

"No sanotaanko että ilman taidetta elämä olisi elotonta"

Päiväkoti Kätzleinin entisten asiakkaiden ajatuksia taidekasvatuksen merkityksestä

Eva Vikman

Opinnäytetyö, kevät 2012

Diakonia-ammattikorkeakoulu,

Diak Itä, Pieksämäki

Sosiaalialan koulutusohjelma,

Sosionomi (AMK) +

Lastentarhaopettajan kelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Vikman, Eva: "No sanotaanko että ilman taidetta elämä olisi elotonta." Päiväkoti Kätzleinin entisten asiakkaiden ajatuksia taidekasvatuksen merkityksestä. Pieksämäki, kevät 2012, s. 73, 3 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Itä, Pieksämäki. Sosiaalialan koulutusohjelma. Sosionomi (AMK) + lastentarhaopettajakelpoisuus.

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli selvittää, millaiseksi päiväkoti Kätzleinin käyneet lapset ja nuoret ovat kokeneet Kätzleininistä saadun taidekasvatuksen merkityksen elämässään tänä päivänä ja millaiseksi heidän vanhempansa ovat kokeneet Kätzleinin taidekasvatuksen. Näiden kysymysten pohjalta selvitetään johtopäätöksissä, kuinka päiväkoti Kätzlein on päässyt tavoitteisiinsa taidekasvatuksen tarjoajana. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja se toteutettiin teemahaastatteluna sekä lapsille ja nuorille että vanhemmille. Haastatteluun osallistui lapsia, nuoria ja vanhempia kahdeksasta perheestä. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä analyysillä.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että lähes kaikilla lapsilla ja nuorilla oli kotitaustansa taiteellisuudesta riippumatta myönteinen suhde taiteeseen ja musiikkiin. Kaikilla oli tai oli ollut jokin taiteellinen harrastus, suurimmalla osalla se oli musiikki. Yhdeksän kymmenestä nuoresta kertoi aloittaneensa Kätzleininissä pianotunnit osana päivähoitopäivää ja jatkaneensa harrastusta päivähoitajakson jälkeenkin. Seitsemän kymmenestä kertoi jatkavansa tai jatkaneensa soitto-opiskelua musiikkiopistossa. Suurin osa vanhemmista ajatteli päiväkodin taidekasvatuksella olleen pohjaa lastensa musikaalisuuden vahvistumiseen, kiinnostuksen herättämiseen tai harrastuksen muodostumiseen. Kaikki vanhemmat olivat tyytyväisiä Kätzleinin taidekasvatukseen, suurin osa sen monipuolisuuteen ja erityisesti sen järjestämiseen osana päivähoitopäivää, jolloin illat voitiin pyhittää perheelle kotona.

Johtopäätöksenä voidaan aiempien tutkimusten tuella pitää sitä, että Kätzlein on onnistunut tavoitteissaan lasten taiteellisen kiinnostuksen herättämisessä, myönteisen musiikki- ja taidesuhteen kehittämisessä, yksilöllisesti sopivan taideharrastuksen löytymisessä sekä pohjan antamisessa musiikkiopisto-opiskelulle.

Avainsanat: taidekasvatus, varhaiskasvatus, päiväkoti, taidekasvatuksen muodot, laadullinen tutkimus.

ABSTRACT

Vikman, Eva: "Let's say life would be lifeless without art" Thoughts of previous clients from the Kindergarden Kätzlein about the significance of the arts education. 73 p., 3 appendices. Language: Finnish. Pieksämäki. Spring 2012.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Program in Social Services: Bachelor of Social Services + early childhood education teacher qualification.

The aim of the study was to find out how the children and young people who have been in Kindergarden Kätzlein in their childhood have experienced the significance of the arts education today. In addition, how their parents have experienced the arts education. In conclusion, the study endeavors to find out how the Kindergarden Kätzlein has achieved its goals by organizing the arts education. The thesis is qualitative and the data was collected by interviewing the clients from eight families. The data was analyzed in depth.

