisiin taitoihin ja tietämykseen taiteellisen esittämisen moninaisista tavoista. (Mts. 31–32.)

Efland (2002a) tähdentää, että taideaineiden jättäminen tietämistä koskevan keskustelun ulkopuolelle on heijastanut länsimaisen kulttuurin tiedonkäsityksen voimakasta filosofista dualismia, joka on pyrkinyt erottamaan mielen ja ruumiin, kognitiivisen affektiivisesta, todellisen kuvitellusta ja tieteen taiteesta. Eflandin mukaan siirtyminen behavioristisista oppimisenäkemyksistä kognitiiviseen lähes-

104 Suomalaisen taidekasvatuksen tutkimuksen piirissä käynnistyi yleissivistävän koulutuksen uudistamisen ja taiteen perusopetuksen luomisen myötä 1990-luvulla keskustelu taideopetukseen liittyvästä tietokäsityksestä. Keskustelu jatkoi 1980-luvulla alkanutta pohdintaa taiteeseen liittyvistä kognitiivisista prosesseista. Inkeri Sava on pyrkinyt jäsentämään useissa yhteyksissä, minkälaista tieto on taiteellisen toiminnan yhteydessä. Hänen julkaisunsa "Emotion and cognition in visual art education" (1981b) referoi teemasta käytyä kansainvälistä keskustelua. Pirkko Seitamaa-Oravala (1990) tarkasteli lisensiaattityössään kuvaamataitoa kognitiivisen oppimisenäkemyksen valossa ja esteettisenä tietona. Myös Marjo Räsänen on useissa julkaisuissaan käsitellyt taidetta tietämisen muotona (ks. esim. Räsänen 1997; 2000; 2006).

tymistapaan on muuttanut joiltakin osin tilannetta. Kognitiivisesta näkökulmasta myös taideaineisiin liittyvä tietäminen on kognitiivista toimintaa, jonka erityispiirteenä on, että se sisältää myös intuitiivisen, luovan ja emotionaalisen aspektin. (Efland 2002a, 48, 156–157.) Eisner puolestaan (2002) korostaa, että taide on itsessään arvokas alue, joka voi avata ympäröivään todellisuuteen toisenlaisen näkökulman kuin kasvatuksen muut sisältöalueet. Hän painottaa taiteessa havainnon ja havainnoinnin merkitystä ja sitä, että havainto itsessään on kognitiivinen. Kuvallisessa työskentelyssä kognitiivista kehitystä edistää se, että prosessissa on mukana metakognitiivinen taso: tekijä artikuloi, käsitteellistää ja reflektoi työskentelyään. Tällainen suhde on tarpeen myös taiteen vastaanottamisessa. (Mts. 35–38, 42.)

On ilmeistä, että koulutuksessa tarvitaan taidetta ja taidekasvatusta koskevan tietämyksen avaamista myös metatason kysymyksenä, ei pelkästään taiteellisten käytäntöjen välittämisenä. Mielestäni kysymyksessä taiteen itseisarvosta ja taiteesta tietämisestä on kyse taidetta koskevasta ontologisesta ja epistemologisesta suhteesta. Ontologia kohdistaa huomion niihin käsityksiin, joita jokaiselle ihmiselle, kaikissa kulttuureissa ja kaikkina aikoina muodostuu todellisuuden luonteesta. Näiden käsitysten seurauksena muodostuu myös käsitys todellisuutta koskevan tiedon luonteesta (epistemologia) sekä keinoista, joilla tieto on saavutettavissa. (Ks. Venkula 1993, 28.) Ontologian kannalta tarkasteltuna taide hahmottaa ihmisen suhdetta todellisuuteen, ja epistemologisesti nähtynä taide antaa todellisuudesta tietoa, jolla on oma erityinen luonteensa.

Opiskelijat eivät voi laajentaa näkemyksiään tuottavan tai vastaanottavan taiteellisen työskentelyn avulla, jos he eivät saa siihen käsitteellisiä välineitä. Erilaisten taidekasvatusten traditioiden samoin kuin niiden taustalla olevien esteettisten traditioiden tunteminen on yksi näistä välineistä. Taiteen tunnistaminen todellisuussuhteen hahmottajana ja todellisuutta koskevana tietona auttaa ymmärtämään kuvataiteellisen toiminnan luonnetta ja taiteen paikkaa kasvatuksessa yhtenä välttämättömänä tietämisen ulottuvuutena ja kognition muotona.

Korkeakulttuurista visuaaliseen kulttuuriin

Opiskelijat toivat hyvin esille sen, että kasvattajan taidenäkömyksen rajoittuminen vain tietyn tyyppisen taiteen hyväksymiseen voi vaikuttaa hänen toimintaansa lasten kanssa. Itse oletin, että oma taidesuhteeni

sallii monenlaiset lähtökohdat. Yksi havainnoijista (HAV 14.11.2000) kohdisti kuitenkin huomion joihinkin piirteisiin, jotka rajasivat opetuksessa käsiteltävän taiteen alaa vahvasti.

Opiskelijat olivat muovailleet valitsemastaan suomalaisen lastenkirjan hahmosta saviveistoksen; tarkoituksena oli muuntaa kaksiulotteinen hahmo kolmiulotteiseksi. Saviveistoksia arvioidessamme (LOT 2000) katsoimme veistoksia aluksi lapsen mittasuhteiden kannalta ja pohdimme sitä, miten veistokset ottivat kontaktia katsojaan. Pyysin opiskelijoita kuvailemaan työskentelyprosessin vaiheita kaksiulotteisesta lähtökohdasta kolmiulotteiseksi ja arvioimaan, miten kuvittaja on kuvannut lasta sekä miten veistoksissa näkyy tietyn ajan henki. Arvioimme myös, minkälaisia tulkintoja oli tullut saman kuvittajan töistä.

Keskustelu etenee jähmeästi, mutta Suvi aloittaa oman puheenvuoronsa omaehtoisesti ja avoimesti. Hän on tehnyt veistoksensa Miinan ja Manun luontoretki-kirjan¹⁰⁵ pohjalta, koska ”tykkää tehdä pelkistettyjä”. Kirja on iloinen eikä siinä ole jännitystä. Puutun Suvin puheeseen ja kuvaillen, kuinka Miina ja Manu kuten Pupu Tupunakin on usein otettu esimerkiksi stereotyyppisestä tavasta kuvittaa. Suvi puolustautuu, että värit ovat aidon näköisiä. Kerron, että kirjat eivät ole olleet kovin kalliita ja ovat levinneet omana aikanaan valtavasti. Suvi puolustautuu edelleen, että ne eivät ole olleet aikuisille suunnattuja ja että lapset eivät katso kirjoja sillä tavalla. Hänen mielestään on tosi kivaa, että kirjassa opetetaan myös piirtämään. Puutun siihen sijoittamalla tämän opetustavan 1800-luvulle. Suvi alkaa menettää intoaan jatkaa keskustelua ja toteaa, että ei muista, kokeiliko hän. Viittaa aikaisempien tuntien taidekeskusteluun, jossa yhtenä kysymyksenä on ollut, missä taiteen raja kulkee – mikä on hyvää, mikä on huonoa. Myös kuvituksessa tulee sama raja jossain vaiheessa vastaan. (LOT, 14.11.2001)¹⁰⁶

Havainnoija hämmästeli arvottavaa suhtautumistapaani ja kiinnitti huomiota korkeakulttuuriseen lähestymistapaani. Tilanteessa Suvin saviveistoksen arviointi muuttui työn arvioinniksi siitä näkökulmasta, edustaako sen lähtökohta korkeakulttuuria lastenkirjallisuuden kuvituksissa. Toimintani oli ristiriidassa sen lähestymistavan kanssa, jonka kautta olimme aikaisemmin tarkastelleet opiskelijoiden kanssa

105 Teoksen kirjoittaja ja kuvittaja on Teutori, Teuvo Koskinen.

106 Tuntitilanteen keskustelu oli tallentunut videonauhalle katkelmallisesti ja osittain epäselvästi. Pyrin narratiivisessa koosteessa tavoittamaan tilanteen oleellisia puolia.

heidän lapsuuden kokemuksiin kuvaavia kirjoja. Tällöin etsimme nimenomaan lasten omaa kulttuuria, ja pyrin osoittamaan sen arvokkuutta lastenkulttuurissa. Kun opiskelija tässä uudessa tehtävässä toi omassa lapsuudessaan arvostamaansa kulttuuria esille, luokittelin sitä hyvän ja huonon kulttuurin kriteerein ja arvotin sen vähemmän arvokkaammaksi. En kohdannut opiskelijan lähestymistapaa avoimesti enkä antanut tilanteessa aineksia opiskelijan taidekasityksen rakentumiselle tai laajentumiselle. En myöskään toiminut opiskelijan oppimisen tukijana. Toiminnassani oli pikemminkin piirteitä autoritäärisestä opettajan roolista ”oikeiden” kulttuuristen arvojen siirtäjänä ja taidetta koskevien korkeakulttuuristen näkemysten välittäjänä.

Havainnoija kiinnitti huomiota siihen, että lähestymistapani rajasi useita näkökulmia ulos taidekasvatuksen kentältä. *Mahtuuko teidän tunneille campia? – Miks ei vois ajatella, että maottomuus, camp tulisi teidän tunneille?* Havainnoija avasi koulutuksessa käsiteltävän taiteen kenttää laajemmaksi kuin itse olin sen tietoisesti hahmottanut.

Tilanne on havainnollinen esimerkki taidetta koskevien uskomusteni ajallisesta kerroksellisuudesta ja sidonnaisuudesta traditioihin. Muistan, että seurasin nuoruusvuosinani 1960-luvun loppupuolen kokeellista, rajoja koettelevaa taiteen tuottamista hämmennyksen sekaisella ihailulla. Koulutusvuosinani 1970-luvulla vallinnut yhteiskunnallisesti aktiivinen suhtautuminen taiteeseen ja realistisen taiteen arvostaminen vaikuttivat myös myöhemmin voimakkaasti taidenäkemykseni taustalla. Taiteella oli 1970-luvulla vakava taustajuonne: sillä oli henkilökohtainen tai yhteiskunnallinen viesti, ja kasvatuksessa sen tuli myötävaikuttaa kokonaisvaltaisesti persoonallisuuden kehittymiseen. Vaikka omassa koulutuksessani tuli esiin ruotsalaisvaikutteinen polarisoiva menetelmä suhteessa joukkoviestinnän kuviin ja populaarikulttuurin kuvan olivat luonteva osa kuvaamataidon opetusta, oma taidenäkemykseni kiinnittyi taiteeseen korkeakulttuurina. Sekä työvuosinani peruskoulussa ja lukiossa että lastentarhanopettajien koulutuksessa toimin taidehistoriassa arvostetun korkeakulttuurisen taiteen välittäjänä. Samalla opettajan roolissani korostui myös 1900-luvun modernistisen taiteen eri suuntausten selittäjän ja ymmärtäjän rooli. Pyrin avartamaan oppilaiden ja opiskelijoiden esittävää taidetta arvostavia näkemyksiä. Taiteen vakavan taustajuonteen arvostaminen ei kyseenalaistunut 1990-luvun taideopintojen myötä, jolloin käsitykseni taiteen ilmaisullisesta ja kommunikatiivisesta luonteesta vahvistuivat. Taidenäkemykseni kiinnittyivät modernistisiin näkemyksiin, joille on ominaista, että taiteeseen

suhtaudutaan vakavasti (ks. Sederholm 2000, 66). Samoin modernistiselle taidekasvatukselle on ollut ominaista korkeakulttuuriin kuuluvina pidettyjen teosten ja niiden esteettisen erinomaisuuden välittäminen (Efland 2002b, 16–19). Opetuksen kehittämisen kannalta on hyvä tarkentaa, missä määrin suhde taiteeseen korkeakulttuurina ja vakava asennoituminen taiteeseen on asianmukaista.

Lastentarhanopettajien opistokoulutuksen aikana alkanut taito- ja taideaineiden välinen yhteistyö avasi taidekäsitteeseen joitakin uusia puolia. Musiikin ja kuvataiteen välisessä työskentelyssä performanssit olivat luonteva työskentelyn muoto. Ne veivät taidekäsitteitä uudelle alueelle, jossa leikillisuus, välittömyys ja spontaanisuus olivat luonteva osa taiteellista työskentelyä. Performanssikokeilut toivat esiin sen, että taiteellisissa prosessissa voi olla läsnä myös groteski piirre, joka kyseenalaistaa arjen vakavuutta ja nostaa esiin iloa ja hulvatonta huumoria.

Nämä ovat tyypillisiä piirteitä lapsen leikin tietyille ulottuvuuksille, joita Kalliala (1999) on kuvannut *mimicrynä* ja *ilinxinä*, kuvitteluna ja huimauksena Roger Caillois (1958) luokitteluihin pohjautuen¹⁰⁷. *Mimicrylle* on tunnusomaista jäljittely, kuvitteellisuus ja roolinotto, ja sitä luonnehtivat vapaaehtoisuus, ennakoimattomuus, vapaa improvisointi ja keksiminen. Kun kilpailuun ja sattumaan perustuvissa leikeissä toimitaan oikeasti ja tosissaan, *mimicry*-leikit ovat jatkuvaa keksimistä. Olennaista on yhtäältä reaali maailman ja toisaalta fantasian ja fiktion todellisuuden jäljitteleminen. Leikkijä on uskovinaan tai uskottelevinaan itselleen tai toisille olevansa joku toinen. (Mts. 43–45, 102–103.) *Ilinx*-leikeissä halutaan hetkeksi järkyttää aistimisen luotettavuus ja tuottaa nautinnollinen pyörtymyksen tunne. Psykkinen huimaus on rinnakkainen ilmiö fyysiselle huimaukselle. Tällainen huimaus ilmenee hulluttelun puuskina ja hetkellisenä haluna aiheuttaa sekaannusta ja epäjärjestystä. Näissä leikeissä myös persoonallisuuden karkeat ja brutaalit puolet saattavat nousta pintaan. Saatetaan rikkoa tabuja, uhmata auktoriteetteja ja kääntää sosiaalista järjestystä ylösalaisin. (Mts. 45–46.) Myös Laukka (1998, 19–22) kiinnittää huomion siihen, että lasten omaan kulttuuriin kuuluvan leikin ominaisuutena voi olla juuri se, että se sisältää anarkistisia ja absurdeja aineksia.

107 Roger Callois jakaa teoksessaan, *Les jeux et les hommes. Le masque et vertige* (1958), leikin neljään perustyyppiin, joita vastaa neljä pääteemaa: kilpailu, sattuma, kuvittelu ja huimaus. Näistä pääteemoista hän käyttää vastaavasti nimityksiä *agon*, *alea*, *mimicry* ja *ilinx*. (Kalliala 1999, 36, 40.)

Havainnoijan mainitsema camp voidaan taiteen piirissä kiinnittää juuri samoihin piirteisiin, kuvitteluun, huimaukseen ja anarkistisiin piirteisiin. Sederholm (2003) näkee campin leikkinä ja kulttiasenteenä, joka tarjoaa koomisen mutta epäyhtenäisen näkökulman maailmaan. Se voidaan sijoittaa korkeakulttuurisen taiteen ja viihdekulttuurin rajavyöhykkeelle, sillä se torjuu perinteisessä esteettisessä arvostelussa käytetyn hyvä–huono-akselin. Se ei väitä huonoa hyväksi tai päinvastoin. Sen sijaan se tarjoaa toisenlaisia mittapuita. Siinä on olennaista ironinen ja etäisyyttä ottava asenne, samoin leikkiä muistuttava jäljittely, teeskentely ja uskottelu. Camp on omaksunut parodian toimintatavakseen ja liikkuu valtakulttuurin sisällä tehden pieniä taktisia hyökkäyksiä ja invaasioita, jotka häiritsevät valtakulttuurin ylläpitämiä mielikuvia, olipa kysymys identiteeteistä tai taide- ja kulttuurimääritelmistä. (Mts. 166–187.)

Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen kannalta sisäiseen maailmaan eläytyminen, kuvittelu, kokeilevuus ja olemassaolon leikittelevä kyseenalaistaminen voivat olla keskeisiä piirteitä taiteessa. Kuvittelu ja mielikuvitus ovat tärkeitä ulottuvuuksia taidekasvatuksessa. Niiden avulla on mahdollista tuottaa uusia merkityksiä ja löytää uusia yhteyksiä (Efland 2002a).

Leikin ja taiteen yhteyksiä kartoittanut Piironen (1998) on havainnut, että monet taiteilijat käyttävät leikkiä tai leikinomaista lähestymistapaa taiteellisen työskentelyn metodina. Leikin avulla vapaudutaan suorituspainesta tai vapautetaan energiaa assosiativisen ajatuksenkulun mahdollistamiseksi. Leikki voi toimia myös regression palveluksessa paluumatkalla luovuuden lähteille, alkukokemukseen. Piironen on havainnut lapsuusleikkien tutkimisen hedelmälliseksi kuvataiteen opetuksessa, johon usein saattaa liittyä kielteisiä kokemuksia, kuten suorituspainetta ja riittämättömyyden tunteita. Pelkotiiloja voidaan lieventää ajatuksilla, käsitteillä, materiaaleilla, väreillä ja muodoilla leikkimällä, mutta ennen kaikkea leikin avulla voidaan syventää taiteellista oppimisprosessia. (Mts. 35–58, 183–184.) Piironen mukaan maataiteella, käsitetaiteella, prosessuaalisella taiteella ja performanssilla on runsaasti yhteyksiä lapsen leikin maailmaan. Lapsen leikki ikään kuin rakentaa siltaa nykytaiteeseen, siihen taiteeseen, jota meidän omana aikanamme tuotetaan. Lapsi käsittelee samoja kysymyksiä sekä leikin että taiteen keinoin: hän jäsentää itseään ja suhdettaan ympäristöön, heijastaa kokemuksiaan ja tietojaan maailmasta, rakentaa identiteettiään niiden keinoin.

Sen pohtiminen, missä määrin taiteen jaottelu korkeakulttuuriin ja matalaan kulttuuriin on asianmukaista, on tärkeä sekä ennakkoluvottoman taidesuhteen kehittämisen että lastenkulttuurisen näkökulman kannalta. Richard Shusterman (1997) on purkanut korkeataiteen ja populaaritaiteen välille vakiintuneita erotteluja ja hierarkioita. Hän pitää ihanteena, että korkea ja matala taide, kuten myös niiden yleisöt, voivat löytää yhteisen kielen. Hän määrittelee korkean ja populaaritaitteen eroa mieluummin suhteessa erilaisiin vastaanotto- ja käyttötapoihin kuin suhteessa objekteihin. ”Populaari” käyttö on ”korkean” käytön vastaista siinä mielessä, että se on lähempänä jokapäiväistä kokemusta, eivätkä sitä juurikaan ohjaa ja säätele koulutuksen, muodollisen sivistyksen tai hallitsevien instituutioiden mittapuut. (Mts. 220.) Shusterman myöntää, että populaaritaiteen tuotteet voivat olla esteettisesti ala-arvoisia ja sosiaalisilta vaikutuksiltaan haitallisia, jos niitä kulutetaan passiivisesti ja kritiikittömästi (mts. 102). Populaarikulttuuria syytetään älyllisestä pinnallisuudesta ja siitä, että se ei pysty käsittelemään syvällisesti elämän realiteetteja ja todellisia ongelmia vaan yrittää kaikin keinoin viihdyttää näennäisongelmilla sekä kulu-neilla ratkaisuilla (mts. 103–110). Pinnallisuuteen liittyy myös se moite, että populaaritaide ei edellytä lainkaan esteettistä haasteellisuutta tai aktiivista vastaanottamista eivätkä sen tuotteet ole riittävän kompleksisia ja monimerkityksisiä (mts. 110–113). Shusterman pitää tärkeänä erotteluperusteena myös sitä, että korkeakulttuurinen taide nähdään yksilöllisenä, ainutlaatuisena ja luovana, kun taas populaarikulttuurin piiriin katsotaan kuuluvaksi standardoitu teollinen tuotanto ja passiivinen vastaanotto (mts. 117). Shustermanin mukaan kaikista näistä väitteistä huolimatta populaarikulttuuri voi olla esteettisesti ansio-kasta ja palvella arvokkaita sosiaalisia päämääriä, mikäli sen teokset otetaan huolellisen tarkastelun kohteeksi (mts. 132). Shustermanin näkemysten perusteella populaarikulttuuria voi pitää haasteellisena esteettisenä ilmiönä, jonka merkitystä ei voi väheksyä.

Postmodernin näkökulman vahvistumisen myötä suhtautuminen matalaan ja korkeaan taiteeseen on muuttunut. Taiteessa on pitkään ollut vallalla trendi, joka sekoittaa lajityyppejä taiteensisäisesti ja toisaalta kyseenalaistaa kulttuurisia rajoja sekä taiteen ja ei-taiteen välillä että ns. populaarikulttuurin ja ns. korkeakulttuurin välillä (Kantokorpi 2001, 122). Postmodernissa taidekasvatuksessa on korostettu taidetta kulttuuristen merkitysten kantajana. Kerry Freedmanin (2003) mukaan taidemaailman edustaman ’korkean taiteen’ merkitys on yhtä

suuri kuin ennenkin. Hän suosittelee kuitenkin, että sitä tulee lähestyä vain yhtenä osana visuaalista kulttuuria, joka muodostaa arjessa keskeisen kuvallisen annin. 'Korkea taide' vaikuttaa populaarikulttuuriin ja päinvastoin. (Mts. 20.)

Populaarikulttuurin tunkeutuminen lastenkulttuuriin näkyy mm. siten, että lapset eivät kuvissaan enää niinkään kuvaa omia välittömiä kokemuksiaan vaan suosivat populaarikulttuurin tutuksi tekemiä tulkintoja. Thompsonin (2003) mukaan taidekasvatus ei voi jättää huomiotta sitä perustavaa muutosta, mikä on tapahtunut pienten lasten elämässä. Ensinnäkin lapset viettävät suuren osan päivästänsä kodin ulkopuolella erilaisissa kasvatusinstituutioissa, joissa on runsaasti kompleksisia sosiaalisia suhteita. Toiseksi median välittämät viestit ovat korvanneet sen aikaisemman kokemuksen, jonka välityksellä lapset saivat informaatiota suoraan ympäristöstään. Media inspiroi esittämään tunnettujen hahmojen – Pikachun, Pikku merenneidon tai Pokeballien – taisteluita tai sukupuoleen liittyviä stereotyyppioita. Vaikka aikuiset eivät arvostakaan näitä tulkintoja, lapsille ne ovat osa kaanonia, jonka avulla on mahdollista erottua aikuisista ja heidän kulttuuristaan. (Mts. 135–146.) Thompson korostaa mielestäni hyvällä tavalla sitä, että kasvattajien tulee tuntea, minkälaisia ovat lasten yhteiset kokemukset, ja että taidekasvatuksen piirissä tulee luoda tilaisuuksia tutkia siihen liittyviä intressejä. Emme voi jättää huomioimatta sitä aikaa ja kulttuuria, johon lapset ovat kiinnittyneet.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa visuaalista kulttuuria ja populaarikulttuurin maailmaa on hahmotettu ennemmin mediakasvatuksen kuin taidekasvatuksen näkökulmasta, mutta Thompsonin tavoin meilläkin korostetaan sen tutkimisen merkityksellisyyttä. Reijo Kupiainen (2002) kiinnittää huomion siihen, että mediaa ei voida enää erottaa erilliseksi välineeksi tai elementiksi. Se on ennemmin eräänlainen maisema tai toiminta- ja asuinympäristö, johon olemme kiinnittyneet sekä ruumiillisesti että mentaalisesti ja joka on läsnä alati kaikkialla: kuvina, ääninä, valoina, varjoina, esineinä, merkkeinä, teknologiana jne. (Mts. 70–79.) Media ei ole lapsille tiedonvälitystä, vaan se on lasten leikkiympäristö, joka toimii erityisesti halujen, mielikuvien, toiveiden, tunteiden ja affektien tasolla. Kupiaisen mukaan nykyistä mediakulttuuria leimaa utooppisuus ja siihen kietoutunut leikinomaisuus ja viihteellisyys. Se ei ikään kuin ota mitään vakavasti. Tämä näkyy paitsi erilaisissa visailuissa ja pelien suosiossa myös entistä notkeammassa ja letkeämmässä asenteessa. Lasten medialeikeissä tämä utooppinen

aines on vahvasti mukana. Se on panostus, jossa rakennetaan identiteettiä ja joka tarjoaa myös yhteisiä kokemuksia. (Mts. 70–73.) Kuten Thompson myös Kupiainen näkee mediakulttuurin korvaavan esimerkiksi perinteisiä yhteisöön tai uskontoon pohjautuvia tuntemuksia yhteisestä kokemusmaailmasta ja kulttuurista.

Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa on perusteltua tunnistaa median valta-asema ja tuottaa sen tarkasteluun ja tutkimiseen liittyviä valmiuksia. Kupiainen ehdottaa varhaiskasvatuksen piiriin strategiaa, joka lähtee liikkeelle niistä elämyksistä ja panostuksista, joita lapsella on itsellään suhteessa mediaan. Mediakasvatuksen tavoitteena voi olla taito, jonka avulla on mahdollista osallistua merkitysten luomiseen, ilmaisemiseen, tunnistamiseen ja kierrättämiseen. Lapset voivat myös luoda uusia merkityksiä ja haastaa tai riitauttaa vakiintuneita median luomia konventioita. (Mts. 79–80.) Juha Suoranta (2002) pitää mediakasvatuksen erityisenä merkityksenä sitä, että se voi tukea sekä päiväkodin ja koulun että kodin yhteisöllistä roolia vahvistamalla lasten ääntä ja tuomalla glokaalit – paikalliset ja maailmanlaajuiset – merkitykset osaksi kasvavien ja kasvattajien arkipäivää. Näin mediakasvatus voisi lunastaa paikkansa uuden, yhteisöllisen ja turvallisen kasvuympäristön peruspiilarina sekä sosiaalisen pääoman kasvattajana. (Mts. 20.)

Kysymys korkeakulttuurin, populaarikulttuurin ja visuaalisen kulttuurin suhteesta taidekasvatuksessa avautuu huomattavan laajana. Tässä työssäni pystyn avaamaan vain joitakin sen piirteitä. Pidän kuitenkin avoimen ja ennakkoluulottoman taidekäsityksen kannalta tärkeänä, että taidetta visuaalisena kulttuurina ja sen suhdetta populaarikulttuuriin ei käsitellä pelkästään arvottamisen näkökulmasta vaan myös sen välittämien merkitysten tutkimisen näkökulmasta. Samoin on perusteltua tunnistaa lastenkulttuurin, lapsen leikin ja taiteen moninaiset yhteydet.

Kasvattajan perusteltu suhde taiteeseen

Taidekasvatuksen kannalta on tärkeää, että kasvattaja osaa kasvatuksellisesti perustella, minkälaista taidetta hän ottaa lasten kanssa käsiteltäväksi. Miten hänen valitsemansa taide liittyy taiteen perinteisiin, mutta myös lapsen maailmaan ja lasta ympäröivään maailmaan? Lasten kanssa käsiteltävän taiteen rajojen ei ole tarpeen kulkea korkeamatala-jaottelun mukaisesti vaan sen mukaisesti, minkälaisia sisältöjä ja elämään liittyviä teemoja kasvattaja haluaa valita kohdattavaksi

taiteen välityksellä. Korkeakulttuurinen taide on siinä mielessä varma valinta, että taiteen traditioiden myötä tietyt teokset ovat siilautuneet merkityksellisiksi. Kasvattaja voi valita ehtymättömästi valikoimasta omien kasvatuksellisten tavoitteittensa perusteella, minkälaisia merkityksiä hän kulloinkin haluaa taideteosten avulla välittää. Kuitenkin yhtä lailla meidän oman aikamme taideteokset ovat arvokkaita tutkimisen kohteita. Sen ohella, että teokset voivat käynnistää keskustelua elämään liittyvistä teemoista, niiden käsittely voi lisätä lasten tunteudesta heidän omasta kulttuurisesta perinteestään ja suunnata heidän huomiotaan heidän nykyiseen elinympäristöönsä.

Dewey on tuonut kasvattajan valintoja koskevaan keskusteluun merkityksellisen näkökulman. Hän ehdottaa yhdeksi kasvatusta koskevien valintojen kriteeriksi sen pohtimista, missä mielessä kasvattajan tavoittelema kokemus on kasvattava (Dewey 1997, 25–26). Taiteeseen liittyvä kokemus voi olla kasvattava siinä mielessä, että taide itseisarvoisena voimakkaana kokemuksena tuottaa kokemuksen vitsaisuudesta, sitoutuneisuudesta elämiseen ja maailmaan (Dewey 1980, 19–20). Kokemus voi olla kasvattava myös siinä mielessä, että se ruokkii lapsen uteliaisuutta ja edistää hänen kaikinpuolista ja jatkuvaa inhimillistä kasvuun tuottamalla kasvatuksen prosesseissa sekä maailmaa koskevan tietämyksen jäsentymistä että nautintoa uuden oppimisesta ja uusista ideoista. Kasvattajan on hyvä tunnistaa myös, milloin kokemukset eivät ole kasvattavia. Tällöin ne rajoittavat kasvun mahdollisuuksia esimerkiksi estämällä nauttimasta oppimisesta inhimillisenä toimintana tai aiheuttamalla pelkoja ja ahdistusta tai lisäämällä ennakkoluuloja. (Ks. Dewey 1997, 38, 82.) Dewey korostaa kasvattajan tehtävää vaihtoehtojen avaajana ja mahdollistajana. Tarkoituksena ei ole se, että kasvattaja ohjaisi kasvua vain tiettyyn kapea-alaiseen suuntaan. Kaiken oppimisen lähtökohdana on oppijan kokemus maailmasta ja maailmassa, tällöin oppimisen tehtävänä on saada uusia valmiuksia nimenomaan sinne suuntautumiseen. (Törmä 1996, 82.)

Ajatus taidekasvattajan ennakkoluulottomuudesta suhteessa taiteeseen on monin tavoin haasteellinen. Kasvattajan tulee tunnistaa omat arvonsa ja hänellä tulee olla riittävää tietämys taiteesta ja sen traditioista. Omien taidetta koskevien käsitysten tunnistaminen ja suhteuttaminen sekä muuttuvaan taidemaailmaan että omiin elämänarvoihin on olennaista ja edellyttää rohkeutta ja halua kohdata jatkuvasti muuttuvat taiteen rajat. Ennakkoluulottomuus ei tarkoita kriteerittömyyttä vaan valmiutta perustella näkemyksensä.

OMAN TAIDEKASVATTAJUUTENI TARKENTUMINEN

Minun subjektiivinen näkökulmani tutkivana opettajana kertoo kahdensuuntaisesta ammatillisesta kehittymisprosessista tutkimusprosessin aikana. Kuvataideopettajana esitin toiminnallani yhden tulkinnan lastentarhanopettajan taidekasvattajuuden rakentamisesta. Tutkijana purin toimintakäytäntöjäni, käsitteellistin niitä ja rakensin uutta tulkintaa sekä omasta että lastentarhanopettajan taidekasvattajuudesta. Pyrin tunnistamaan sen subjektiivisen kehyksen, jonka varassa toimin. Tarkensin myös näkemystä taidekasvattajuudesta kiinnittämällä huomion niihin osatekijöihin, jotka osaltaan rakentavat sitä.

Käytäntöjen tarkastelu oli oleellinen osa työtäni. Pidin hedelmällisenä subjektiivista lähestymistapaa, jossa tutkin sekä opiskelijoiden oppimista että omia työkäytäntöjäni niitä sanallistaen, nimeten ja käsitteellistäen. Lähestyin taidekasvattajuutta käytäntöjen kehittämisenä ja toimintatutkimuksellisenä ammatillisen kehittämisen projektina. Tutkimuksessani jäsensin taidekasvattajan ammatillista identiteettiä sekä tulevan lastentarhanopettajan että korkeakoulussa toimivan taidekasvattajan näkökulmasta. Työni myötä olen tullut tietoiseksi taidekasvatuksen traditioiden vaikutuksista henkilökohtaisiin käytäntöihin, mutta myös taidekasvatuksesta ja varhaiskasvatuksesta tiedonaloina.

Tutkimukseni avulla olen tunnistanut omia sidoksiani taidekasvattajana ja myös omaa toimintaani suhteessa taidekasvatuksen traditioihin. Kun Eisner (1991) näkee taidekasvattajalla oman alansa asiantuntijana olevan useita etuja tutkijana, niin Rantala (2001a) kritisoi taidekasvatuksen sisäpuolisen tutkijan roolia. Molemmat näkökulmat ovat tärkeitä, jotta voin tunnistaa opettaja-tutkijan subjektiviteettiin kuuluvia etuja ja jännitteitä. Pidän ammatillista itseymmärrystä tutkivan opettajan-

kouluttajan ammatillisen identiteetin perustana. Oman alani asiantuntijuuden ja pedagogisen osaamisen lisäksi pidän tutkivana opettajana tärkeimpänä työvälineenä omaa persoonaani. Itsetuntemus on ammatillisen kehittymisen ja ihmisenä kasvun lähtökohta. Oman rajallisuuteni ja keskeneräisyyteni tunnistaminen luo pohjaa myös uuden oppimiselle ja omalle muuttumiselle. (Ks. Wager 2003, 444–445.)

Tutkimuksen avulla olen jäsentänyt identiteettiäni yliopisto-opettajana. Sen oleellisia ulottuvuuksia ovat oman oppiaineen ja tiedonalan hallinta sekä tutkijan ammattitaito. Oppimis- ja tiedonkäsitteiden muutosten myötä kouluttajan roolini on muuttunut informaation jakajasta oppimisen tukijaksi (ks. Jarvis 1999). Tehtäväni on auttaa tulevia lastentarhanopettajia kehittämään ammatillisia valmiuksiaan. Pedagoginen asiantuntijuuteni tarkoittaa taitoa muuntaa oman tiedonalani asiat pedagogisesti mielekkääseen ja jäsentyneeseen muotoon sekä taitoa tukea opiskelijoiden asiantuntijaksi kehittymisen prosessia. Omaa työtäni kehittävänä opettajankouluttajana minun on tärkeä tunnistaa ennakkososialisaationi ja ammatilliset käytäntöni osana koulutuksen jatkuvasti muuttuvia traditioita ja yhteiskunnallisia yhteyksiä. Rooliini kuuluu myös tietoisuus jäsenyydestäni tieteellisessä yhteisössä ja vastuu osallistumisesta yhteiskunnalliseen keskusteluun oman yhteisöni edustajana ja asiantuntijana. (Ks. Lindblom-Ylänne ym. 2003, 473.)

Tutkimusprosessi on tuottanut minulle valmiuksia havaita, problematisoida ja kyseenalaistaa opetuksessa ja koulutuksessa vastaan tulevia haasteita. Tutkimus antoi myös mahdollisuuden havahtua postmodernin lähestymistavan todellisuuteen, jolle on ominaista reflektiivisyys ja jatkuva kyseenalaistaminen (Karisto 1998, 76). Modernistisessa lähestymistavassa on oletuksena, että on olemassa joku, joka voi asettua auktoriteetiksi ja tietää, mitkä ovat oikeita ratkaisuja. Postmodernin perspektiivin mukaan tällaista yhtä oikeaa ratkaisua ei ole. Postmodernissa näkökulmassa korostuu henkilökohtaisen vastuun ottaminen omista valinnoista. On kysymys siitä, miten selviämme epävarmuuden, kompleksisuuden ja lisääntyneiden riskien kanssa. Kasvatus ja pedagoginen työ ovat kiinnittyneet elämään ja maailmaan, ja kukin kasvattaja on vastuussa omista konstruktioistaan. Se edellyttää havainnoimista, kuuntelemista ja haasteiden vastaanottamista mutta myös luottamista omiin, ei vielä lopullisiin, ideoihin ja ajatuksiin. (Ks. Dahlberg ym. 1999, 115, 155.) Kasvatuksessa korostuu opettajan työn eetos, eettinen ulottuvuus, johon kuuluu omien arvojen ja henkilökohtaisen vastuun tunnistaminen. Tällöin moraalialia ei nähdä

muusta elämästä irrallisena vaan erottamattomana osana ihmisen itseymmärrystä. (Ks. Laitinen 2003, 90–126; Varto 1995, 16.)

LASTENTARHANOPETTAJA TAIDEKASVATTAJANA

Kuvataiteen didaktiikan perusopinnot ovat opiskelijoille lähtöpiste elinikäisen oppimisen prosessin käynnistymiselle ja myöhemmälle ammatilliselle kehitymiselle taidekasvattajan roolissa. Siksi niiden sisällöt ovat merkitykselliset. Tutkimukseni osoitti, että lastentarhanopettajan roolia taidekasvattajana on mahdollista rakentaa opintojen aikana. Tutkimani opiskelijat lähestyivät taidekasvattajuutta ensinnäkin neutraalissa mielessä tuleviin ammatillisiin tehtäviinsä kuuluvana vastuuna. Toinen taidekasvattajan roolin hahmottamisen tapa oli lapsen ja hänen toimintansa näkökulma. Kolmas tapa korosti suhdetta taiteeseen taidekasvattajuuden perustana. Yhden opiskelijan kuvaama opiskeluprosessi näytti, miten syvällisellä tavalla kokemukSELLINEN kuvataiteellinen työskentely voi käynnistää ammatillisen ja henkilökohtaisen reflektoinnin prosessin. Sen pohjalta opetusta on mielekästä kehittää edelleen.

Taidekasvattajan roolin omaksuminen merkitsee tilan ja paikan luomista sille tulevassa ammattikuvassa. Tulevan lastentarhanopettajan rooli taidekasvattajana on sidoksissa varhaiskasvatuksen traditioihin ja käytäntöihin. Tutkimukseni osoitti, että niissä on selkeästi tila taidekasvatukselle. Kuvataidekasvattajana lastentarhanopettaja luo lapsen suhdetta kuvataiteeseen. Opiskelijoiden mainitsemia taidekasvattajan asiantuntijuuden perusaineiksia olivat lapsen ja hänen kehitysvaiheittensa tuntemus, materiaalien ja välineiden käytön tuntemus sekä taidetta koskeva teoreettinen tietämys. Opiskelijat pitivät keskeisinä myös innostusta ja kiinnostusta taiteeseen ja taiteelliseen työskentelyyn sekä lapsikeskeistä lähestymistapaa.

Pidän taidekasvattajan roolissa keskeisenä kasvattajan omaa suhdetta taiteeseen. Vaikka tutkimuksessani taiteen vastaanottava työskentely saikin suhteellisen suuren roolin taidesuhteen kuvaamisessa, pidän sen olennaisena perustana myös omaa kokemuksellista kuvataiteellista työskentelyä. Tutkimukseni näytti opiskelijoiden suhteessa taiteeseen useita ulottuvuuksia. Ensinnäkin opiskelijat suhtautuivat itseensä tavallisina katsojina, eikä heidän taidesuhteensa oleellisesti muuttunut opintojen aikana. Toinen ulottuvuus oli se, että opiskelijat tarkastelivat taidetta kasvatuksen näkökulmasta. Taiteen tuntemus oli

heille ammatillisesti tärkeää, koska se oli lapsen kehityksen kannalta merkityksellistä. Se oli myös perusteltu syy muuttaa aikaisempaa suhtautumista taiteeseen. Kolmantena ulottuvuutena opiskelijat toivat esiin taiteellisiin kokemuksiin perustuvan suhteen taiteeseen. Opiskelijat saattoivat suhtautua taiteeseen jo etukäteen myönteisesti, tai opinnot kohdensivat heidän näkemyksiään positiiviseen suuntaan. Opiskelijat rakensivat asennoitumistaan kuvataiteeseen myös jonkin toisen taiteenalan kautta luovuuteen ja esteettiseen kokemukseen liittyneenä. Vaikka opiskelijoilla ei ollutkaan läheistä suhdetta kuvataiteeseen, vakuuttuneisuus toisen taiteenalan merkityksellisyydestä heijastui kuvataidetta koskevaan suhteeseen. Opiskelijoiden kuvallinen työskentely rakensi myös osaltaan heidän suhdettaan taiteeseen. Opetuksen kehittämisen haasteellinen kysymys on, miten tavalliseksi katsojaksi itsensä tunteva opiskelija saa koulutuksessa riittävästi tilaa käsitystensä muuttamiseen asiantuntijuuden suuntaan.