The main results indicate that the children had a positive relationship with music and art despite of their home environment. All of the children had or had had some artistic hobby and the most part of them had a music hobby. Nine of ten children told that he or she had started to play the piano in Kätzlein during the day care period and continued it after that. Seven children told he or she played or had played an instrument in a music institute. The most part of parents thought that the arts education had reinforced the relationship of art, aroused the interest or provided a hobby in the life of their children. All of the parents were satisfied with the arts education of Kätzlein, its multifaceted day program and especially, the organizing of arts education inside of the day care day. The family had got a possibility to spare more time at home after the day care because of the organizing system.

Supporting previous studies the main results indicate that the Kindergarden Kätzlein had gained its goals to inspire an interest in arts, to develop a positive relationship with music and art and to provide an individually appropriate art hobby and bases to continue playing in the music institute.

Key words: Arts education, early childhood education, day care, forms of arts education, qualitative research method.

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 6 |
| 2 LASTEN TAIDEKASVATUS | 7 |
| 2.1 Lasten taidekasvatuksen määrittelyä | 7 |
| 2.2 Taidekasvatuksen toteutus suomalaisessa taidekasvatusjärjestelmässä | 9 |
| 3 TAIDEKASVATUS VARHAISKASVATUSKENTÄLLÄ | 11 |
| 3.1 Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon tavoitteita | 11 |
| 3.2 Esteettinen kasvatus varhaiskasvatuksen sisällöllisenä orientaationa | 13 |
| 3.3 Taiteellinen toiminta varhaiskasvatuksessa | 14 |
| 3.4 Taidekasvatuksen muodot varhaiskasvatuksessa | 16 |
| 3.4.1 Musiikki | 16 |
| 3.4.2 Lastentanssi ja luova liikunta | 21 |
| 3.4.3 Kuvataide | 23 |
| 3.4.4 Käsityö | 24 |
| 3.4.5 Sanataide | 26 |
| 3.4.6 Draama | 28 |
| 3.5 Taidekasvatuksen integrointia | 30 |
| 3.6 Esteettisen kasvattajan rooli varhaiskasvatuksessa | 31 |
| 4 PÄIVÄKOTI KÄTZLEIN | 33 |
| 4.1 Kätzleinin toiminta-ajatus | 34 |
| 4.2 Kätzleinin taidekasvatus | 34 |
| 4.2.1 Kätzleinin musiikkikasvatus | 35 |
| 4.2.2 Luova lastentanssi | 37 |
| 4.2.3 Kuvataide ja kädentaidot | 38 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 39 |
| 5.1 Tutkimuksen aiheen valinta ja ajankohtaisuus | 39 |
| 5.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat | 39 |
| 5.3 Tutkimusympäristö, kohdejoukko, tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu | 40 |
| 5.4 Tutkimusaineiston analysointi | 43 |
| 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET | 43 |
| 6.1 Lasten ja nuorten haastattelut | 44 |
| 6.1.1 Taustatiedot | 44 |
| 6.1.2 Muistot päiväkotiajoilta | 45 |

| | |
|---|----|
| 6.1.3 Suhde musiikkiin ja taiteeseen..... | 46 |
| 6.1.4 Harrastukset | 48 |
| 6.1.5 Sosiaaliset suhteet ja koulunkäynti | 49 |
| 6.2 Vanhempien haastattelut | 50 |
| 6.2.1 Taustakysymykset..... | 51 |
| 6.2.2 Kokemuksia taidekasvatuksesta | 51 |
| 6.2.3 Taidekasvatuksen merkitys lasten elämässä..... | 53 |
| 6.2.4 Taidekasvatuksen merkitys perheessä | 57 |
| 6.4.5 Vanhempien vapaa palaute | 57 |
| 7 JOHTOPÄÄTÖKSET | 58 |
| 8 POHDINTA | 62 |
| 8.1 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia..... | 62 |
| 8.2. Opinnäytetyöprosessin arviointia | 65 |
| LÄHTEET | 68 |
| LIITTEET | 74 |