Ennako-olettamusteni mukaan hahmotin lastentarhanopettajan yleiskasvattajana, generalistina, ja itseni taas spesialistina, taidekasvatuksen asiantuntijana. Opiskelijan tulevana toimintaympäristönä on päivähoito ja esiopetus sekä todennäköisenä konkreettisenä paikkana tietty päiväkotit. Hän vastaa tulevassa työssään alle kouluikäisten lasten hoidosta, kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Yleiskasvattajana hän toimii kasvatuksen maailmassa ja on lasten kokonaisvaltaisen kasvattamisen asiantuntija. Hänen ammatillisen identiteettinsä yksi ulottuvuus on taidekasvattajuus. Kuvataiteen lisäksi hän luo suhteen kaikkiin muihin varhaiskasvatuksen sisältöalueisiin.

Minulla kuvataideopettajana on ammatillinen identiteetti ja jäsenyys taidekasvattajien yhteisössä. Konkreettisenä ja fyysisenä ympäristönä on opettajankoulutuksen työyhteisö ja taidekasvatuksen tutkimusyhteisö. Mentaalisena toimintaympäristönäni on taidekasvatuksen käytäntöjen ja traditioiden sekä niiden tutkimuksen maailma. Spesialistina minulla on tietty ala, ammattiryhmä ja konkreettinen työpaikka. Minulla on ammatilliseen sosialisointiin useita mahdollisuuksia: koulutus, osallistuminen ammattiryhmän toimintaan ja vastuu tietystä tehtävästä. (Ks. Grauer 1998; Määttä 2001.)

Yleiskasvattajilla ei ole taidekasvattajina mahdollisuutta tällaiseen oppiainepohjaiseen eikä ammattiryhmään perustuvaan sosialisointiin. Ero näkyy jo koulutuksen aikana. Kun aineenopettajaksi opiskelevalle oma kuvallinen ilmaisu on itsestäänselvä lähtökohta opettajuuteen, yleiskasvattajaksi opiskelevalle oma kuvailmaisuus jäsentyy vain

yhtenä mahdollisuutena kehittää monialaisia ainedidaktisia valmiuksia kokonaisvaltaiseen kasvattajan työhön (ks. Kairavuori 2000, 59). Kuten tutkimukseni näytti, opiskelija hahmottaa varhaiskasvatuksen taidekasvatusta ja taidekasvattajan roolia sekä päivähoitoon että koulu-aikaan liittyvien kokemustensa pohjalta, mutta myös koulutuksen tarjoamien opintojen pohjalta. Opiskelijan tuleva ammatillinen identiteetti on siis sidoksissa lapsuus- ja kouluvuosina tapahtuneeseen ennakkososialisaatioon sekä koulutuksen välittämään ammattikuvaan ja tuleviin työkäytäntöihin.

Lastentarhanopettaja jakaa yleiskasvattajan roolin varhaiskasvatuksessa useiden eri ammattiryhmien kanssa. Samoissa tehtävissä toimivat sosiaalialan ammatillisen koulutuksen saaneet lastenhoitajat, päivähoitajat ja lähihoitajat sekä opistokoulutuksen läpikäyneet sosiaalikasvattajat ja ammattikorkeakoulutuksen saaneet sosionomit. Selvää tehtävänjakoa eri ammattiryhmien välille ei ole määritelty (Karila & Nummenmaa 2001). Lastentarhanopettaja jakaa yleiskasvattajuuden myös luokanopettajan kanssa siinä mielessä, että heillä on yhteinen rooli suhteessa aineenopettajan ammatilliseen rooliin. Yleiskasvattajina he välittävät kaikkien aineiden tietämystä. Luokanopettajan rooli taidekasvattajana on selkeä: kuvataidetta opetetaan yleissivistävässä koulussa oppiaineena, jolla on selvästi määritetyt tavoitteet ja sisältöjen kuvaukset. Varhaiskasvatuksessa taidekasvatuksella on väljemmin ja epämääräisemmin määritelty asema kuten kaikilla muillakin sisältö- ja orientaatioalueilla¹⁰⁸. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on perinteisesti vierastettu yleissivistävän koulun oppiainepohjaista kulttuuria (ks. Huttunen 1989; Karila 1997; Helenius 2001). Varhaiskasvatuksessa taide toimii lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen välineenä sen ohella, että se on sekä kasvatuksen esteettisiä tavoitteita toteuttava osa-alue että varhaiskasvatuksen sisältö- ja orientaatioalue.

Taidekasvatuksen sisältöjen väljän määrittelyn lisäksi lastentarhanopettajan toimintaa taidekasvattajana hankaloittavat useat tekijät. Tutkimusten mukaan yleiskasvattajan ongelmana taidekasvatuksessa voi olla puutteellinen sisältötietous ja rajoittunut kokemus materiaaleista. Opetus suuntautuu helposti materiaalien ja tekniikoiden kokeiluun tai voi olla pelkkää ajanvietettä ja puuhastelua. Yleiskasvattajan

¹⁰⁸ Päivähoidon kasvatustavoitteet ovat prosessitavoitteita. Tavoitteet eivät lausu, mihin lapsen tulee päästä, vaan korostetaan taustalla olevaa aikuisten vuorovaikutukseen perustuvaa konsensusta. (Välimäki 1998, 142.)

rooli taidekasvattajana hahmottuu opettajakeskeisempänä, sisällöiltään ja toimintatavoiltaan suppeampana, asenteiltaan arempana ja arviointitaidoiltaan kapeampana kuin specialistin, vaikka hänellä onkin monipuolisempi lapsen tuntemus ja paremmat mahdollisuudet taidekasvatukseen toiminnan väljempi ajallinen kehys huomioon ottaen. (Ks. Kindler 1996; Holt 1997; Bresler 2002; Räsänen 2005.) Useiden selvitysten mukaan koulutus ei tarjoa riittävää ymmärrystä taiteen luonteesta tai taiteellisesta oppimisesta eikä myöskään valota lasten taiteellisen kehityksen luonnetta riittävän monipuolisesti. (Ks. Kuosmanen 1981; Välimäki 1986; Lastentarhanopettajien taidekasvatustyöryhmän muistio 1990; Falck 1993; Hassi ym. 1996; Karvonen, Lahti & Närhi-Sundgren 1998.) Yksi tutkimukseni havainnoijista hämmästeli vuonna 2000 kuvataiteen aineenhallinnan opintojakson lyhyttä kestoa ja luonnehti opetusta suppeiden alkeiden tarjoamiseksi. Hän asetti kyseenalaiseksi, voiko opiskelijoista ylipäätään tulla taidekasvattajia niin vähäisten opintojen perusteella.

Opintojen tarkoitus on auttaa opiskelijoita toimimaan päivähoitossa taidekasvattajan roolissa ja saada myös välineitä oman taidekasvatustajuuden kehittämiseen tulevassa työssään. Jos opiskelijalle rakentuu koulutuksen aikana ammatillinen identiteetti taidekasvattajana tai ainakin tällainen rooli yleiskasvattajan identiteetin sisälle, hänellä on halu laajentaa tietämystään ja rakentaa tulevassa työssään tilaa taidekasvatukselle. Yleiskasvattajana hän tarvitsee vahvan sysäyksen, jotta hän kiinnostuu ja motivoituu toimimaan taidekasvatuksen maailmassa.

Taidekasvattajalle ei riitä pelkästään materiaalien ja välineiden käytön hallinta, vaan hän tarvitsee ymmärrystä myös taiteen ja taidekasvatuksen tehtävistä. Kysymys on koko kasvatuksen suunnittelusta, ei vain lapsen toimintojen suunnittelusta. Tässä mielessä tuleva kasvattaja tarvitsee traditioiden tuntemusta, sillä taidekasvattajan rooli muotoutuu suhteessa taidekasvatuksen traditioihin, joko tietoisesti tai ei-tietoisesti oman esiyymmärryksen ja ennakkososialisaation perusteella. Opiskelijat voivat koetella omia näkemyksiään traditioina kiteytyviä näkemyksiä vastaan. Traditioiden tunnistaminen voi olla myös ammatillinen kiinne kohta. Traditioiden kautta muodostuu kuva siitä mentaalisestä yhteisöstä, jonka jäsenenä opiskelijat tulevat taidekasvattajina ovat.

Pidän kuvataiteen didaktiikan opintojen haasteena koulutuksessa taidekasvatuksen traditioiden huomioon ottamisen lisäksi myös varhaisiän taidekasvatuksen omien traditioiden huomioimista. Se

edellyttää askartelutraditioihin liittyvien merkitysten arviointia, esteettisen kasvatuksen ja taidekasvatuksen suhteiden käsitteellistä selkeyttämistä sekä kulttuurisen kasvattajan roolin edelleen pohtimista. Haasteena on myös toimivien yhteysien luominen taidekasvatuksen ja varhaiskasvatuksen tiedonalojen, käytäntöjen ja toimijoiden välille. Tällöin myös varhaiskasvatukseen voisi muodostua taidekasvatuksellinen yhteisö, joka voisi olla tukena alle kouluikäisten lasten taidekasvatuksen kehittämisessä. STAKESin Kuperkeikka-verkosto 1990-luvulla oli hyvä esimerkki tällaisen yhteisön toiminnasta.

TAIDEKASVATUKSEN JA VARHAISKASVATUKSEN TIEDONALOJEN DIALOGI

Lastentarhanopettajien koulutuksen siirtyminen yliopistojen alaisuuteen on entistä vahvemmin korostanut varhaiskasvatuksen tiedepohjaisuutta. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on näkynyt sosiaalishoidollisen ja kasvatuksellis-pedagogisen lähestymistavan välinen jännitteisyys, eikä puhtaasti kasvatuksellinen toiminta ole saanut kantavuutta. Yhteiskunnalliset realiteetit ovat suunnanneet toimintaa sosiaalisesti tukea antavaksi ja vanhempien työssä käymistä palvelevaksi. Kasvatuksellinen ja opetuksellinen keskustelu on ollut alisteista sosiaalishoidolliselle keskustelulle. (Välimäki 1998, 213–214.)

Koulutuksen akateemistamisen myötä on muodostanut uusi näkemys lastentarhanopettajan asiantuntijuudesta varhaiskasvattajana. Teoreettisesti hallitun varhaiskasvatustyön katsotaan edellyttävän laaja-alaista tiedon struktuurien sekä filosofisten ja eettisten perusteiden hallintaa. Ne ohjaavat ammatillisen osaamisen välineellistä ja näkyvää osuutta. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että lastentarhanopettaja kykenee erittelemään, mihin hänen oma toimintansa sekä sisältöalueita ja menetelmiä koskevat valintansa perustuvat. (Ks. Hujala ym. 1998, 121.) Varhaiskasvatuksen akateemistaminen on tarkoittanut myös, että lasta koskeva ikäkausididaktinen tietämys on saanut merkityksellisen paikan varhaiskasvatusta koskevassa tietämisessä (ks. Karila 1997; Brotherus ym. 2002).

Lastentarhanopettajan kasvattajuus ja opettajuus sitoutuvat nykyään enemmän kasvatusta koskevaan teoreettiseen tietämykseen kuin siihen kulttuuriin, joka tarkastelee maailmaa eri tiedonalojen näkökulmasta. Kun alle kouluikäisen lapsen kasvattajana toimivien ammattikuvaan kuului aikaisemmin runsaasti taidekasvatuksen alueelle

luokiteltavia valmiuksia, kyseenalaistetaan uutta tiedonala pohtivissa kannanotoissa usein se asiantuntemus, jota kasvattaja tarvitsee eri sisältöalueilla. (Ks. esim. Hujala ym. 1998; Brotherus ym. 2002.)

Lastentarhanopettajien koulutuksessa on pyritty rakentamaan taito- ja taideaineiden välistä yhteistyötä. Taustalla on ollut ajatus, että yhteiset opinnot vahvistavat opiskelijoiden valmiuksia toimia taidekasvattajana varhaiskasvatuksessa lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuus huomioon ottaen, mutta myös siitä syystä, että kunkin tiedonalan yksittäiset opinnot jäävät vähäisiksi. Kuitenkaan taito- ja taideaineiden didaktiikka¹⁰⁹ tai aineiden yhteiset opinnot eivät korvaa yksittäisten aineiden opintoja. Kukin taide- ja taitoaine tuo esiin yhden tiedonalan näkemyksen, jossa on kiteytynyt juuri sille ominainen tapa strukturoida tietämystä sekä hahmottaa maailmaa. Sitä ei voi oppia toisen aineen tai tiedonalan opintojen välityksellä (Paulsen 1996). Siksi opiskelijoiden on tarpeen opiskella kutakin tiedonala erikseen.

Kokonaan toinen kysymys on se, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toiminta nojaa pikemmin kokonaisopetussuunnitelman kuin tiedonalapohjaisen opetussuunnitelman varaan (ks. Malinen 1992), ja siinä on keskeistä lapsen kokonaisvaltainen oppiminen. Tällöin kasvattajalta vaaditaan pedagogisia valmiuksia integroida yksittäisiä sisältöalueita temaattisesti, aihekokonaisuuksina tai projektien muodossa. Opiskelijat saavat käsityksen integroinnin perustasta ja mahdollisuuksista kunkin taito- ja taideaineen didaktisissa opinnoissa mutta pedagogisia valmiuksia myös kasvatustieteellisissä ja psykologisissa opinnoissa. Integroinnin valmius on opiskelijan tulevaa työtä koskeva metakognitiivisen tason valmius, integroinnin sisällöt taas tulevat erillisistä sisältöalueista ja tiedonalueista.

Sekä varhaiskasvatuksessa että taidekasvatuksessa on omanlaisensa käytännöt ja traditiot. Tehtäväni tutkivana kouluttajana on luoda varhaiskasvattajan taidekasvattajuudelle sellainen maaperä, jossa erilaiset diskurssit tuottavat asianmukaisen lähtökohdan taidekasvattajan roolin rakentumiselle. Taidekasvatuksella on oma tiedonalaperustansa, joka

109 Vuodesta 1995 alkaen taito- ja taideaineiden didaktiikan professuuri on Helsingin yliopistossa mahdollistanut sen, että opiskelijat voivat jatkaa sekä pro gradu -tasoisia syventäviä opintoja että tohtorin tutkintoon tähtäviä jatko-opintoja taito- ja taideaineissa. Opiskelijat ovat voineet suorittaa taito- ja taideaineita integroivia opintoja myös sivuaineopintokokonaisuutena. Myös koulutuksen esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintokokonaisuuteen kuuluu valinnaisena taito- ja taideaineiden didaktiikan opintojako, jossa on hyvin pieni osuus yksittäisten taito- tai taideaineiden opintoja.

tulee ottaa huomioon. Taidekasvatus ei voi olla lastentarhanopettajien koulutuksessa pelkästään välineellisessä asemassa, eikä se voi seurailta ahtaasti vain uusia kasvatuksellisia kehyksiä, vaan sillä tulee olla itsenäinen rooli. Tiedonalojen kannalta ei ole kysymys sopeutumisesta ja mukautumisesta vaan tasa-arvoisesta dialogista.

Taide ja taidekasvatus avaavat mielestäni välttämättömän näkökulman lapsen kasvuun ja kehitykseen. Taiteen läsnäolo kasvatuksessa on arvokysymys – se tarjoaa lapsen kasvulle sellaisia ihmisenä olemisen ulottuvuuksia, joita muut oppiaineet tai tiedonalat eivät tarjoa. Lapsen kasvatus jää muotopuoleksi, jos taiteella ei ole paikkaa siinä. Kari Kurkela¹¹⁰ (1994) tuo esiin erään taidekasvatuksen tärkeän ulottuvuuden: taiteen opetus voi toimia ihmisyyden ja inhimillisyyden kannattelijana ja välittäjänä. Taiteen opetus voi olla myös työtä sen hyväksi, että ihmisyydelle ja inhimillisyydelle olisi elämässä enemmän tilaa. Tämä on taidekasvatuksen tärkeä eettinen ulottuvuus. Taide voi kannatella ihmisyyttä ja luoda kosketusta siihen, mikä ihmisessä on hyvää. Marjatta Bardyn (1996, 185–186) mukaan on todennäköistä, että taiteen keinoin tavoitetaan lapsena olemisesta sellaisia säikeitä, jotka eivät hevin antaudu muilla keinoin kuvattavaksi. Tulevien varhaiskasvattajien koulutuksessa tulisi olla sellaista ainesta, joka auttaa tulevaa kasvattajaa ymmärtämään, kuinka hän myös taidekasvattajana suuntaa ja muovaa lasten kehitystä oman toimintansa välityksellä. Hän myös luo toiminnallaan uutta tietoa varhaiskasvatuksen kentälle.

Tasa-arvoisessa dialogissa on tarpeen nähdä taiteen ja kasvatuksen suhde. Efland (2002a) tekee siitä yhden ehdotuksen. Hän pitää yhtenä taidekasvatuksen tarkoituksena yleisen kasvatuksen palvelemista. Keskeinen kysymys on, miten oppijat voivat soveltaa taiteita laajentaakseen ymmärrystään sosiaalisista ja persoonallisista maailmoistaan. (Mts. 120.) Taideteoksilla on tähän hyvä mahdollisuus, sillä ne ovat usein oman aikansa kulttuurin heijastusta. Tällöin teosten ymmärtäminen merkitsee niiden näkemistä suhteessa siihen maailmaan, joka on synnyttänyt ne. (Mts. 132.) Eflandin mukaan taidekasvatuksen ongelmana on usein ollut se, että sillä on ollut vain vähän tekemistä taideyhteisön tiedon kanssa. Sen sijaan taidekasvatus on ollut yleisten kasvatustieteellisten käsitteiden ja pintapuolisen taiteellisen toiminnan sekoitus. (Ks. Efland ym. 1998, 57.)

¹¹⁰ Kari Kurkela puhuu tarkkaan ottaen musiikista, mutta pidän hänen näkemyksiään rinnastettavina myös kuvataiteeseen.

Suomalaisessa varhaisiän taidekasvatuksessa tavoitteiden yleisyys ja väljyys johtaa siihen, että esimerkiksi kuvataiteellisesta kasvatuksesta ei jäsenny täsmällistä kuvaa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna on syytä vahvistaa kuvataidekasvatuksen juurruttamista kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöihin siten, että sen ominaislaatu myös itsenäisenä tiedonalana on näkyvillä.

TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA EHDOTUKSET JATKOTUTKIMUKSIKSI

Tutkimukseni raportoinnissa olen kuvannut tutkimuksellisen prosessin ammatillisena kehittämisprojektina, jossa olen kohdannut omia ennako-olettamuksiani ja rakentanut uutta tietämystä. Eri vaiheet huolellisesti ja avoimesti kuvaamalla olen raportissani pyrkinyt antamaan lukijalle mahdollisuuden arvioida sitä, onko minulle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä myös lukijalle luotettava ja uskottava (ks. Kiviniemi 1999, 81; Anttila 2005, 518).

Ammatillisena kehittämisprojektina tutkimukseni on eräänlainen kertomus kasvamisesta omaa työtäni kehittäväksi ja tutkivaksi opettajankouluttajaksi. Siinä on piirteitä sekä realistisesta että tunnustuksellisesta tarinasta (ks. van Maanen 1988). Kriittisessä kasvatuksen tutkimuksessa opettajien kertomuksia kokemuksistaan on pidetty tärkeinä siksi, että ne voivat rohkaista myös muita lähtemään mukaan opetuksen tutkimuksen prosesseihin, jotka usein ovat kompleksisia ja epävarmoja (ks. Brookfield 1995). Kuitenkin Brookfield (2000) kiinnittää huomiota siihen, että tarinat eivät voi olla pelkästään yksilöiden lineaarisia kehityskertomuksia, vaan tarvitaan useampia näkökulmia, jotta käytäntöjen kompleksisuus ja ristiriitaisuudet voivat tulla ilmi. Opettajan työtä tutkittaessa opiskelijat ja kollegat sekä heidän havaintonsa ja kommentinsa auttavat tutkivaa opettajaa pysymään rehellisenä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkijan elämäkerrallinen tietoisuus sekä tutkimusta kontekstualisoiva teoreettinen ja filosofinen pohdinta. (Mts. 45–47.) Nämä neljä näkökulmaa tulevat esiin tutkimusraportissani, joka perustuu opiskelijoiden kuvauksiin omasta oppimisestaan sekä tutkijakollegoiden havainnoiteihin ja reflektointeihin oppimistilanteista. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan ammatillista ja elämänhistoriallista sitoutuneisuuttani sekä kontekstualisoimaan havainnoimiani ilmiöitä tutkimuskirjallisuuden avulla. Näiden neljän näkökulman tarkoituksena on lisätä kertomukseni vakuuttavuutta ja uskottavuutta.

Toimintatutkimuksessa uskottavuus edellyttää subjektiviteetin tunnistamista: tutkijan on pyrittävä ulkoistamaan itsensä ja nostamaan diskursiivisiksi omatkin käytäntönsä. Samoin on pyrittävä suhtautumaan reflektiivisesti olemassa oleviin käytäntöihin ja perinteeseen. (Ks. Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 126–128.) Tutkimukseni raportointi perustuu siihen, että valitsin käsiteltäväksi sellaisia ilmiöitä, jotka opiskelijat ja havainnoijat osoittivat haasteelliseksi kehittämisjakson aikana. Pyrin syventämään tietämystä lastentarhanopettajaksi opiskelevien roolista taidekasvattajana sekä heidän taidetta koskevista näkemyksistään. Tutkimusaineiston herättämät kysymykset laajensivat tulkintanäkökulmaani varhaiskasvatuksen taidekasvatusta koskevan kontekstin laajempaan selvittämiseen. Perehdyin varhaiskasvatuksen taidekasvatukseen myös sitä koskeviin kirjallisiin lähteisiin tukeutuen. Tässä mielessä työni siirtyi kauemmaksi toimintatutkimuksellisista lähtökohdistaan, koska opetuksen kehittämishanke ei tuottanut riittävästi tietoa tulkintani pohjaksi.

Toimintatutkimuksessa tiedon ajallis-paikallinen ja historiallinen luonne korostuu (Huttunen ym. 1999). Tieto nähdään kontekstuaalisena. Tiedon pätevyys riippuu ajallisesta ja paikallisesta asiayhteydestä, tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta. Todellisuus on ihmiselle aina läsnä jostain tietystä näkökulmasta käsin: jostain horisontista, ymmärtämisen yhteydestä tai merkitysperspektiivistä käsin. (Mts. 114.) Näistä syistä tutkimukseni tulos on uskottava tietystä ajan ja paikan määrittämässä tilanteessa. Työni on yksi tulkinta taidekasvattajuudesta opintojen kehittämisen ja opintojensa alkuvaiheessa olevien lastentarhanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tulkinta olisi erilainen, jos tutkittavana olisivat opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat tai esimerkiksi työssä olevat lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat.

Toimintatutkimuksena työni luotettavuuden yhtenä arviointikriteerinä on se, miten olen onnistunut kehittämään opintojaksoa, jossa opiskelijat rakensivat näkemystä omasta taidekasvattajuudestaan. Kehittämisjakson aikana etsin lähestymistapoja, joilla voin saada opiskelijan roolin taidekasvattajana näkyviin. Samoin etsin työskentelytapoja, joiden avulla opiskelijat voivat rakentaa taidekasvattajan rooliaan. Kukin kehittämisjakso näytti jonkin uuden piirteen taidekasvattajuudesta ja auttoi kehittämään opintoja ja työskentelytapoja eteenpäin. Tutkimuksessani jäsensin varhaiskasvattajan taidekasvattajuuden olennaisiksi osatekijöiksi suhteen taiteeseen ja suhteen varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen maailmaan. Tutkimustani voi pitää

sikäli onnistuneena, että taidekasvattajuus hahmottuu nyt ajallisesti ja paikallisesti sidonnaisena sekä taidekasvatuksen että varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja traditioihin.

Tutkimukseni toi näkyviin opiskelijoiden taidetta koskevat näkemykset. Niiden pohjalta opetuksen kehittämistä on mahdollista kohdentaa tarkemmin. Opiskelijat toivat esiin useita tulkintoja taidekasvattajan roolille. Opiskelijat loivat alustavan kuvan taidekasvattajuudesta, jota on mahdollista tarkentaa uusilla tulkinnoilla. Opiskelijat jäivät kaipaamaan opinnoissaan läheisempää yhteyttä tuleviin työkäytäntöihinsä. Tämä näkemys antaa kiinnekohtia opintojakson kehittämiseksi.

Näen taidekasvattajuutta koskevien tulkintojen moninaisuuden tulkinnalliseen otteeseen kuuluvana tyyppillisenä piirteenä. Kosken (1995) mukaan hermeneuttiseen lähestymistapaan sisältyy postmoderni rationaalisuus käsitelmä, joka ei rakennu joidenkin varmojen perusteiden varaan vaan tarkoittaa avoimuutta erilaisille diskursseille. Siinä missä moderni korostaa universaalisuutta, postmoderni korostaa partikulaarisuutta ja epäilee ajatusta yhdestä totuudesta. Vastaavasti myös tiedon epätäydellisyys kuuluu hermeneuttiseen tiedonkäsitelmään. (Mts. 253.)

Tutkimustani voi arvioida toimintatutkimuksena myös sen mukaan, millaisia käytännöllisiä seurauksia sillä on (ks. Heikkinen, Huttunen & Kakkori 2001, 202; Anttila 2005, 518–519). Tutkimukseni on käsitteellistänyt ja tuonut sanallisesti lähestyttäväksi ilmiötä, joka tähän asti on ilmennyt vain käytäntöinä. Varhaiskasvattajan taidekasvattajuus ilmiönä on tullut havaittavaksi. Hermeneuttinen prosessi on luonut tulkinnan tarkasteltavasta ilmiöstä. Tulkintaa on tämän jälkeen mahdollista kehittää ja tarkentaa.

Hermeneuttisen tulkinnan prosessissa kohteen oletetaan paljastuvan peittymättömänä ja ilmaisevan itsensä tiettyinä tulkintana. Hermeneuttiselta kannalta tärkeä kriteeri on se, onko todella saavutettu uusi ymmärrys tarkasteltavasta ilmiöstä. Hermeneuttinen kokemus edellyttää, että sen seurauksena muuttuu sekä se tapa, jolla tiedämme että tietomme kohde. Syntyy uusi kohde, joka sisältää totuuden vanhasta kohteesta. (Ks. Huttunen ym. 1999, 118–125; Gadamer 2005b, 40–76.) Tässä mielessä kokemustani voi luonnehtia uuden ymmärryksen saamiseksi hermeneuttisessa mielessä. Näen varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen omanlaisenaan ilmiönä ja lastentarhanopettajan taidekasvattajuuden erilaisena ilmiönä kuin spesialistin taidekasvattajuuden. Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksella on oma identiteettinsä

ja luonteensa, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa sen molempiin taustatiedonaloihin sekä varhaiskasvatukseen että taidekasvatukseen. Sen kehittäminen edellyttää dialogia molempien tiedonalojen välillä.

Tutkimukseni valotti tulevan lastentarhanopettajan roolia taidekasvattajana opintojaan aloittelevan opiskelijan näkökulmasta. Pidän mielekkäänä jatkotutkimuksen aiheena sen seuraamista, minkälainen polku opiskelijalle muodostuu taidekasvattajana, jos hän osallistuu koulutuksen tarjoamiin kuvataiteen valinnaisiin opintoihin ja taito- ja taideaineiden sivuaineopintoihin. Miten hänen näkemyksensä taidekasvattajuudesta ja taidekasvatuksesta syvenevät koko lastentarhanopettajien koulutuksen aikana?

Jäsensin varhaiskasvatuksen taidekasvatusta päivähoitoa ja esiopetusta koskevien ohjeistojen, asiakirjojen ja selvitysten esittämien tavoitteiden valossa. Ne antoivat taidekasvatuksesta mitä ilmeisimmin rajatun ja ihanteellisen kuvan. Taidekasvatusta koskevan virallisen puheen lisäksi pidän tärkeänä jatkotutkimuksen aiheena sitä, minkälaisia ovat varhaisiän taidekasvatuksen todelliset ammatilliset käytännöt. Millä tavoin lastenhoitajat ja päivähoitajat, sosiaalikasvattajat ja sosionomit sekä lastentarhanopettajat toteuttavat taidekasvatusta ja erityisesti kuvataidekasvatusta päivähoitossa ja esiopetuksessa?

Tutkimukseni keskittyi kuvataidekasvatuksen näkökulmaan. Tuleva lastentarhanopettaja on kuitenkin kokonaisvaltainen taidekasvattaja, joka vastaa kaikkien taito- ja taideaineiden opetuksesta. Kiinnostava jatkokysymys on, minkälaisia käytäntöjä jo pitkään ammatissaan toimineet lastentarhanopettajat ovat kehittäneet kokonaisvaltaisessa taidekasvatuksessa.

Alle kouluikäisten lasten taidekasvatusta koskeva tutkimukseni käsitteli ainoastaan päivähoitossa ja esiopetuksessa toteutuvaa taidekasvatusta. Sen ulkopuolelle jäi kokonaan siihen rikkaaseen taidepedagogiikkaan perehtyminen, jota jo 1980-luvulta alkaen on kehitetty kuvataidekouluissa ja taiteen perusopetuksen valmentavissa opinnoissa. Myös taidemuseot ovat pitkään tukeneet alle kouluikäisten lasten taidekasvatusta, ja lastenkulttuurin piirissä on ollut viime vuosina useita varhaiskasvatuksen ja taiteilijoiden välisiä yhteistyöprojekteja. Kiehtova jatkotutkimuksen aihe on, minkälaista yhteistoimintaa on mahdollista rakentaa näiden kulttuuristen osapuolten sekä päivähoiton ja esiopetuksen välille. Minkälaisia ulottuvuuksia ne voivat avata varhaisiän taidekasvatukselle?

Lähteet

PAINETUT LÄHTEET

- AHLVIK, H., ROKKA, P., TILANTERÄ, M. & VUORI M. 1995. *Kädet luovat*. Järvenpää: Visionääri.
- AHO, S. 1995. *Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana*. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B. Selosteita 48. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 9–38.
- AHONIEMI, P. 2000. *Käsityön ja taiteen raja ja rajattomuus*. Teoksessa I. Sava (toim.) Rajoilla 2: rajansa myös taiteella. Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 10. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 5–14.
- AITTOILA, T. 1992. *Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ALASUUTARI, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- ALBERS, J. 1985. *Taito nähdä: runoja, arvioita, muita kirjoituksia*. Suom. K. Pasanen & P. Saaritsa. Helsinki: Vapaa taidekoulu.
- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma*. 1986. Sosiaalihuollituksen julkaisu 4. Helsinki: Sosiaalihuollitus.
- ANTTILA, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Artefakta 16. Hamina: Akatiimi.
- ANTTILA, T. & FALCK P. 1993. *Päiväkoti voi antaa taiteen perusopetusta*. Lastentarha 5, 22–23.
- APULI-SUURONEN, R. 1999. *Kuvataiteen silmin. Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat: taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa?* Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 26. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- ARNKIL, R. 1998. *Subjekttiivinen orientaatio voimavarana: kokemuksia PK-ohjelman valossa*. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.) Missä tieto ja taito kohtaa – PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 15. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 119–133.
- Asetus taiteen perusopetuksesta* 463/92.
- BARDY, M. 1996. *Lapsuus ja aikuisuus – kohtaupaikkana Émile*. Stakes Tutkimuksia 70. Helsinki: Stakes.
- BATTIN, M. P., FISHER, J., MOORE, R. & SILVERS, A. 1989. *Puzzles about art: an aesthetics casebook*. New York: St. Martin's Press.
- BENDROTH KARLSSON, M. 1996. *Bildprojekt i förskola: estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Linköping: Linköpings universitet.
- BENDROTH KARLSSON, M. 1998. *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- BOUD, D., KEOUGH, R. & WALKER, D. 1989. *Reflection: turning experience into learning*. Third edition. London: Kogan Page.

- BOUD, D. & WALKER, D. 1991. *Experience and learning: reflection at work*. Geelong: Deakin University.
- BOUD, D. & WALKER, D. 1993. *Barriers to reflection on experience*. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.) *Using experience for learning*. Buckingham : Society for Research into Higher Education, 73–86.
- BOUD, D. & MILLER, N. 1996. *Synthesising traditions and identifying themes in learning from experience*. Teoksessa D. Boud & N. Miller (Eds.) *Working with experience: animating learning*. London: Routledge, 14–24.
- BRAND, P. Z. 1999. *Beauty matters*. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 57 (1), 1–10.
- BRESLER, L. 1994. *Zooming in on the qualitative paradigm in art education: educational criticism, ethnography and action research*. *Visual Arts Research* 20 (1), 1–19.
- BRESLER, L. 1995. *The case of the Easter bunny: art instruction by primary grade teachers*. Teoksessa C. M. Thompson (Ed.) *The visual arts and early childhood learning*. Reston: The National Art Education Association, 28–34.
- BRESLER L. 2002. *School art as a hybrid genre: institutional contexts for art curriculum*. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.) *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers, 169–183.
- BRITZMAN, D. P. 1991. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Albany (NY): State University of New York Press.
- BROOKFIELD, S. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- BROOKFIELD, S. 2000. *The concept of critically reflective practice*. Teoksessa A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.) *Handbook of adult and continuing education*. San Fransisco: Jossey Bass, 33–49.
- BROTHERUS A., HYTÖNEN J. & KROKFORS L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- CARR, W. & KEMMIS, S. 1986/1993. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. (Repr.) London and Philadelphia: Falmer Press.
- CARSON, T. 1990. *What kind of knowing is critical action research?* *Theory Into Practice* 24 (3), 167–173.
- CEPPI, G. & ZINI, M. (Eds.) 1998. *Children, spaces, relations – metaproject for an environment for young children*. Reggio Children. Domus Academy Research Center. Reggio Emilia: Municipality of Reggio Emilia in collaboration with the Italian Ministry of Education.
- DAHLBERG, G. & MOSS, P. & PENCE, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer Press.
- DANBOLT, G. & ENERSTVEDT, Å. 1995. *Når voksenkultur og barns kultur møtes*. Oslo: Norsk kulturråd.
- DANIELEWICZ J. 2001. *Teaching selves: identity, pedagogy and teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- DEWEY, J. 1910/1985. *How we think*. Teoksessa J. Boydston (Ed.) *The middle works of John Dewey 1899–1924*. Volume 6. Carbondale and Edwarswille: Southern Illinois University Press, 177–356.
- DEWEY, J. 1929/1999. *Pyrkimys varmuuteen*. Suom. P. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- DEWEY, J. 1934/1980. *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.

- DEWEY, J. 1938/1997. *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- DICKIE, G. 1981. *Estetiikka*. Suom. H. Kannisto. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- EATON, M. M. 1995. *Estetiikan ydinkysymyksiä*. Suom. P. Rantanen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- EBERSTEIN-VIRGIN, T. 1983. *Att uppfatta konst*. Stockholm: Natur och kultur.
- EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. 1998. (Eds.) *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Second edition. Greenwich: Ablex.
- EFLAND A. 1979. *Conceptions of teaching in art education*. *Art Education* 32 (4), 21–33.
- EFLAND A. 1990. *A history of art education*. Intellectual and social currents in teaching the visual arts. New York: Teachers College Press.
- EFLAND A. 1992a. *History of art education as criticism: on the use of the past*. Teoksessa P. Amburgy, D. Soycoy, M. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.) *The history of art education: proceedings from the second Penn State Conference 1989*. Reston: The National Art Education Association.
- EFLAND A. 1992b. *Curriculum problems at century's end: art education and postmodernism*. *Kasvatus* 23 (5), 422–429.
- EFLAND A. 1993. *Curriculum problems at century's end: art education and postmodernism*. Teoksessa L. Piironen (Ed.) *Power of images: Insea 1992*. Helsinki: INSEA Finland and the Association of Art Teachers in Finland, 113–121.
- EFLAND A. 2002 a. *Art and cognition*. New York: Teachers College Press.
- EFLAND A. 2004. *Emerging visions of art education*. Teoksessa Eisner E. W. & Day M. D. (Eds.) *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah: National Art Education Association: Lawrence Erlbaum Associates, 691–700.
- EFLAND A., FREEDMAN, K. & STUHR P. 1996/1998. *Postmoderni taidekasvatus: eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Suom. V. Wuori. Taidekasvatuksen osasto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- EISNER, E. 1972. *Educating artistic vision*. New York: Macmillan Publishing.
- EISNER, E. 1991. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- EISNER, E. 1999. *Getting down to basics in arts education*. *Journal of Aesthetic Education* 33 (4), 145–159.
- EISNER, E. 2002. *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- ELOVIRTA, A. 1998. *Katseen kuviteltu viattomuus*. Teoksessa A. Elovirta & V. Lukkarinen (toim.) *Katseen rajat*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 77–94.
- ENGSTRÖM, R. 1999. *Toiminnan moniäänisyys*. Helsinki: Helsinki University Press.
- ENGSTRÖM, Y. 1998. *Kehittävä työntutkimus*. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996*. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*. Helsinki: Opetushallitus.
- ENKENBERG, J. 1996. *Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen: kognitiivinen näkökulma*. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 73–79.

- ESKELÄ-TUOMISTO, L. 1982. *Elävää viivaa etsimässä: piirtäminen osana lasten taidekasvatusta*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- ESKELÄ-TUOMISTO, L. 1988. *Värejä ja valoja: maalaaminen osana lasten taidekasvatusta*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- ESKOLA, J. & SUORANTA, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- ETELÄPELTO, A. 1997. *Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset*. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 86–102.
- FALCK, P. 1993. *Taidekasvatus ja taiteen perusopetus Kuopion läänissä*. Kuopio: Kuopion läänin taidetoimikunta, Kuopion lääninhallituksen koulutus- ja kulttuuriosasto sekä sosiaali- ja terveysosasto.
- FILANDER, K. 1997. *Kehittäjät tulevaisuuden verkostoasiantuntijoina*. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 136–148.
- FREEDMAN K. 2003. *Teaching visual culture*. Curriculum, aesthetics, and the social life of art. New York & Reston: Teachers College Press and National Art Education Association.
- FRÖBEL, F. 1874. *Die Pädagogik des Kindergartens: Gedanken Friedrich Fröbel's über das Spiel und die Spielgegenstände des Kindes*. Berlin: Th. Chr. Fr. Enslin.
- FRÖBEL, F. [1926]. *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben Friedrich Wilhelm August Fröbel*. Hrsg. H. Zimmermann. Leipzig: Philipp Reclam.
- GADAMER, H.-G. 1959/2005a. *Ymmärtämisen kehästä*. Teoksessa H.-G. Gadamer *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 29–39.
- GADAMER, H.-G. 1968/2005b. *Klassinen ja filosofinen hermeneutiikka*. Teoksessa H.-G. Gadamer *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 40–76.
- GALLAGHER, S. 1992. *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.
- GIDDENS, A. 1984. *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: toiminnan rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyyssissa*. Suom. P. Andersson ja I. Heiskanen. Helsinki: Otava.
- GIDDENS, A. 1991. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- GRACYK, T. A. 1990. *Having bad taste*. *British Journal of Aesthetics* 30 (2), 117–131.
- GRANÖ, P. 2000. *Taiteilijan lapsuuden kuvat: lapsuus ja taide samassa hetkessä*. Taide-teollisen korkeakoulun julkaisu A 30. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- GRAUER K. 1998. *Beliefs of preservice teachers toward art education*. *Studies in Art Education* 39 (4), 350–370.
- GREENE M. 2001. *Reflections on teaching*. Teoksessa Richardson V. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Fourth Edition. Washington DC: American Educational Research Association, 82–89.