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää päiväkotikäzleinien käyneiden lasten ja nuorten ajatuksia siitä, millaiseksi he ovat kokeneet Käzleinin taidekasvatuksen merkityksen elämässään tänä päivänä sekä heidän vanhempiensa ajatuksia siitä, millaiseksi he ovat vanhempina kokeneet Käzleinin taidekasvatuksen. Näiden vastausten kautta selvitän johtopäätöksissä, miten päiväkotikäzlein on päässyt tavoitteisiinsa taidekasvatuksen tarjoajana. Tutkimuksen kohdejoukkona on lapsia, nuoria ja vanhempia kahdeksasta eri perheestä. Aineisto on kerätty teemahaastattelulla ja saatu aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä analyysillä.

Opinnäytetyöni aihe lähti työyhteisöstä, yhteistyökumppanipäiväkodista Käzleinista, jonka johtaja oli kiinnostunut taidekasvatuksen mahdollisista vaikutuksista entisiin asiakkaisiinsa. Aihe taidekasvatuksen merkityksestä kiinnosti myös itseäni. Aktiivisena taiteen harrastajana ja kuluttajana näen luovat ja taiteelliset menetelmät osaksi ammattinkuvaani sosionomin työkentällä, joten koin aiheenvalinnan tukevan myös omaa ammatillista identiteettiäni. Suoritan opinnoissani lastentarhaopettajankelpoisuutta, mikä vaikutti siihen, että aiheen tuli liittyä varhaiskasvatuksen kentälle. Koin, että tekemällä tutkimuksen taidekasvatuksesta saan lisää tietoa varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen mahdollisuuksista, syvennän tietouttani ja myös kehitän ammatti-identiteettiäni sitä kautta lisää. Aihe taidekasvatuksen merkittävydestä on myös ajankohtainen, 1990- ja 2000-luvulla taideaineita on vähennetty koulujen opetussuunnitelmista niitä kilpailukykyisempien aineiden tieltä, samaan aikaan kun taideaineiden vaikutuksista hyvinvointiin on tutkittu ja tunnustettu. 2000-luvulla huomiota on kiinnitetty myös lastenkulttuuriin ja laadittu ohjelmia sen edistämiseksi.

Taidekasvatus on laaja ja monitahoinen käsite, jonka sisältöä pyrin teoriaosiossani selvittämään. Tuon esille taidekasvatuksen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa, sen tavoitteita ja osa-alueita sekä eri taidemuotojen tutkittuja vaikutuksia lapsen kasvuun ja kehitykseen. Esittelen myös Päiväkotikäzleinin taidekasvatusympäristön. Pyrin luomaan kokonaiskuvaa taidekasvatuksen luonteesta ja sen mahdollisuuksista.

2 LASTEN TAIDEKASVATUS

2.1 Lasten taidekasvatuksen määrittelyä

Taidekasvatus muodostuu käsitteistä taide ja kasvatus, joita valottamalla syntyy ajatus siitä, mitä taidekasvatus on. Tuomikosken määrittelemä taide-käsite voitaisiin tyypistää arvopitoiseksi tekijän, teoksen ja kokijan väliseksi kolminaisuudeksi, joiden välillä tapahtuu tajunnansiirtoprosessi. Tämän tajunnansiirtoprosessin toteutuminen edellyttää tekijöissään ja vastaanottajissaan esteettisten arvojen ymmärtämistä. (Tuomikoski 1987, 38, 41.) Esteettisillä arvoilla puolestaan tarkoitetaan sellaista aistillista ulottuvuutta, jota taide muodoissaan ilmaisee (Ruokonen 2005/2006, 11). Taiteen merkitys ihmisten tunteiden ja ilmaisun väylänä sekä ilon ja mielihyvän lähteenä on tunnettu kautta aikain (Ruokonen 2011, 133).