- HAAPALA, A. 1990. *Taiteen maailmat*. Synteesi 2-3, 88-99.
- HAAPALA, A. 2000. *Kokijan paikka maailmassa – jälleenlöydetty esteettinen elämys*. Teoksessa A. Haapala & J. Nurmi (toim.) *Aisthesi ja Poiesi*. Kirjoituksia estetiikasta ja kirjallisuudesta. Taiteiden tutkimuksen laitos. Estetiikka ja yleinen kirjallisuustiede. Helsinki: Helsingin Yliopisto, 145-157.
- HAAPALA, A. & PULLIAINEN, U. 2003. *Taide ja kauneus. Johdatus estetiikkaan*. 2. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- HAKKOLA, K. & RISTA, E. 1989. *Lentävä matto*. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- HAKKOLA, K., LAITINEN, S. & OVASKA-AIRASMAA. 1991. *Lasten taidekasvatus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- HALL, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- HASSI, A. 1985. *Taidekasvatuksen ja taideteollisuuden yhteydet*. Teoksessa A. Salminen (toim.): *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 7-19.
- HASSI, M. 1994. *Taide- ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus*. Teoksessa T. Surakka (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 28-32.
- HASSI, M., HAKALAHTI, N., KOSKINIEMI M. & LAMPELA, P. 1996. *Lastenkulttuuriprojektin loppuraportti ja opetus suunnitelma*. Hämeenlinna: Hämeen läänin taidetoimikunta.
- HAUTAMÄKI, A. 2000. *The matrix of relationships in the late modern family in the Nordic countries: a haven in a heartless world, a disturbed nest or a secure base?* Teoksessa A. Hautamäki (Ed.): *Emergent trends in early childhood education – towards an ecological and psychohistorical analysis of quality*. Helsinki: University of Helsinki, 33-121.
- HEIKKINEN, H. L. T. 1999. *Opettajaksi kertomusten kautta*. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: TAJU, 192-216.
- HEIKKINEN, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- HEIKKINEN, H. L. T. 2002. *Whatever is narrative research?* Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (Eds.) *Narrative research voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 13-28.
- HEIKKINEN, H. L. T. & JYRKÄMÄ J. 1999. *Mitä on toimintatutkimus?* Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- HEIKKINEN H. L. T., HUTTUNEN, R. & KAKKORI, L. 2001. *”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta*. Teoksessa H. L. T. Heikkinen (toim.) *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 197-212.
- HEINIMAA, E. 2000. *Kuvia – Visioner – Images*. Stylus 2, 16-17.
- HELENIUS, A. 2001. *Varhaiskasvatuksen juurilla*. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 40-57.
- HILTUNEN, A. 1988. *Taidetta elämään! Kampanja käynnistyy*. Lapsemme 4, 10-12.
- HIRSJÄRVI, S. & HURME, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- HOLLO J. A. 1918. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*. Porvoo : WSOY.
- HOLT, D. 1997. *Hidden strengths: the case for the generalist teacher of art*. Teoksessa D. Holt (Ed.) *Primary arts education: contemporary issues*. London: The Falmer Press.
- HUJALA, E. 1996. *Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen rakentuminen*. *Kasvatus* 27 (5), 489–500.
- HUJALA E., PUROILA, A.-M., PARRILA-HAAPAKOSKI S. & NIVALA, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- HUSA, S. & KINOS, J. 2001. *Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen*. Kasvatusalan tutkimuksia 4. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- HUSU, J. 2002. *Representing the practice of teachers' pedagogical knowing*. Kasvatusalan tutkimuksia Research in Educational Sciences 9. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- HUTCHINSON N. L. 1998. *Reflecting critically on teaching to encourage critical reflection*. Teoksessa M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran & V. LaBoskey (Eds.) *Teaching practice: self-study in teacher education*. London: Falmer Press, 124–139.
- HUTTUNEN, E. 1989. *Päivähoidon toimiva arki: varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämisen*. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- HUTTUNEN, R., KAKKORI, L. & HEIKKINEN H. T. L. 1999. *Toiminta, tutkimus ja totuus*. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.): *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 111–136.
- HYTÖNEN, J. 1998. *Lapsikeskeinen kasvatus*. 4.–5. uudistettu painos . Helsinki: WSOY.
- HYTÖNEN, J. 1999. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmia*. *Didacta varia* 4 (2), 49–55.
- HYVÖNEN, L. 2000. *Onko taidekasvatus rajatilassa?* Teoksessa I. Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000*. Tutkimuksia 224. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos, 37–56.
- HÄMÄLÄINEN, K. & PIEKKARI, U. 1998. *Myyttejä ja tosiasioita kehittämisestä*. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.) *Missä tieto ja taito kohtaavat – PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 15. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 23–31.
- HÄNNINEN, S.-L. & VALLI, S. 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- Iloiset toimintatuokiot*. 1976. Helsinki: Sosiaalihanke.
- ISSAKAINEN, A.-M. 2004. *Tietoverkot taideväylänä – lunastus vai lupaus: tietoverkkojen käyttö kuvataiteen opetuksessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 45. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- JACKSON, P. W. 1998. *John Dewey and the lessons of art*. New Haven and London: Yale University Press.
- JARVIS, P. 1999. *The practitioner researcher: developing theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- JOKELA, T. 1999. *Paalulinnake erämaan keskellä*. *Stylus* 1, 4–5.
- JOKINEN, A., JUHILA, K. & SUONINEN, E. 1993. *Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet*. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssi-analyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 17–47.

- JÄRVINEN, A. 1990. *Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- KAIRAVUORI, S. 2000. *Galleria-Ateljee PERUSKOULU? Kysymyksiä opettajuuden ja taiteilijuuden kohtaamisesta kuvataideopetuksessa*. Teoksessa I. Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000*. Tutkimuksia 224. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos, 57–71.
- KAITAVUORI, K. 1993. *Nykytaiteen museon opas*. Helsinki: Nykytaiteen museo.
- KALLIALA, M. 1999. *Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä: leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- KANGASNIEMI, I. 2001. *Salaiset kädentaidot: kuvataide- ja askartelutöitä*. Helsinki: WSOY.
- KANKKUNEN, T. 2004. *Tytöt, pojat ja 'erojen leikki': sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 52. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Osa 2: varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*. Komiteanmietintö 1952: 3. Helsinki: Valtioneuvosto.
- KANTOKORPI, O. 2001. *Wittgensteinia aforistisesti?* Teoksessa S. Kiljunen & M. Hannula (toim.) *Taiteellinen tutkimus*. Helsinki: Kuvataideakatemia, 113–123.
- KARI, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- KARILA, K. 1997. *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Edita.
- KARILA, K. & NUMMENMAA, A.-R. 2001. *Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteenä päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- KARLSSON, L. & STENIUS, T. 2005. *Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- KARISTO, A. 1998. *Rajankäyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista*. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena, 63–80.
- KARVINEN, H. 2003. *Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: kuvataide osana ehdyttämistä peruskoulun alaluokilla*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 248. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KARVONEN, P. & LAHTI, K. & NÄRHI-SUNDRÉN, L. 1998. *Taideaineiden integraatio Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä*. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Kokonaisuus ON enemmän –seminaari (4.12.1997) puheenvuorot. *Studia paedagogica* 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, 167–175.
- KATZ, L. G. 1998. *What can we learn from Reggio Emilia?* Teoksessa C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach - advanced reflections*. Second edition. Greenwich: Ablex, 27–45.
- KAUPPINEN, R. 1995. *Idea Sadan kielen pedagogiikasta kypsyy*. Teoksessa R. Kauppinen, M. Riihelä & R.-M. Vesänen (toim.) *Esiopetuksen kuperkeikka: käyntikortteja lapsipedagogiikasta*. Raportteja 168. Helsinki: Stakes, 111–112.
- KAUPPINEN, R. & RIIHELÄ, M. 1995. *Saatteeksi*. Teoksessa R. Kauppinen, M. Riihelä & R.-M. Vesänen (toim.) *Esiopetuksen kuperkeikka: käyntikortteja lapsipedagogiikasta*. Raportteja 168. Helsinki: Stakes, 5–8.

- KAUPPINEN, R. 1997. *Päivähoidon ja esiopetuksen kehittämistoiminta*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 31. Helsinki: Stakes.
- KELCHTERMANS G. & VANDENBERGHE, R. 1994. *Teachers' professional development: a biographical perspective*. Journal of Curriculum Studies 26 (1), 45–62.
- KEMPPAINEN, E. 1993. *Lankilan päiväkodilla oma ateljee*. Lastentarha 5, 18–21.
- KERÄNEN M. 1989. *Kuvataideopetuksella rikkaampaan kokemukseen*. Lapsen maailma 8, 36–37.
- KINDLER, A. 1996. *Myths, habits, research, and policy: The four pillars of early childhood art education*. Arts Education Policy Review 97 (4), 24–31.
- KINNUNEN, A. 2000. *Estetiikka*. Helsinki: WSOY.
- KIVINIEMI, K. 1999. *Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina*. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.): Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63–84.
- KIVINIEMI, K. 2000. *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Helsinki: Opetushallitus.
- KIVIRINTA, M.-T. 2000. *On siinä jotakin Kekkostakin*. Helsingin Sanomat 1.9.2000.
- KOHONEN, V. 1993. *Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana*. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina. Oppimateriaaleja Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 21. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 66–98.
- KORKEAMÄKI, U. *Postmoderni taidekasvatus – eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Stylus 2, 20–24.
- KOROSCIK, J. 1992. *Research on understanding works of art: some considerations for structuring art viewing experiences for students*. Kasvatus 23 (5), 469–477.
- KOROSCIK, J. 1997. *What potential do young people have for understanding works of art?* Teoksessa A. Kindler (Ed.) Child development in art. Reston: National Art Education Association, 143–163.
- KOSKI, J. T. 1995. *Horisonttien sulautumisia: keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- KOVALAINEN, K. 1988. *Lastensuojeluaate taiteissa*. Lapsemme 4, 9.
- KUOSMANEN, S. (toim.) 1981. *Taide päiväkotien toiminnassa. Valtakunnallinen selvitys päiväkotien taidekasvatustoiminnasta ja -välineistöstä*. P 5. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- KUOSMANEN S. (toim.) 1986. *Päiväkoti kunnan kulttuuritoiminnassa. Kuvaus vuosina 1977–1983 Hyvinkäällä toteutetusta alle kouluikäisten lasten taidekasvatuskokeilusta*. P 19. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- KUOSMANEN, S. 1988. *Keskustelemme taiteesta*. P 20. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- KUPIAINEN, R. 2002. *Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinteissa*. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä: kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 70–81.
- KURKELA, K. 1994. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asen-*

- teen psykodynamiikka*. 2. korjattu painos. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- KURKINEN, K. 1995. *Ylpönpihan päiväkodin kasvatusnäkemystä käytännössä*. Teoksessa R. Kauppinen, M. Riihelä & R.-M. Vesänen (toim.) *Esiopetuksen kuperkeikka: käytäntökortteja lapsipedagogiikasta*. Raportteja 168. Helsinki: Stakes: 128–132.
- KUULA, A. 1999. *Toimintatutkimus: kenttätöitä ja pyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma*. 1984. Sosiaalhallituksen julkaisu 1. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- LAITINEN, S. 2003. *Hyvää ja kaunista: kuvataideopetuksen mahdollisuuksia nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 39. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Laki lasten päivähoitosta*. 36/1973.
- Laki taiteen perusopetuksesta*. 424/1992.
- LANKFORD, L. 1992. *Aesthetics: issues and inquiry*. Reston: National Art Education Association.
- LANKINEN J. & SIKIÖ M. 2001. *Askarteluavain. Ideoita ala-asteen askarteluun*. Helsinki: Tammi.
- Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma*. 2003. Opetusministeriön julkaisu 29. Helsinki: Opetusministeriö.
- Lastentarhanopettajien taidekasvatustyöryhmän muistio*. 1990. Lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien taiteeseen erikoistavaa koulutusta pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 19. Helsinki: Opetusministeriö.
- LAUKKA, M. 1998. *Leikki leikin vuoksi, mutta taiteen tähden*. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena, 19–23.
- LEHTINEN, E. 1998. *Oppimisen ohjaus*. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.) *Missä tieto ja taito kohtaavat – PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 15. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 45–51.
- LIIMOLA, A. & VOUTILAINEN, L. 1992. *Lapsen tie "tietoon"*. Lastentarha 1, 34–35.
- LINDAHL, I. 2002. *Att lärä i mötet mellan estetik och rationalitet*. *Studia psychologica et paedagogica*. Series altera CLXI. Malmö: Malmö högskola.
- LINDBLOM-YLÄNNE, S., NEVGI, A. & KAIVOLA, T. *Ammatillinen kehittyminen*. Teoksessa S. Lindblom-Ylännä & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 468–478.
- LINKO, M. 1992. *Outo ja aito taide. Ammattikoululaiset ja lukiolaiset kuvataiteen vastaanottajina*. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisu 30. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LINNANSAARI, H. 1998. *Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja*. Tutkimuksia 189. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Luovuuskertomus*. 2004. *Ehdotus hallitusohjelmassa tarkoitettun luovuusstrategian tekemisen luonteesta, lähtökohdista ja toteuttamisen tavoista*. Opetusministeriön julkaisu 2004: 4. Helsinki: Opetusministeriö, kulttuuri- ja nuorisopoliitiikan osasto.
- LUUKKAINEN O. 2000. *Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuk-*

- sen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- LÖFSTEDT, U. 2001. *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 153. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- MAJANEN, U.-M. 1994. *Päivähoidon ja alkuopetuksen luova askarteluvuosi. Osa 1*. Vantaa: Handmade.
- MAJANEN, U.-M. 1995. *Päivähoidon ja alkuopetuksen luova askarteluvuosi. Osa 2*. Vantaa: Handmade.
- MALINEN P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- MANTERE, M.-H. 1985. *Herbert Read ja kasvatustaide avulla*. Teoksessa A. Salminen (toim.) Näkökulmia taidekasvatukseen. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 37–81.
- MANTERE, M.-H. 1990. *Kuvallinen ilmaisu terapeuttisessa kontekstissa*. Helsinki: Taide-teollinen korkeakoulu.
- MANTERE, M.-H. 1992. *Phenomena of the 80's. Post-modern art education?* Teoksessa M. Laukka, M. Lähteenaho & P. Pohjakallio (Eds.) Images in time: essays on art education in Finland. Helsinki: The Faculty of Art Education, University of Industrial Arts Helsinki, 89–98.
- MAY, W. 1993. *Teachers-as-researchers or action research: What is it, and what good is it for art education?* Studies in Art Education 34 (2), 114–126.
- MCCUTCHEON G. & JUNG, B. 1990. *Alternative perspectives on action research*. Theory into Practice, 29 (3), 144–151.
- MCNIFF, J. & LOMAX, P. & WHITEHEAD, J. 1996. *You and your action research project*. London: Routledge.
- MERILÄINEN, H. & SYRJÄLÄ, L. 2002. *Autobiographical writing as a self-construction*. Towards a duography. Teoksessa R. Huttunen & H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (Eds.) Narrative research voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: SoPhi, 157–172.
- MEZIROW, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. 1995. *Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä*. Teoksessa J. Mezirow & Associates (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Suom. L. Lehto. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- MITCHELL, S. 1996. *Institutions, individuals and talk: the construction of identity in fine art*. Journal of Art & Design Education 15 (2), 143–154.
- MOILANEN, P. 1999. *Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka*. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 38–45.
- MÄÄTTÄ, K. 2001. *Kuvaamataidon opettajuuden näkökulmia*. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisu C 20. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- NELSON, C. 1989. *Nyffikenheten, förväntan och lusten*. Bild i skolan 5, 24–26.
- NELIMARKKA, R. 2000. *Self portrait: Elisen väitöskirja: variaation variaatio*. Helsinki: Seneca.

- NIEMI, H. 1996. *Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa*. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Oppimateriaaleja 55. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–43.
- NIEMI, H. 2000. *Opettajankoulutuksen vaikuttavuus*. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Edita, 169–194.
- NIKKO A. 1995. *Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan käytännöllisestä tiedosta ja teoriasta*. Jyväskylän ammattillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän ammattillinen opettajakorkeakoulu.
- NIKKO, A. 1996. *Näkökulmia opettajan työhön*. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Oppimateriaaleja 55. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 107–121.
- NIINILUOTO, I. 2002. *Pragmatismi*. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Nykyaikajan filosofia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 111–164.
- NIIRANEN, P. & KINOS, J. 2001. *Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä*. Teoksessa K. Karila, J. Kinon & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Täydennyskoulutusjulkaisu No 5. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- OJANEN, S. (toim.) 1993. *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus.
- OJANEN, S. 1996. *Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi?* Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Oppimateriaaleja 55. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.
- OVASKA-AIRASMAA, M. 1986. *Leppäkertut, mustikat ja mansikat maalaavat. Päiväkotia varten suunniteltuja kuvallisen ilmaisen tehtäviä*. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 5. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- OVASKA-AIRASMAA, M. 1992. *Kuvallinen taidekasvatus päivähoitotoiminnassa: teoria-taustaa ja käytännön johtopäätöksiä lapsen kuvantekemisestä ja sen ohjaamisesta*. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus no. 3. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- PAATELA-NIEMINEN, M. 2000. *On the threshold of intercultural Alices*. CD-rom. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- PARSONS, M. 1987. *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARSONS, M. & BLOCKER, G. 1993. *Aesthetics and education*. Urbana: University of Illinois Press.
- PATRIKAINEN, R. 1999. *Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- PAULSEN, B. 1996. *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- PEARCE, H. 1997. *Doing otherwise: Art education praxis in a postparadigmatic world*. Teoksessa J. Hutchens & M. Suggs (Eds.) Art education: content and practice in a postmodern era. Reston: The National Art Education Association, 31–39.
- Peruskoulun opetus suunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetus suunnitelmat.*

- Komiteanmietintö 1970: A5. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Peruskoulun opetuksen opas. 1988. Ala-asteen kuvaamataito.* Helsinki: Kouluhallitus.
- PIIRONEN, L. 1995. *Leikissä taiteen ainekset.* Teoksessa I. Grönholm (toim.) *Kuvien maailma.* Helsinki: Opetushallitus, 13–44.
- PIIRONEN, L. 1996. *Kappale kuvaamataidonopettajan matkaa.* Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata.* Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 32–43.
- PINK, S. 2001. *Doing visual ethnography: images, media and representation in research.* London: Sage Publications.
- POHJAKALLIO, P. 1996. *Kuvitella vuosisata.* Teoksessa L. Piironen & A. Salminen (toim.) *Kuvitella vuosisata.* Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 19–29.
- POHJAKALLIO, P. 2005. *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut.* Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 60. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- PORNA, I. 1994. *Taiteen perusopetus ja alle kouluikäiset.* Teoksessa T. Surakka (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen.* Helsinki: Suomen kuntaliitto, 14–27.
- PULLINEN, J. 2003. *Mestarin käden jäljillä: kuvallinen dialogi filosofisen hermeneutiikan näkökulmasta.* Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 40. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- PUOLIMATKA, T. 1999. *Kasvatus ja filosofia.* 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- PUURULA, A. 2000. *Taideaineiden opettajien koulutusta kehittämässä – generalisti, spesialisti vai mestari?* Teoksessa I. Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000.* Tutkimuksia 224. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 331–341.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö.* Komiteanmietintö 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- PÄÄJOKI, T. 1994. *Elliott Eisnerin puheenvuoro taidekasvatuksesta: Discipline-based art education.* Jyväskylä: Taidekasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- PÄÄJOKI, T. 1999. *Reittejä taidekasvatuksen kartalla: taidekäsitteiden merkityksistä taidekasvatusteksteissä.* Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisusarja 52. Jyväskylä: Kampus kustannus.
- PÄÄJOKI, T. 2004. *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- PÖYHÖNEN, S. 2004. *Suomen kielen opettajana Venäjällä: ammatti-identiteetin tulkin-toja koulutuksen ja opetuksen murroksessa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- RANKIN, B. 2004. *Dewey, Piaget, Vygotsky – Connections with Malaguzzi and the Reggio Emilia approach.* Teoksessa J. Hendrick (Ed.) *Next steps toward teaching the Reggio way: accepting the challenge to change.* Upper Saddle River: Pearson Education, 27–35.
- RANTALA, K. 2001a. *”Ite pitää keksii se juttu”. Tutkimus kuvataidekasvatuksen ja kasvatettavan kohtaamisesta.* Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 239. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiologian laitos.
- RANTALA, K. 2001b. *Modernistinen taidekasvatus myöhäismodernissa yhteiskunnassa: paradokseista mahdolluuteen?* *Kasvatus* 32 (5), 464–477.
- RANTANEN, E. 1996. *Lastenkulttuurin määritelmästä, hallinnosta ja tukemisesta.* *Arsis* 2, 3–5.
- RAUHALA, L. 1993. *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian*

- menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteidен kysymyksissä.* Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 41. Tampere: Tampereen yliopisto.
- RAUSTE-VON WRIGHT, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa.* Jyväskylä: Atena.
- RICHARDSON, L. 2000. *Writing: a method of inquiry.* Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research.* Second edition. Thousand Oaks: Sage, 923–949.
- REPO-KAARENTO, S. & LEVANDER, L. 2003. *Oppimista edistävä vuorovaikutus.* Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja.* Helsinki: WSOY, 140–170.
- REUNAMO, J. 1998. *Olemassaoleva ja muotoutuva vuorovaikutuksen hahmottaminen: toimintatutkimus Helsingin lastentarhanopettajaopistossa.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 183. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- ROPO, E. 1999. *Minuus, muutos ja oppiminen: Elinikäisen oppimisen lähtökohtien teoreettista tarkastelua.* Teoksessa P. Houni & P. Paavolainen (toim.) *Taide, kertomus ja identiteetti.* Acta Scenica 3. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 149–165.
- RUOHOTIE, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu.* Helsinki: WSOY.
- RUSANEN, S. 2000. *Artistic identity of kindergarten teacher students.* Teoksessa I. Sava & M. Räsänen (toim.) *Näkökulmia taidekasvatukseen.* Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 31–36.
- RUSANEN, S. 2002. *Merestä nousut – veistos muutoksen metaforana.* Teoksessa M. Räsänen (toim.) *MoniKko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa.* Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 23. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 32–37.
- RÄSÄNEN, M. 1993. *Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkastelussa.* Lisensiaatintyö. Taidekasvatuksen osaston julkaisu. Tutkimus No. 4. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- RÄSÄNEN, M. 1997. *Building bridges. Experiential art understanding: a work of art as a means of understanding and constructing self.* Publication Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A 18. Helsinki: University of Art and Design.
- RÄSÄNEN, M. 2000. *Sillanrakentajat: kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen.* Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 28. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- RÄSÄNEN, M. (toim.) 2002. *MoniKko. Moniroolinen kuvataideopettaja korkeakoulussa.* Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 23. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- RÄSÄNEN, M. 2005. *Multi-rolled and skilled teachers of art.* *International Journal of Education through Art* 1 (1), 53–63.
- RÄSÄNEN, M. 2006. *Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen.* Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskelä.* Helsinki: Like, 11–24.
- SAHLBERG, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa.* Helsinki: WSOY.
- SALMINEN, A. 1994. *Varhaislapsuuden kuvat.* Teoksessa T. Surakka (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen.* Helsinki: Suomen kuntaliitto, 35–46.
- SALMINEN, H. 1988. *Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma.* Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2. Helsinki: Sosiaalihuollitus.

- SALMINEN, H. & SALMINEN, J. 1986. *Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen*. P-julkaisusarja 17. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- SANGER, J. 1990. *Awakening a scream of consciousness: the critical group in action research*. *Theory Into Practice* 3 (29), 174–178.
- SARRAS, S. 1994. *Taidekasvatusprojekteja tavallisissa päiväkotiryhmissä*. Teoksessa T. Surakka (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 82–90.
- SARRAS, S. 1995. *Kuperkeikkaa kosken kuohuissa*. Teoksessa R. Kauppinen, M. Riihelä & R.-M. Vesänen (toim.) *Esiopetuksen kuperkeikka: käyntikortteja lapsipedagogiikasta*. Raportteja 168. Helsinki: Stakes, 65–81.
- SAVA, I. 1981a. *Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon opetussuunnitelman arvotausta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 93. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- SAVA, I. 1981b. *Emotion and cognition in visual art education*. Research bulletin 55. Institute of Education. Helsinki: University of Helsinki.
- SAVA, I. 1993. *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 15–43.
- SAVA, I. 1997. *Taito, ilmaisu, ajattelu arvioinnin kohteina*. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen: oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus, 253–275.
- SAVA, I. (toim.) 1998. *Taidekasvatus monikulttuurisessa koulussa: ajattelua Taikomon takana*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 13. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- SAVA, I. (toim.) 2000. *Tutkija monikulttuurisen koulun arjessa: havainnot, kokemuksia, pohdintaa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 8. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- SAVA, I. (toim.) 2001. *Taikomo: projektin päättyessä: monikulttuurisuudesta matkalla minuuteen*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 16. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- SAVA, I. & RÄSÄNEN, M. 2000. *Lukijalle*. Teoksessa I. Sava & M. Räsänen (toim.) *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 13. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 3–4.
- SAVA, I. & KATAINEN, A. 2004. *Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana*. Teoksessa I. Sava & V. Vesänen-Laukkanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 22–39.
- SCHIRRMACHER, R. 2002. *Art and creative development for young children*. Albany: Delmar Publishers.
- SCHÖN, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. 1987. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SEDERHOLM, H. 1998. *Starting to play with arts education: study of ways to approach experiential and social modes of contemporary art*. Jyväskylä studies in the arts 63. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- SEDERHOLM, H. 2000. *Tämäkö taidetta*. Helsinki: WSOY.
- SEDERHOLM, H. 2003. "Camp". *Lainausmerkkien taidetta*. Teoksessa U. Kovala & T. Saresma (toim.) Kulttikirja: tutkimuksia nykyajan kultti-ilmioistä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 166–187.
- SEITAMAA-ORAVALA, P. 1990. *Kuviot kuvan takana: kuvaskeemoista kuvauskeinoihin. Historiallisesta orientaatiosta kognitiiviseen näkökulmaan kuvaamataidon opetuksessa*. Taidekasvatuksen osaston julkaisu. Tutkimus No. 2. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- SHUSTERMAN, R. 1997. *Taide, elämä ja estetiikka: pragmatistisen filosofian näkökulma estetiikkaan*. Suom. V. Mujunen. Helsinki: Gaudeamus.
- SHUSTERMAN, R. 2000. *Performing live: aesthetic alternatives for the ends of art*. Ithaca: Cornell University Press.
- SILVENNOINEN, M. 2001. *Ruumiillisuus liikunnanopettajien kerronnassa*. Teoksessa A. Puuronen & R. Välimaa (toim.) Nuori ruumis. Helsinki: Gaudeamus, 45–59.
- SKOGLUND, E. 1990. *Lusten att skapa*. Stockholm: Berghs.
- SUOJALA, M. & VIRKKALA, S. 1999. *Lastenkulttuurin kuvia ja tarinoita*. Teoksessa A. Puurula (toim.) Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointiseminaari. Studia Paedagogica 21. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 179–203.
- SUOJANEN, U. 1991. *Käsityöllisten työprosessien ja niiden opetuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 86. Turku: Turun yliopisto.
- SUOJANEN, U. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Helsinki: Finn Lectura.
- SUOJANEN, U. 1998. *Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä*. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.) Missä tieto ja taito kohtaavat – PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 15. Vantaa: Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 53–74.
- SUORANTA, J. 2002. *Mediakasvatus yhteiskunnallisessa todellisuudessa*. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 11–22.
- SYRJÄLÄ, L. 1995. *Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä*. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- SYRJÄLÄ, L. (toim.) 1997. *Arviointi ja yhteistyö koulun kehittämisessä: Oulun opettajankoulutuslaitoksen ja Oulun kaupungin koulujen evaluaatioprojektin lähtökohtien ja alkuvaiheen kuvausta*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 73. Oulu: Oulun yliopisto.
- Taide on mahdollisuuksia. Ehdotus valtioneuvoston taide- ja taiteilijapoliittiseksi ohjelmaksi*. 2002. Taide- ja taiteilijapoliittinen toimikunta. Helsinki: Opetusministeriö.
- Taikalamppu*. 2002. *Lastenkulttuurikeskusten verkosto*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 12. Helsinki: Opetusministeriö.
- TARR, P. 1989. *Pestalozzian and Froebelian influences on contemporary elementary school art*. Studies in Art Education 30 (2), 115–121.

- THOMPSON, C. M. 2003. *Kinderculture in the art classroom: early childhood art and the mediation of culture*. *Studies in Art Education* 44 (2), 135–146.
- TUOMIKOSKI-LESKELÄ, P. 1979. *Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle*. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos.
- TUURNA, T. 1990. *Lapsella on sata kieltä*. *Lastentarha* 13, 9.
- TYNJÄLÄ, P. & NUUTINEN, A. 1997. *Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa*. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 182–193.
- TYNJÄLÄ, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- TYYSKÄ, R. & PAKKANEN, M.-S. 1998. *Taikomo osaprojekti, kolmas kivi auringosta*. *Stylus* 1, 29–30.
- TÄHKÄ, R. 1989. *Psykoanalyttinen näkökulma ajan kokemiseen*. Teoksessa P. Heiskanen (toim.) *Aika ja sen ankaruus*. Helsinki: Gaudeamus, 56–74.
- TÖRMÄ, K. 1992. *Pilvenpiirtäjät, Honkaharjun päiväkodin kuvataidekeilu 1.8.1989–31.12.1991*. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja 2. Jyväskylä: Jyväskylän kaupunki.
- TÖRMÄ, S. 1996. *Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- UUSIKYLÄ, K. 2002. *Onko Suomessa sijaa luovuudelle?* Teoksessa Taide- ja taiteilijapoliittinen toimikunta (toim.) *Taiteen mahdollisuuksista enemmän. Taide- ja taiteilijapoliittisen ohjelmaehdotuksen oheisjulkaisu*. Helsinki: Opetusministeriö, 5–6.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. 2003. Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio*. 1999. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistio 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Valtioneuvoston periaatepäätös taide- ja taiteilijapolitiikaksi*. 2003.
- VAN MAANEN, J. 1988. *Tales of the field on writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- VARTO, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- VARTO, J. 1995. *Filosofian taito 2–3*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- VARTO, J. 2001a. *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.
- VARTO, J. 2001b. *Ututta tietoa. Värityskirja tieteen filosofiaan*. Tampere: Tampere University Press.
- VARTO, J. 2002. *Uusi paikka kuvismaikalle*. *Stylus* 1, 7–8.
- VECCHI, V. 2004. *Poetic languages as a means to counter violence*. Teoksessa V. Vecchi & C. Giudici (Eds.) *Children, art, artists. The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children, 137–143.
- VECCHI, V. & GIUDICI, C. (Eds.) 2004. *Children, art, artists. The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- VEIJALAINEN, M. 1991. *Taiteella lapsen voimavarat esiin*. *Lastentarha* 5, 34–37.
- VEIJALAINEN, M. 1992. *Kuvataide-päiväkodissa on avaruutta*, *Lastentarha* 2, 28–31.
- VENKULA, J. 1993. *Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia. Osa 1. Tiedon suhde toimim-*

- taan. Helsinki: Yliopistopaino
- VIRA, R. 2004. *Taidekasvatuksesta muotoilukasvatukseen ...ja takaisin?* Teoksessa R. Vira & P. Ikonen (toim.) *Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen*. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta, 13–25.
- VUORINEN, J. 1995. *Esteettinen taidemääritelmä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- VYGOTSKIJ, L. 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- VÄKEVÄ L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae rerum socialium 68. Oulu: Oulun yliopisto.
- VÄLIMÄKI A.-L. 1986. *Näkökohtia ja johtopäätöksiä*. Teoksessa S. Kuosmanen (toim.) *Päiväkoti kunnan kulttuuritoiminnassa. Kuvaus vuosina 1977–1983 Hyvinkäällä toteutetusta alle kouluikäisten lasten taidekasvatuskokeilusta*. P 19. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 70–77.
- VÄLIMÄKI A.-L. 1998. *Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae rerum socialium 31. Oulu: Oulun yliopisto.
- WALLIN, K. 1989. *Lapsen rajaton luovuus*. Helsinki: Weilin+Göös.
- WAGER, M. 2003. *Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjinä*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 428–451.
- WEITZ, M. 1956/1987. *Teorian tehtävä estetiikassa*. Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 70–84.
- WILCOX, S. 1998. *Claiming to understand educational development*. Teoksessa M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran & V. LaBoskey (Eds.) *Teaching practice: self-study in teacher education*. London: Falmer Press, 69–76.
- ZEICHNER, K. 2001. *Educational action research*. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: SAGE, 273–283.
- ZEICHNER, K. M. & NOFFKE S. E. 2001. *Practitioner research*. Teoksessa V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Washington DC: American Educational Research Association, 298–330.
- ÅSVIK, A. 1993. *Pois malliaskartelusta*. Lastentarha 1, 4–6.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- BOMAN, H. 1977. *Kuvaamataidon opetus lastentarhanopettajakoulutuksessa*. Taideteollinen korkeakoulu. Kuvaamataidon opetuksen laitos. Lopputyö.
- EFLAND, A.D. 1983/1998. *Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. Curriculum inquiry in art education: A models approach*. The Ohio State University. Suom. V. Wuori. *Taidekasvatuksen osaston opintomoniste*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- EFLAND, A. 2002b. *Emerging visions of art education*. Paper presented at the Insea Congress, 19.–25.8.2002. New York, 1–36.
- FORSMAN, A.-C. 1997. *Att initiera visuellt tänkande*. Taideteollinen korkeakoulu. Taide-

- kasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- GRANÖ, P. 1991. *Esikoululainen taidekuvan vastaanottajana: opetuskokeilu vastaanotto- ja tulkintataitojen kehittämiseksi*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Kuvaamataidon opetuksen laitos. Lopputyö.
- GRANÖ, P. 1999. *Taiteilijan lapsuuden kuvat*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- GRÖNHOLM, I. 1999. *Portfolio oppimisen välineenä kuvataidekasvatuksessa: kuvaus yhdestä portfolioprosessista*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- HEINSUO, S. 1992. *Askartelua aavikolla – askartelun ja taidekasvatuksen suhteesta*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Kuvaamataidon opetuksen laitos. Lopputyö.
- HOSIA, U. 1991. *Kuvaamataidon oppimistoiminta: teoreettisen mallin muodostaminen kuvaamataidon oppimisprosessista*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- KALLIALA, M. & TAHKOKALLIO, L. 2005. *Lived experiences challenging the overgeneralisations and dichotomies in the field of early childhood education*. Paper presented at the 15th Eecera Annual Conference, 31.8.-3.9.2005. Dublin, 1-48.
- KERÄNEN, M. *Kuvataiteen opetus: 1-2, 3-4, 5-6 -vuotiaiden opetussuunnitelmat*. Julkaisematon moniste, ei painovuotta.
- KUOSMANEN, S. 1994. *Taidetarina. Kasvatustieteellinen tutkielma varhaislapsuuden taidekasvatuksesta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Lisensiaatintyö.
- KOSKELIN, J. 1995. *Opetuskokeilu yhdessä Vehnätien päiväkodin henkilökunnan kanssa*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lopputyö.
- LAITINEN, S. 1986. *Esikouluiikäisten kuvataideopetus: haastattelututkimus esikouluiikäisten opetukseen soveltuvista menetelmistä, tavoitteista ja sisällöistä*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Kuvaamataidon opetuksen laitos. Lopputyö.
- LAITINEN-JOKELA, K. 1999. *Lastentarhanopettajien taidekäsitteet: taidekäsitteiden yhteys esikouluikäiselle lapselle suunnattuun taiteen vastaanottokasvatukseen*. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu -työ.
- MIETTINEN, R. 1998. *Esteettinen kasvatus ja taiteen merkitys persoonallisuuden kehityksessä*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- MONTONEN T. & TASKINEN A. 1996. *Taiteiden – leikkien – kasvattaen: päiväkodin kuvallisen ilmaisun kehitysyhteistyöprojekti alle 3-vuotiaiden ryhmässä*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lopputyö.
- MÄNNISTÖ, R. 1997. *Näkökulmia kuvataidekasvatukseen: tapaustutkimus eräiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden suhtautumisesta kuvataidekasvatukseen*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, lastentarhanopettajakoulutus. Erikoistyo.
- NEVANEN, S. (toim.) [2000]. *Mesikämmen ja kultasiipi*. Helsingin kaupunki: Sosiaalivierasto, Kaakkoinen sosiaalikeskus.
- NIKULAINEN R. & PIIRONEN, L. 1990: *Espoon päivähoitotoimen kuvataidekokeilun raportti v. 1988-1989*. Espoo. Julkaisematon moniste.
- NUOTIO-KORHONEN, P. 1988. *Elämisen taitoa taiteesta*. Mannerheimin Lastensuojel-

- luliiton valistusaineistoa päivähoitoon ja varhaiskasvatukseen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- PAATELA-NIEMINEN, M. 1996. *Intertekstuaalinen tutkimus englantilaisista Alice in Wonderland – kuvituksista vuosilta 1984–1994 ja Alices in Wonderlands – multimedia*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- Opetussuunnitelma: Helsingin lastentarhanopettajaopisto*. 1989–1992. Helsinki.
- PAJU, R. 2000. *Ohjaamisen teoreettiset ja käytännölliset lähtökohdat*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- PIIRONEN, L. 1998. *Leikkivä taiteilija – leikkivä lapsi: pohdintaa taiteen ja leikin yhteyksistä taidekasvatuksen kontekstissa*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- POHJAKALLIO, P. 1999. *Näkemisen uudet tavat. Kuvaamataidonopettajien suhde 1960–1970-lukujen taidekasvatuskäsitysten muutoksiin*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- PUTKINEN, M. 1998. *Lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin taidekasvatuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Pro gradu – työ.
- PÄÄJOKI, T. 1998. *Taidekasvatuksen ja taiteen välisiä kysymyksiä: ajatuksia henkilökohtaisen taidekasvatuskäytännön rakentajalle*. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatintyö.
- RAEVAARA, M. 1999. *Pedagoginen kritiikki. Kuvataidekurssien ryhmäkritiikki Taideteollisessa korkeakoulussa*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- SAARINEN, K. 2003. *Lastentarhan- ja luokanopettajien käsityksiä taidekasvatuksesta*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- SAASTAMOINEN, M. 2001. *Yhteenvetoartikkeli: Minuus, identiteetti ja yhteisö – Aikalaiskeskustelun ja käsitteiden sosiaalipsykologinen ja sosiologinen tarkastelu*. Tulostettu 14.7.2005 <http://www.uku.fi/~msaastam/yhteenveto.htm>.
- TASKINEN, A. 1995. *Alle kolmevuotiaiden kuvallinen kasvatus savonlinnalaisissa päiväkodeissa*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – työ.
- TORKKI, K. 1994. *Saviriimustelijat: Reggio Emilian kasvatusfilosofian soveltamisesta*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lopputyö.
- TRYGG, T. 1999. *Valokuvan lumo pragmatistisen taidenäkömyksen valossa – taidekokemuksena*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.
- VAARTIO, U. & RAEVAARA, M. 1980. *Kuvaamataidon opetus päiväkotitoiminnassa*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Kuvaamataidon opetuksen laitos. Lopputyö.
- VIRKKALA, S. 1996. *Lapset keskustelevat taiteesta. Esikoululaisten kokemuksia taidenäyttelyissä ja museoissa*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lopputyö.
- VÄISÄNEN, P. 2001. *Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa*. Teoksessa J. Enkenberg & P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta. Tulostettu 8.12.2003 <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/pdf,34-60>.
- VÄNSKÄ, M. 2003. *Lapsi taiteen tarkastelijana: ”mitä toi sun mielestä esittää? mun mielestä siinä on ajatuksia.”* Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos. Pro gradu – työ.