Kasvatuksella tarkoitetaan tavoitteellista toimintaa, jonka keskiössä on kasvatettavan persoonallisuuden kehitys. Tavoitteena on, että kasvatettava kehittyy oman elämänsä subjektiksi, jolloin kasvatus voi olla kaikkia toimenpiteitä ja tekijöitä, joilla kasvatettavaan pyritään vaikuttamaan. (Peltonen 2004, 20.) Kasvatus perustuu kasvattajatahon ja kasvatettavan väliseen valtasuhteeseen, johon vaikuttavat kasvattajan omat arvot sekä yleisesti kulttuurissa vallalla olevat käsitykset kasvatettavan, tässä yhteydessä lapsen, perusolemuksesta ja asemasta sekä oppimisen ja kehityksen luonteesta. Tällaiset käsitykset määräävät sen, kuinka lapsen ajatellaan kussakin ikävaiheessa toimivan ja miten hänen oppimista ja kehittymistä tulisi ulkopuolisesti ohjata. Nykyään kasvatukseen perustuvassa valtasuhteessa korostuu kaksisuuntaisuus ja uudelleen rakentuvuus arjen tilanteissa, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että lapsi nähdään aktiivisena toimijana. (Turja 2011, 42.)

Taidekasvatuksen määrittelemistä voidaan valottaa neljästä näkökulmasta. Määrittely riippuu toteutettavan taidekasvatuksen luonteesta ja sen tavoitteista. Hannula (2009, 35) jakaa taidekasvatuksen määritelmät Juhani Hollon mukaan kasvatukseksi taiteen avulla, kasvatukseksi taidetta varten, kasvatukseksi taiteeseen ja kasvatukseksi taiteena. Määritelmät liittyvät taiteen perusopetuksen yleiseen ja laajaan oppimäärään kuuluvaan taide-

kasvatukseen mutta ne ovat mielestäni käyttökelpoisia sovellettaessa yleisesti kaikkeen taidekasvatustoimintaan.

Kun kasvetaan taiteen avulla, merkitykselliseksi nousee kasvatettavan kokonaispersoonan kehittyminen taiteen keinoin. Taiteen tekeminen, sen kautta koettu ilo sekä halu ja uskallus tutkia ja tulkita taidetta persoonallisesti nousevat välineiksi tähän. Kun kasvetaan taidetta varten, nähdään merkitykselliseksi kyky ymmärtää taidetta ja oppia nauttimaan siitä, mikä tulee mahdolliseksi aktiivisen taiteen tekemisen kautta. Kasvatuksessa taiteeseen on pitkälti samat periaatteet kuin kasvatuksessa taiteen avulla. Myös tässä painopisteinä ovat kasvatettavan henkisen kasvun, sosiaalisten taitojen, oman taiteellisen ajattelun ja luovuuden kehittyminen. Samalla siihen liittyy ajatus kasvattamisesta taiteen harjoittamiseen, joten painotus taiteen välineellisestä arvosta kasvatuksessa siirtyy ajatukseksi kasvattaa taiteen itsensä vuoksi, taiteellisen ilmaisun kehittämisen vuoksi. Ajatus kasvatuksesta taiteena sijoittuu kasvattajan asemaan ja siihen liittyy ajatus kasvattajan luovasta ja oivaltavasta opetussuunnitelmien tulkinnasta. (Hannula 2009, 35–39.)