YLÖNEN, A.-K. 2003. *Vesivärimaalausopas oraville*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lopputyö.

KUVALÄHTEET

- s. 143. KUVA 1. Olavi Lanu "Kelluva saari". Kuva Sinikka Rusanen.
- s. 144. KUVAT 2, 3, 4, 5, 6 ja 7. Opiskelijat tarkastelemassa Jari Juvosen teosta "Putket". Kuvat poimittu Seija Kairavuoren kuvaamalta videolta.
- s. 146. KUVAT 8, 9, 10, 11, 12 ja 13. Opiskelijat tutkimassa Pekka Jylhän teosta "Lähde". Kuvat poimittu Seija Kairavuoren kuvaamalta videolta.
- s. 148. KUVAT 14, 15, 16, 17, 18 ja 19. Opiskelijat esittelevät toisilleen Markku Kivisen teosta "Keinutuoli". Kuvat poimittu Seija Kairavuoren kuvaamalta videolta.
- s. 150. KUVAT 20, 21, 22, 23, 24 ja 25. Opiskelijaryhmä esittelee Markku Kivisen teosta "Lavuaari". Kuva 25 Sinikka Rusanen, muut poimittu Seija Kairavuoren kuvaamalta videolta.
- s. 152. KUVAT 26, 27, 28, 29, 30 ja 31. Opiskelijat esittelevät Teemu Mäen teosta "Maa-laus". Kuvat 28 ja 29 Sinikka Rusanen, muut poimittu Seija Kairavuoren kuvaamalta videolta.

KUVIOT JA TAULUKOT

- s. 26. KUVIO 1. Tutkimuksen kulku.
- s. 58. KUVIO 2. Taidekasvatuksellinen ammattikuva lastentarhanopettajan koulutuksessa.
- s. 33. TAULUKKO 1. Tutkimuksen aikana tuotetut osa-aineistot.
- s. 111. TAULUKKO 2. Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa.

Liitteet

LIITE 1. OPETUKSEEN LIITTYVÄ MATERIAALI VUONNA 2000.

Liite 1a. Opetuksen runko syksyllä 2000.

Opinnot: Kuvataiteen aineenhallinta, 2 ov, ryhmätunnit 10 × 4 h, itsenäiset tehtävät 40 h.

1. Opintojakson ja opiskelijoiden esittely. Kuvan tekemisen fyysisyys ja käden hienomotoriikka. Kuvalliset harjoitukset, joissa viiva ilmaisukeinona ja tunteiden kuvaajana. Suomalaisten kuvittajien piirrosten arviointi.

2. Taiteen tarkasteleminen ja arviointi. Julkinen taide ulkona: Kain Tapper "Alkunäytös", Pekka Jylhä "Lähde" sekä Töölönlahden veistosnäyttely. Pohjoinen postmodernismi –näyttely Nykyaikaisen museo Kiasmassa. Neljä näkökulmaa katsoa taidetta.

3. Taideteoksen arviointi: Pekka Jylhä "Lähde". Oma taidekäsitys. Taiteen visuaalisiin peruselementteihin –väriin, muotoon, pintaan, mittakaavaan, tilaan, valoon ja varjoon liittyvien lapsuuden kokemusten muuntaminen kuvalliseen muotoon. Luonnostelu erilaisilla työskentelyvälineillä ja materiaaleilla.

4. Lapsuuden kuvallisia kokemuksia kuvaavan kirjan sidonta.

5. Lapsuuden kuvallisia kokemuksia kuvaavan kirjan tekeminen kollaasitekniikalla.

6. Kirjan esittely ja arviointi lasten oman kulttuurin ja aikuisten lapsille suunnatun kulttuurin näkökulmasta. Suomalaisten lastenkirjankuvittajien tapaa kuvata lapsia.

7. Suomalaisen lastenkirjan päähenkilö kolmiulotteisena saviveistoksena.

8. Saviveistosten arviointi. Savi kolmiulotteisena työskentelymateriaalina. Käsin rakentamisen menetelmien soveltamista.

9. Värit ja elämyksellinen työskentely: peitevärimaalaus lähtökohtana "Teos no 1" Bachin soolospellosarjasta. Maalausten arviointi.

10. Lapsille suunnatun kuvallisen opetusmateriaalin esittely ja arviointi.

Liite 1b. Opiskelijoiden itsenäiset tehtävät.

1. *Suomalaisia taiteilijoita ja taideteoksia*
Valitse suomalaisesta taiteesta edustava ja itsellesi merkityksellinen viiden työn sarja: 1 maalaus, 1 piirros tai grafiikan vedos, 1 veistos, installaatio tai ympäristötaideteos, 1 rakennustaiteellinen teos ja 1 muotoilun tuote. Kirjaa ylös taiteilija, teoksen nimi, valmistumisvuosi, koko ja tekotapa. Kuvaile elämykselliset ja tiedolliset valintaperusteet kirjallisesti. (1 liuska)

Valitse näistä taiteilijoista yksi, johon perehdyt laajemmin. Tutustu hänen elämäntarinaansa, niihin yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin, taiteellisiin ja henkilökohtaisiin olosuhteisiin, joista hän on saanut taustan, motiivit ja innostuksen työskentelylleen. Tee tästä materiaalista kuvallinen "opetusmateriaali" alle kouluikäiselle lapselle. Se voi olla kirja, kansio, peli, töiden sarja, tietokoneohjelma, valokuva- tai diasarja tms. Mieti, miten saat tiedon lapselle elämyksellisesti vastaanotettavaan muotoon ja miten lapsi voi jatkaa omaa työskentelyä materiaalin pohjalta! Työ palautetaan kurssin viimeisellä tunnilla. (OT 20 tuntia)

2. *Essee kotitenttiinä*

Perehdy Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa: Lasten taidekasvatus -teokseen. Esitä sen pohjalta 5–10 keskeistä periaatetta, jotka auttavat Sinua suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan kuvallista työskentelyä alle kouluikäisten lasten kanssa (2–3 liuskaa). Tehtävän palautus kurssin 5. kokoontumiskerralla. Voit tehdä työn yksilö- tai parityönä. (OT 10 tuntia)

3. *Oppimispäiväkirja*

Pidä koko kurssin ajan kuvallis-kirjallista työskentelypäiväkirjaa. Poimi esiin itsellesi tärkeitä asioita ja kokemuksia ja koosta 2–3 sivun yhteenveto. Mitä opit kurssin aikana kuvallisesta työskentelystä? Miten se on sovellettavissa lasten kuvalli-

seen työskentelyyn? Tehtävän palautus 1 viikon päästä kurssin loppumisesta. (OT 10 tuntia)

Liite 1c. Veistosten Töölönlahti -näyttelyn (15.6.–15.10.2000) tehtävät

1. Etsi ja kuvaile teos, joka toimii omassa ympäristössään siten, että se antaa paikalle uutta kiinnostavuutta tai nostaa siitä esiin yllättäviä piirteitä.
2. Etsi teos, jonka haluaisit Helsingin kaupungin lunastavan ja jättävän paikoilleen. Kuvaile ja perustelee.
3. Mikä teos ei kiinnosta/kosketa Sinua lainkaan? Kuvaile ja perustelee.

Liite 1d. Moniste Nykytaiteen museon Pohjoinen Postmodernismi -näyttelyssä: Lähtökohdaksi neljä näkökulmaa taiteen tarkasteluun.

1. Tutki taideteosta.
Minkälainen on teoksen sisäinen rakenne ja minkälaisista elementeistä se muodostuu? Miten tekijä on käyttänyt materiaaleja, tekotapaa ja taiteellisia ilmaisukeinoja – viivoja, värejä, muotoja, sommittelua? Suhteuta teos maailman taiteen muihin taideteoksiin.
2. Kuvaile taidekokemusta.
Kuvaile, minkälaisia ajatuksia, tunteita ja mielikuvia teos herättää Sinussa? Miten teos on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa?
3. Ota selvää teoksen tuottamisprosessista ja tekijän motiiveista ja tarkoituksista. Mitä tekijä ilmaisee teoksellaan? Mitä tekijä on tavoitellut työskentely- ja lähestymistavallaan? Miksi hän on päätenyt käyttämiinsä ratkaisuihin? Mihin tarkoitukseen teos on tehty?
4. Tutki teoksen suhdetta ympäröivään todellisuuteen ja omaan aikaansa.
Miten teos liittyy siihen aikakauteen, jolloin se on tehty? Mihin se kiinnittää siinä huomiota? Mitä arvoja se nostaa esiin tai kyseenalaistaa? Miten se kuvaa todellisuutta?

Liite 1e. Moniste taiteen määrittelyn taustaksi: Kaksi taiteen määritelmää

Estetiikan teoreetikko George Dickie muotoili INSTITUTIONAALISEN TAIDETEORIAN 1970-luvulla. Taideteos on jotakin, joka on asetettu ehdolle taide maailman edustajien arvioitavaksi. Jos nämä arvostavat sitä, se voidaan hyväksyä taiteeksi, vaikka se ei olisi taiteilijan omin käsin tekemä. Mikä tahansa voi olla taidetta, jos se on esitetty taidemaailman yhteydessä - hyväksyty näyttelyyn, esitettäväksi teatterissa tai orkesterin ohjelmistoon. Taidemaailman edustajiin kuuluvat taiteen alueella toimivat tekijät, kriitikot, taidehistorioitsijat ja muut ammatillaiset koulutuksen, museo-, näyttely- ja julkaisuinstiitutioiden piirissä. Taidemaalari Josef Albers puolestaan sanoo:

Taidetta ei tehdä katseltavaksi taide katselee meitä

Se mikä on taidetta muille ei välttämättä ole sitä minulle eikä liioin samasta syystä ja päinvastoin

...

Taide siis ei ole esine vaan kokemus
Kytäksemme tajuamaan sitä meidän täytyy ottaa se vastaan
Sen vuoksi taide on siellä missä taide tarttuu meihin kiinni

Liite 1f. Tehtävä: Kirja lapsuuden kuvallista kokemuksesta

Miten voit muuntaa muistoissa olevat lapsuuden kokemukset – väreistä, muodoista, pintarakenteista, mittakaavasta, tiloista, valoista ja varjoista – valitsemiesi materiaalien ja työstämistapojen avulla kuvalliseen muotoon?

Miten näistä kokemusten palasista voi muodostua tarina lapsen maailman tärkeistä asioista? Minkälaiseksi tarina muodostuu kirjan muodossa? Minkälainen nimi sopii kokemuksiasi kuvaavaan kirjaan?

Kun suunnittelet ja teet kokonaisuutta, käytä kollaasimaista työskentelytapaa. Valitse kirjan sivujen värit ja materiaalit haluamallasi tavalla, samoin sivujen

koko ja muoto. Tee itse kansipaperi, tai valitse se muuten sisäsivuihin sopivaksi. Käytä tekstiä tarvittaessa, pyri kuitenkin ensisijaisesti kuvalliseen ilmaisevuuteen. Helena Sederholm (Tämäkö taidetta, 2000) kuvailee kollaasia näin: kollaasissa voi käyttää mitä tahansa materiaalia tai löytötavaraa purukumista kahviin. Materiaalin valinnan määrittelee se, millaista vaikutusta tekijä tavoittelee. Alun perin *collage* tarkoitti minkä tahansa taiteen ulkopuolisen materiaalin kiinnittämistä kuvapintaan tuottamaan uusia ja odottamattomia yhteyksiä ja merkityksiä. Kollaasi-ilmaisu on muuttanut luonnettaan vuosikymmenien kuluessa. Aluksi pyrittiin kyseenalaistamaan realistisen ja esittävän taiteen kuvaustavat, välillä haettiin taiteen ja todellisen elämän yhteyksiä, joskus taas pyrittiin lähentämään taidetta arkeen tai näyttämään arjen runollinen hohto. Varhaisimpana kollaasin muotona voi pitää tilkkutäkkiä. Kollaasia on käytetty taiteissa kertomaan tarinoita. Elämä voidaan kuvata kollaasina: se koostuu lukuisista pienistä ja irrallisista arjen katkelmista tai kappaleista, jotka jollain tavalla liitetään toisiinsa.

LIITE 2. OPETUKSEEN LIITTYVÄ MATERIAALI VUONNA 2001.

Liite 2a. Opiskelijoiden itsenäiset tehtävät.

Opinnot: Kuvataiteen didaktiikka 1, 2 ov, ryhmätunnit 7 × 4 h, luennot 3 × 2h, itsenäiset tehtävät 48 h.

1. *Essee kotitenttinä*

Perehdy Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa: Lasten taidekasvatus -teokseen. Esitä sen pohjalta 5–10 keskeistä periaatetta, jotka auttavat Sinua suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan kuvallista työskentelyä alle kouluikäisten lasten kanssa (n. 2 liuskaa). Voit tehdä työn yksilö- tai parityönä. Tehtävän palautus pe 5.10 mennessä.

2. *Suomalaisten taideteosten reitti*

Suunnittele suomalaista taidetta esittelevä 5 taideteoksen reitti, joka voi olla

tietyissä näyttelyssä, museossa, maaseutu- tai kaupunkiympäristössä ja jonka voit kulkea lapsen kanssa. Teokset voivat olla suomalaisten taiteilijoiden maalauksia, piirroksia, valokuvia, grafiikkaa, veistoksia, installaatioita, rakennustaiteellisia teoksia tai ympäristötaiteen teoksia ha-luamiltasi ajoilta. Hanki teoksista kuvat (kopio, jäljennös, valokuva, kortti, oma piirros tai maalaus). Kuvaile reitin suunnittelun elämyksellisiä ja tiedollisia valintaperusteita. Mikä ominaisuus tai teema liittyy teoksia yhteen?

Kerro kustakin teoksesta tekijä, nimi, valmistumisvuosi, koko ja tekotapa. Mitä kerrot teosten aiheista, sisällöistä, teko-tavoista, materiaaleista, käytetyistä kuvallisen ilmaisun keinoista? Mitä kerrot taiteilijan tarkoituseristä ja niistä yhteiskunnallisista / kulttuurisista / taiteellisista / henkilökohtaisista olosuhteista, joista hän on saanut taustan, motiivin ja innostuksen työskentelylleen? Mitä valitut teokset kertovat omasta ajastaan? Miten voit liittää teokset lapsen elämään? Mieti tehtävän ulkoasu ja kokonaisuus, niin että voit myöhemmin käyttää sitä opetusmateriaalina. Tehtävän palautus to 11.10. kurssin viimeisellä tunnilla.

3. *Oppimispäiväkirja*

Pidä kurssin ajan kuvallis-kirjallista työskentelypäiväkirjaa. Kokoa siihen tunneilla tekemäsi luonnokset ja työt, ja niihin liittyvät muistiinpanot. Mitä opit kurssin aikana välineistä, materiaaleista, kuvallisista työskentelytavoista ja -menetelmistä? Mitä opit työskentelyyn liittyvistä prosesseista, omista ja muiden lopputuloksista? Miten opit puhumaan kuvista ja arvioimaan kuvallista työskentelyä? Palauta oppimispäiväkirja pe 12.10.

Liite 2b. Itsearviointi ja palaute –moniste

RYHMÄTUNNIT Harjoitustyöt ja tehtäväkokonaisuudet	Arvioi harjoitustyösi ja osallistumisesi kirjallisesti ja/tai asteikolla 1–3	Arvioi tunnin, teeman ja harjoitustehtävien mielekkäisyys tulevan ammattikuvasi kannalta kirjallisesti ja/tai asteikolla 1–3. Mikä oli antoisaa? Mitä muuttaisit kokonaisuudessa?
1. Kokeilu: Viivan vetäminen hieno- ja karkeamotorisena toimintana. 2. Luonnospöyrustukset Puu-Vallilassa lyijy- ja grafiittikynillä havaintojen mukaan		
3. Luonnospöyrustusten pohjalta suurennettuja tutkielmia, harjoituksia ja kokeiluja erilaisilla piirtimillä erilaisille papereille.		
4. Ed. tehtävän jatkaminen ja kokoaminen näyttelyksi, jolla yhteinen teema. Näyttelyiden arviointi. 5. Kokeilu: Savi työskentelymateriaalina ja kädet työskentelyvälineinä		
6. Veistosten arviointi ryhmänä. Veistoksen muovailu savesta mielikuvien pohjalta, teemana tietyn ihmisen elämä Puu-Vallilassa.		
7. Toisen työn arviointi. Oman työn dokumentointi oppimispäiväkirjaan piirtämällä havainnon mukaan ja veistosnäyttelyn kokoaminen.		
8. Harjoitus: Peiteväreillä maalaaminen. Värisävyyden ja vivahteiden sekoittaminen, murtaminen, taittaminen ja ohentaminen. Maalaaminen hieno- ja karkeamotorisena toimintana. Teemana lapsuus.		
9. Lapsuus -työn jatkaminen uudella tekniikalla: kollaasi. Töiden kokoaminen ja näyttelyiden purkaminen.		
10. Suomalaisten taideteosten reitti – töiden esittely ja arviointi. 11. Käynti Kiasmassa Ars 01 –näyttelyssä. Töiden arviointi ja esittely.		
LUENNOT	Arvioi osallistumisesi kirjallisesti ja/tai asteikolla 1–3	Arvioi teeman ja opetuksen mielekkäisyys tulevan ammattikuvasi kannalta kirjallisesti ja/tai asteikolla 1–3. Mikä oli antoisaa? Mitä muuttaisit kokonaisuudessa?
1. Luento Kuvataidekasvatus lto-koulutuksessa ja lasten päivähoitossa		
2. Luento Lapsen kuvallinen kehitys		
3. Luento Taide ja kuvat ympäristössämme. Niiden tarkastelu aikuisen ja lapsen silmin		
ITSENÄISET TYÖT	Arvioi harjoitustyösi asteikolla 1–3.	Arvioi harjoitustehtävien mielekkäisyys tulevan ammattikuvasi kannalta kirjallisesti ja/tai asteikolla 1–3. Mikä oli antoisaa? Mitä muuttaisit kokonaisuudessa?
Essee: Lasten taidekasvatus-teos		
Taideteosten reitti		
Oppimispäiväkirja		

LIITE 3. OPETUSHARJOITTELUN ARVIOINTI VUONNA 2001

Lasten kuvallisen työskentelyn suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi eheyttävän praktikumin aikana 5.–30.11.2001.

Hyvä ja muut tutkimuksessani mukana olleet opiskelijat.

Kiitos vielä kerran aktiivisesta osallistumisesta tutkimukseeni syksyllä 2000! Olen ehtinyt järjestää materiaalin, jonka keräsin syksyllä 2000 kuvataiteen aineenhallinta –kurssin aikana, ja aloittelen nyt sen litterointia ja analysointia. Tein kesällä 2001 EECERAN Alkmaarin konferenssiin esitelmän, joka pohjautui teidän lapsuuden kokemuksia kuvaaviin kirjoihin. Laitan esitelmän liitteeksi, jotta voit tutustua, millä tavoin tulen käsittelemään keräämäni materiaalia. Pyydän myös ottamaan kantaa, jos Sinusta näyttää, että olen tulkinnut tai arvioinut epäasianmukaisella tavalla Sinun kokemuksiisi liittyvää materiaalia.

Aineiston käsittelyyn ja raportointiin liityy yksi kysymys, johon pyydän vastausta tämän kyselyn myötä. Voinko käyttää Sinun oikeaa nimeäsi, kun puhun Sinusta, työskentelystäsi, kommenteistasi tai töistäsi tuntien aikana? Vai toivotko, että käytän peitenimeä Sinusta puhuessani? Jatkan tutkimusaineiston keruuta kevääseen 2003 asti. Olin alustavasti suunnitellut, että tulen seuraamaan teidän toimintaanne praktikum II:n aikana marraskuussa 2001. Suunnitelmiin on kuitenkin tullut muutos, koska olen tutkimusvaapaalla 15.10–30.6.2002 välisen ajan. Pyydän Sinua siksi vastaamaan kirjallisena oheisiin kysymyksiin, jotka liittyvät lasten kuvallisesta toimintaan päiväkodissa praktikum II aikana. Voit liittää vastaukset myös osaksi portfoliotasi.

Kuvaile ja arvioi:

1. Minkälaista kuvallista työskentelyä suunnittelit ja toteutit harjoittelupäiväkotisi lasten kanssa praktikum II aikana?
2. Mitä lapset oppivat kuvallisen työskentelyn aikana? Miten sitoutuneita he olivat toimintaan?

telyn aikana? Miten sitoutuneita he olivat toimintaan?

3. Mitä itse opit? Mikä oli antoisaa, mikä vaikeaa?

4. Miten lasten kanssa toimimista helpotti/vaikeutti

a. saamasi kuvataiteen aineenhallinnan ja didaktiikan opetus?

b. päiväkodin toimintakulttuuri?

Voit vastata kysymyksiin ja lähettää ne minulle postitse oheisessa kirjekuoressa heti praktikumin jälkeen. Tai voit lähettää vastaukset suoraan sähköpostitse osoitteeseen:

Sinikka.rusanen@helsinki.fi

Jos Sinulle tulee kysyttävää praktikumin aikana tai sen jälkeen, vastaan mielelläni puhelimitse tai sähköpostin välityksellä. Odotan vastauksiasi joulukuun alussa ja kiitän niistä jo etukäteen.

Helsingissä 8.10.2001

Sinikka Rusanen

Pasilan puistotie 4 c 30

00240 Helsinki

puh. 050 365 1854, 09-8683 6653

LIITE 4. OPETUKSEEN LIITTYVÄ MATERIAALI VUONNA 2002.

Liite 4a. Opetuksen runko syksyllä 2002.

Opinnot: Kuvataiteen didaktiikka 1, 2 ov, ryhmätunnit 8 × 4 h, luennot 3 × 2 h, itsenäiset tehtävät 42 h.

1. luento: Kuvataiteen opetuksen suhde erilaisiin konteksteihin: lastentarhanopettajien koulutukseen, päivähitoon, lapsen kasvuun ja kehitykseen sekä kulttuuriin

2. luento: Miten lapsi, kokematon katsoja ja asiantuntija tarkastelevat taideteoksia?

3. luento: Lapsen kuvallinen kehitys.

1. Opintojakson ja opiskelijoiden esittely. Kuvataidekasvatuksen käsite. Opiskelijat esittelivät itsensä ja taustansa. Saven työstämistehtävä silmät kiinni: yksilöllisesti geometriset perusmuodot ja niistä pareittain torni.

2. Veistos savesta opiskelijoiden tuomien lasta esittävien kuvien perusteella.

3. Käynti Meilahden taidemuseossa suo-

malaisen taiteen Myytti -näyttelyssä tai Tove Janssonin retrospektiivisessä näyttelyssä. Erilaisia näkökulmia tarkastella taidetta: yhden taideteoksen valitsemisen ja luonnostelu sekä näyttelyn reflektointia ryhmässä. Museopedagoginen yksikkö esitteli toimintaansa.

4. Saviveistosten arviointi. Kollaasi erilaisilla sekatekniikoilla opiskelijoiden tuomien kuvien lapsen maailmasta, teema a) lapselle merkitykselliset asiat tai b) lapsen maailmaan vyöryvät asiat.
5. Kollaasin arviointi lastenkulttuurin näkökulmasta. Peiteväreillä maalaaminen: väriasteikkojen tuottaminen sekoittamalla, murtamalla ja taittamalla.
6. Kuvitus maalaamalla itse tuodun tekstin pohjalta. Maalausten arviointi.
7. Taidekäsitykset ja kokemus taideteoksesta. Mannerheimintien varrella olevien veistosten kuvailu, tulkinta ja arviointi suhteessa eri aikojen taidekäsityksiin. Uuden muunnoksen tekeminen valitusta veistoksesta nykytaiteen käyttämin keinoin.
8. Suomalaisten taideteosten reitin esittely ja arviointi.

Liite 4b. Opiskelijoiden itsenäiset tehtävät.

1. Kokemus taideteoksesta : ympäristön havainnointi- ja dokumentointitehtävä (2 tuntia)

Käy havainnoimassa Mannerheimintiellä kolmea teosta, jotka edustavat erilaisia taidekäsityksiä. Dokumentoi 1 teos piirtämällä, maalaamalla, valokuvaamalla tai videokuvaamalla niin, että Sinulla on teoksesta kuvia sivusta, edestä, takaa (jos se on mahdollista) sekä lähikuvina että suhteessa ympäristöön yleiskuvina. Tehtävän palautus kurssin alkupuolen sovitulla tunnilla.

1. Yrjö Liipola: Tellervo (Diana) 1928
2. Robert Stigell: Atlantit 1889
3. Felix Nylund: Kolme seppää 1932
4. Walter Runeberg: Kleobis ja Biton 1878
5. Robert Stigell: Ilmarinen ja Väinämöinen 1888

6. Gunnar Finne: Kilpiveistos 1913
 7. Zoltan Popovits: Keidas 1985
 8. Ukri Merikanto: Kohtaaminen 1984
 9. Kimmo Kaivanto: Nereidi 1985
 10. Kimmo Kaivanto: Hopeiset sillat 1985
 11. Andy Best ja Merja Puustinen: Hiljaisuuden jalanjäljet 2000
 12. Harry Kivijärvi: Itä ja Länsi / J. K. Paasikiven muistomerkki 1980
 13. Aimo Tukiainen: Marsalkka Mannerheimin ratsastajapatsas 1960
 14. Wäinö Aaltonen: P. E. Svinhufvud 1961
 15. Wäinö Aaltonen: K. J. Ståhlberg 1959
 16. Kalervo Kallio: Kyösti Kallion muistopatsas 1962
 17. Alpo Sailo: M. A. Castren 1921
 18. Emil Wikström: Karhu 1910
 19. Pekka Jylhä: Lähde 2000
 20. Alpo Sailo: Larin Paraske 1949
 21. Veikko Myller: Risto Rytin muistomerkki 1994
 22. Kimmo Kaivanto: Oodi 60 000 järvelle 1972
 23. Kain Tapper: Alkunäytös 1993
 24. Hannu Siren: Kivinen vieras 1995 (Oopperan alasisäänkäynnin vieressä)
 25. Denise Ziegler: Konsertto laaksolle 2001 (Stadionintornin vieressä) (lisätietoja www.hel.fi/artmuseum)
2. *"Suomalaisten taideteosten reitti" (20 tuntia)*
- Suunnittele suomalaista taidetta esittelevä 5 taideteoksen reitti, joka voi olla tiettyssä kaupunki- tai maaseutu-ympäristössä tai näyttelyssä tai museossa. Reittisi on sellainen, jonka voit kulkea lapsen kanssa. Teokset voivat olla maalauksia, piirustuksia, valokuvia, taidegrafiikkaa, veistoksia, installaatioita, rakennus- tai ympäristötaiteen teoksia haluamiltasi ajoilta. Hanki teoksista yksi tai useita sitä eri tavoin havainnollistavia kuvia (kopio, jäljennös, valokuva, kortti, juliste, oma piirros tai maalaus).
- Kuvaile reitin suunnittelun elämykselli-

siä ja tiedollisia valintaperusteita. Mikä tai mitkä ominaisuus/ominaisuudet tai teema/teemat liittävät teoksia yhteen? Kerro kustakin teoksesta tekijä, nimi, valmistusvuosi, koko ja tekotapa. Mitä kerrot teosten aiheista, sisällöistä, tekotavoista, materiaaleista, käytetyistä kuvallisen ilmaisun keinoista? Mitä kerrot taiteilijan tarkoituksista ja niistä yhteiskunnallisista / kulttuurisista / taiteellisista / henkilökohtaisista olosuhteista, joista hän on saanut innostuksen ja motiivin työskentelylleen? Mitä valitut teokset kertovat omasta ajastaan? Miten eri tavoin voit liittää teokset lapsen elämään? Mieti tehtävän ulkoasu ja kokonaisuus niin, että voit myöhemmin käyttää sitä opetusmateriaalina.

Tehtävän palautus syksyn kurssin viimeisellä tunnilla.

www-linkkejä työskentelysi avuksi:

www.uiah.fi

www.uiah.fi/internetguide/navfin.html#gal

www.fng.fi

www.hel.fi/artmuseum

www.hel.fi/tourism/html/artikkelit/taidehalla/html

www.hel.fi/tourism/html/artikkelit/taidehalla/html

www.hel.fi/tourism/html/artikkelit/taidehalla/html

Kirjallisuutta:

Kirjasarjat: Suomen taide, ARS

Marjatta Levanto: Tunnetko?

Marjatta Levanto: Nykytaide suurinpiirtein

Erik Kruskopf: Veistosten kaupunki

Oma Helsinki-kirjani, Helsingin historian, arkkitehtuurin ja kulttuuriympäristöjen käsikirja lapsille

Kirjastoja:

Taideteollisen korkeakoulun kirjasto,

Hämeentie 135 C

Kuvataiteen keskusarkisto, Kaivokatu 2,

Ateneum C-porras

Rakennustaiteen museo, Kasarmikatu 24

Teknillinen korkeakoulu, Otaniemi,

Otakaari 1

Taidehistorian laitoksen kirjasto, HY

päärakennuksen vanha puoli, III krs

3. Lastentarhanopettaja taidekasvattajan roolissa? (20 tuntia)

Työskentele rinnakkain kirjallisuuden

lukemisen ja oman toiminnan reflektoinnin kanssa. Raportti koostuu seuraavista sisällöistä haluamassasi järjestyksessä ja muodossa.

a. Kuvaile nykyisiä arvojasi, uskomuksiasi, kokemuksiasi tulevana taidekasvattajana.

Minkälaista taidetta arvostat? Mikä merkitys taiteella on kasvatuksessa? Mitä ja miten lapsi oppii kuvataiteellisessa työskentelyssä? Kasvattajan/opettajan tehtävät lapsen kuvallisen kehityksen ja oppimisen ohjaamisessa? Minkälaisia omaan elämänhistoriaan liittyviä onnistuneita tai kyseenalaistettavia kokemuksia Sinulla on taidekasvatuksesta tai taidekasvattajista?

b. Pehdy Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa: Lasten taidekasvatus –teokseen. Esitä sen pohjalta 5–10 periaatetta, joita pidät keskeisenä, kun taidekasvattajana suunnittelet, toteutat ja arvioit alle kouluikäisten lasten kuvallista/kuvataiteellista toimintaa.

c. Pidä kurssin ajan kuvallis-kirjallista työskentelypäiväkirjaa. Merkitse muistiin ajatuksiasi ja pohdintaasi sekä työskentelyn kulusta että tunteista ja tehtävistä. Kokoa luennoilla ja ryhmätunneilla tekemäsi muistiinpanot, luonnokset ja valmiit työt ja arvioi, miten valmiutesi toimia taidekasvattajana kehittyi kurssin aikana.

Mitä opit kurssin aikana kuvataiteellisen toiminnan lähtökohdista ja teemojen valinnasta? Välineistä, materiaaleista, menetelmistä, tekniikoista? Kuvallisen ilmaisun keinoista? Työskentelyprosesseista? Elämyksellisyydestä, kokemuksellisuudesta? Miten opit katsomaan ja puhumaan kuvista/taideteoksista ja arvioimaan omaa ja muiden kuvallista työskentelyä? Mitä opit muilta kurssilaisilta? Tehtävän palautus viimeistään 1 viikon kuluessa ryhmätuntien loppumisesta.

Liite 4c. Taideteoksen tulkinta / SR & RK 2002

1. SUBJEKTIVINEN

Teos koskettaa kokijan elämää. Tulkinta-

perusteena kokijan tunteet, ajatukset ja kokemukset.

2. FORMALISTINEN

Teos ilmaisee vain itseään. Kuvan peruselementit ja muodolliset tekijät keskeisiä, ei aihe eikä kertova sisältö. Tulkintaperusteena teoksesta välittömän havainnon kautta saatavat tiedot.

3. INTENTIONALISTINEN

Teos ilmaisee jotain taiteilijasta: hänen aikomuksistaan, tarkoituksistaan ja päämääristään. Tulkintaperusteena tiedot taiteilijan elämästä ja teoksen syntyprosessista.

4. TAIDE- JA TYLIHISTORIALLINEN

Teos liittyy tiettyyn taidesuuntaukseen, aikakauden kuvaustapaan tai niiden murrosvaiheeseen. Tulkintaperusteena tiedot ajan taiteesta ja taiteen historiallisesta kulusta.

5. IKONOGRAFINEN

Ikonoografia tutkii taideteosten aiheiden ja niiden merkitysten alkuperää ja kehitystä ja pyrkii selittämään kuvalliset esitykset tulkitsemalla niissä olevia symboleja, allegorioita ja attribuutteja.

6. INSTRUMENTALISTINEN

Teos ilmaisee tietyn viestin tai sanoman, pyrkii vaikuttamaan kokijoihin. Tulkintaperusteena teoksen käytettävyys, vaikutus tai hyöty.

7. AATEHISTORIALLINEN

Teos ilmaisee ajan aatemaailmaa. Tulkinta perustuu tietoihin ajan aatemaailmasta.

8. SOSIOLOGINEN

Teos ilmaisee jotain sosiaalisesta ympäristöstä ja yhteiskunnallisista olosuhteista, joissa se on syntynyt. Tulkintaperusteena tiedot aikakauden yhteiskunnallisista olosuhteista.

Liite 4d. Ympäristön havainnointi- ja dokumentointitehtävän jatkotehtävä

Tehkää ryhmässä teos tai teosten ryhmä, joka sijoittuu jonkun nykyaiteen viimeisen ilmaisullisen suuntauksen piiriin (käsitetaide, kollaasi, installaatio, maa- ja ympäristötaide, performanssi, yhteisötaide). Teoksen lähtökohtana ovat

Mannerheimintien veistosten aikaansaamat havainnot, ajatukset, tunteet ja kokemukset. Muuntakaa, soveltakaa, kierrättäkää, rinnastakaa, kyseenalaistakaa, kommentoikaa teoksia tai niiden taustalla olevia ajatuksia. Miten voitte tuoda teoksen tekijät ja vastaanottajat vuorovaikutukseen keskenään?

Teoksen sijoituspaikkana on Nilsiäkadun piha tai lähiympäristö. Teoksen materiaalina ovat ympäristöstä löytyvä, järjesteltävä ja käsiteltävä materiaali sekä tarvittaessa koko ryhmän henkilöt. Teoksella on lyhyt ajallinen kesto: se on hetkellinen. Se dokumentoidaan ja dokumentoinnin jälkeen puretaan, mikäli se on tarpeen ja mahdollista. Ryhmä suunnittelee, valmistele, toteuttaa, järjestelee ja/tai ohjaa teoksen sekä dokumentoi sen valokuvaamalla. Arviointia ja/tai näytteillepanoa varten teos tulostetaan kalvolle tai paperikopioksi.

Tiivistelmä

Rusanen, Sinikka. 2007. Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen – kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Helsinki: Taideollinen korkeakoulu.

Väitöstutkimus oli kuvataiteen opintojen kehittämiseen tähtäävä toimintatutkimus, joka toteutui ammatillisena kehittämishankkeena vuosina 2000–2002 lastentarhanopettajien koulutuksessa Helsingin yliopistossa. Tutkimustehtävänä oli taidekasvattajan ammatillisen identiteetin jäsentäminen. Huomio kohdistui sekä kouluttajan tarkentuvaan ja muuttuvaan identiteettiin että opiskelijoiden rakentuvaan identiteettiin taidekasvattajana. Tutkimuksen alkuvaiheessa painottui toimintatutkimuksellinen opetusta kehittävä ote ja loppuvaiheessa aineiston hermeneuttinen tulkinta.

Tutkimus jäseni opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden suhdetta tulevaan rooliinsa taidekasvattajana sekä heidän suhdettaan taiteeseen ja taidekasvatukseen. Tutkimus osoitti, että lastentarhanopettajan roolia taidekasvattajana on mahdollista rakentaa opintojen aikana. Tutkitut opiskelijat lähestyivät taidekasvattajuutta ensinnäkin neutraalissa mielessä tuleviin ammatillisiin tehtäviinsä kuuluvana vastuuna. Toinen tapa hahmottaa taidekasvattajan roolia oli korostaa lapsen ja hänen toimintansa näkökulmaa. Kolmas tapa painotti suhdetta taiteeseen taidekasvattajuuden perustana. Tutkimus näytti opiskelijoiden suhteessa taiteeseen kolme ulottuvuutta. Ensinnäkin opiskelijat suhtautuivat itseensä tavallisina katsojina eikä heidän taidesuhteensa oleellisesti muuttunut opintojen aikana. Toinen ulottuvuus oli taiteen tarkastelu kasvatuksen näkökulmasta. Kolmantena ulottuvuutena opiskelijat toivat esiin taiteellisiin kokemuksiin perustuvan suhteen taiteeseen.

Tutkimuksessa ilmeni, että taidekasvatuksella on selkeä tila varhaiskasvatuksessa. Opiskelijalle taidekasvattajan roolin omaksuminen merkitsi taidekasvatukselle varatun tilan ja paikan luomista tulevassa ammattikuvassa. Tulevan lastentarhanopettajan rooli taidekasvattajana oli sidoksissa sekä varhaiskasvatukseen että taidekasvatukseen käytäntöihin ja traditioihin. Suomalaisen varhaisiän taidekasvatuksen kerrostumina tulivat esiin kuvallinen toiminta askarteluna, kuvallinen ilmaisu esteettisenä kasvatuksena, kuvallinen toiminta taidekasvatuksena sekä kuvallinen toiminta ja ilmaisu kulttuurisena kasvatuksena.

Tutkimus teki minut kouluttajana tietoiseksi ammattikuvassani tapahtuneista muutoksista ja ammattikuvani ajallisesta ja paikallisesta sidonnaisuudesta sekä taidekasvatukseen että varhaiskasvatukseen traditioihin ja käytäntöihin. Reflektointi osoittautui toimivaksi ammatillisen kehittymisen välineeksi.

Avainsanat: taidekasvattajan identiteetti, lastentarhanopettajan ammatillinen identiteetti, kuvataidekasvatus, esteettinen kasvatus, toimintatutkimus, tutkiva opettaja, ammatillinen kehittyminen, reflektointi.

Abstract

Rusanen, Sinikka. 2007. Constructing the professional identity of an art educator – a research project to develop studies in visual art in kindergarten teachers' education. Helsinki: University of Art and Design.

The research, which was carried out as a professional development project in kindergarten teachers' education at the University of Helsinki in the years 2000–2002, was an action research aiming at the development of studies in visual art. The aim was to construct the professional identity of an art educator. The focus was on both the changing identity of the lecturer and the students' developing identity as art educators. The method of collecting the research data was action research and hermeneutic approach was used in the interpretative phase.

The relation of future kindergarten teachers to their future role as art educators and their relation to art and art education were analyzed in the research. The research showed that it was possible to construct a kindergarten teacher's role as an art educator during the studies. The students in this research approached their future role as art educators first as a responsibility belonging to their professional tasks. Another way the students observed their role was from the point of view of the children. A third possibility was to emphasize their relation to art as a basis of their role as an art educator. The research showed three dimensions in the students' relation to art. In the first place the students regarded themselves as ordinary viewers and their relation to art did not essentially change during their studies. Another dimension was to observe art from an educational standpoint. Thirdly the students expressed a relation to art based on their own experiences in art.

The research proved that art education has a specific place in early childhood education. To assume an art educator's role the students had to create space for art education in their future professional identity. The future kindergarten teacher's role as an art educator was connected to the practices and traditions of both early childhood and art education. Visual activity as hobby craft, visual expression as aesthetic education and visual activity as art and cultural education were all found to be historical layers of Finnish early childhood art education.

As a lecturer in art education the research made me conscious of changes in my professional identity and of its connections to time and place and to the traditions and practices of both art and early childhood education. Reflection proved to be a relevant tool of professional development.

Keywords: the identity of an art educator, the professional identity of a kindergarten teacher, art education, aesthetic education, action research, teacher as researcher, professional development, reflection.