Kun kyse on päivähoitoikäisten lasten taidekasvatuksesta, taidekasvatuksen tavoitteissa painottuvat merkitykset lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittämisessä. Koko taide-toiminta muotoutuu tällöin näiden tavoitteiden pohjalle ja niihin pyritään ja päästään lasten ehdoilla. (Hassi 1994, 29.) Taidekasvatus onkin tällöin mielekästä määritellä kasvatuksena taiteeseen ja samalla kasvatuksena taiteen avulla. Taiteen opetuksessa perehdytään tietoihin ja taitoihin tai kasvetaan ihmisenä kokonaisvaltaisesti. Kaiken ytimessä on ajatus, että ihminen oppii kohtaamaan maailman. (Hellström 2005/2006, 50.) Tarrin ja Thomasin luokittelussa on myös käsite lasten oppimisesta taiteesta (about the arts), johon sisältyy ajatus siitä, että lapset oppivat vuorovaikutuksessa taiteen ja taiteilijoiden, kuten konserttien ja teattereiden, kautta ymmärtämään taiteen merkityksen ja sen kulttuurisen aseman osana historiaa. (Ruokonen 2005/2006, 16.)

Kulttuuripolitiikassa lasten taidekasvatuksella tarkoitetaan lasten oman kulttuurin edistämistä sekä siltaa aikuisten kulttuuriin. Lastenkulttuuri on puolestaan sekä lapsille tehtyä kulttuuria että lasten itsensä tekemää kulttuuria. Käytännössä on kyse lapsen suhteesta kasvuympäristönsä kulttuuriin ja siinä kasvamiseen. Lapsi kantaa kulttuuriyhteisönsä arvoja, asenteita, kieltä ja kulttuuriperintöä. (Opetusministeriö 2003, 10, 8.)

Lasten taidekasvatus on luonteeltaan kaksiosainen. Se muodostuu sekä lasten itsensä tekemästä taiteesta, kuten lauluista, loruilusta, runoilusta, tansseista, tarinoista ja hokemista, maalauksista, piirustuksista, käsitöistä ja muovailuista että lapsille erikseen tehdystä taiteesta kuten lastenlauluista, lasten runoista, teatteriesityksistä, lastenelokuvista ja lapsille suunnatuista taidenäyttelyistä. Näiden käsitteiden väliin asettuu arkielämän taidekokemukset, joita voidaan kutsua Puurulan mukaan peruskokemuksiksi. Peruskokemuksissa lapsi elää hetkeä kaikkien aistiensa kautta. (Puurula 2001, 171.)

Taidekasvatus on lapsen kannalta aktiivisinta silloin, kun lapsi itse tekee taidetta ja passiivisinta silloin kun lapsi vastaanottaa hänelle tehtyä taidetta. Silti kumpikin ulottuvuus on lapsen kannalta tärkeä, ja peruskokemus voi syntyä kummassakin tilanteessa. Peruskokemukset syntyvät usein lapsuudessa ja niiden pohjalta rakentuvat lapsen myöhemmät taidemieltymykset ja -valinnat sekä kulttuuriset arvostukset ja inhon kokemukset. (Puurula 2001, 172–174.) Peruskokemukset saattavat ohjata lasta myös taiteelliseen harrastukseen, jos ympäristö luo siihen mahdollisuuden (Ruokonen 2005/2006, 15).

2.2 Taidekasvatuksen toteutus suomalaisessa taidekasvatusjärjestelmässä

Taidekasvatus kuuluu sivistykseen. Kulttuuripoliittisesti taidekasvatus voidaan jakaa neljään lohkoon: kaikille kouluasteille kuuluvaan yleissivistävään taidekasvatukseen, taiteen perusopetukseen, taideharrastuksen ohjaukseen sekä taiteen ammatilliseen koulutukseen. (Opetusministeriö 2003, 10.) Peruskoulun yleissivistävän taidekasvatuksen kenttä ulottuu myös varhaiskasvatukseen. Taiteellinen toiminta ja taideopetus kuuluvat myös varhaiskasvatuksen tavoitteisiin, jolloin se on luonteeltaan orientoivaa taidekasvatusta. (Porna 1994, 18.)

Laissa taiteen perusopetuksesta (1998) sanotaan taiteen perusopetuksen olevan "tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen". Taiteen perusopetusta voidaan toteuttaa musiikkioppilaitoksissa, taiteen perusopetuslaitoksissa tai muulla tavoin (Opetushallitus 2008).

Taiteen perusopetuksen opetukseen kuuluvat taiteen alat ovat musiikki, sanataide, tanssi, esittävät taiteet kuten sirkustaide ja teatteritaide sekä visuaaliset taiteet kuten arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö. Taiteen perusopetus järjestää taiteen opetusta ensisijaisesti lapsille ja nuorille mutta myös alle kouluikäisille voidaan tarjota varhaisiän opetusta (Opetushallitus 2005, 1), joten yhteistyötä varhaiskasvatuksen kanssa voidaan tehdä. Tällainen orientoiva taidekasvatus voidaan yhdistää myös päivähoitopäivän sisään, jolloin lapsen ei tarvitse enää päivähoitopäivän jälkeen lähteä harrastamaan mitään, ja lapsen ohjelmoitu päivä lyhentyy. Samalla varhaispedagogiikan kulttuurinen puoli laajenee, kun yhdistetään varhaiskasvatukseen taiteen perusopetuksen sisällölliset tavoitteet. (Ruokonen & Rusanen 2009, 15.)

Taiteen perusopetuksen varhaisiän taidekasvatuksen taidealojen sisällöissä on hieman erilaisia painopisteitä mutta yleisesti toiminnassa tutustutaan välineisiin, materiaaleihin ja työtapoihin ja harjoitellaan toimimista niiden parissa. Lapselle luontaista ilmaisua taiteen keinoin tuetaan. Keskeistä ovat ympäristön tutkiminen ja havainnoiminen, myös aistien avulla oppimista edistetään. Leikki on keskeinen osa toimintaa. Esittävässä taiteissa harjoitellaan ryhmässä työskentelemistä ja tuetaan sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lapselle pyritään luomaan taidealoista myönteisiä kokemuksia ja elämyksiä ja antamaan pohjaa harrastuksen jatkamiselle taiteen perusopetuksen parissa. Keskeisenä tavoitteena on tukea lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. (Opetushallitus 2005, 9–37.)

Taideharrastuksen ohjauksella tarkoitetaan kaikille ikäryhmille suunnatun eri taiteen alojen taideharrastuksen ohjaus- ja opetustoimintaa. Taideharrastuksen ohjausta voidaan toteuttaa esimerkiksi kansalaisopistoissa, koulujen kerhoissa sekä kulttuuri- ja nuorisjärjestöissä. Myös päivähoitoon voidaan järjestää tehostettua taidekasvatusta, joka johdattelee varsinaiseen taiteen perusopetukseen. Taiteen ammatillisessa ja korkea-asteen koulutuksessa taas koulutetaan nimensä mukaiseksi ammattilaisia taiteen aloille taideopettajiksi tai muuhun esteettisyyttä ja taidetta vaativiin työtehtäviin (Porna 1994, 19.)

3 TAIDEKASVATUS VARHAISKASVATUSKENTÄLLÄ

3.1 Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon tavoitteita

Laissa lasten päivähoidosta (1973) päivähoito on "lapsen hoidon järjestämistä päiväkohtihoitona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana". Sen tavoitteena on tukea päivähoidon piirissä olevien lasten koteja kasvatustyössä ja toimia yhteistyössä kotien kanssa lapsen persoonallisuuden tasapainoisen kehityksen edistämiseksi. Päivähoidon tehtävänä on tarjota lapselle turvalliset, lämpimät ja jatkuvat ihmissuhteet, lapsen kehitystä tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioonottava kasvuympäristö. Päivähoidon on lisäksi edistettävä yleisen kulttuuriperinteen mukaan lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavalla. Päivähoidon on myös tuettava lapsen esteettistä, eettistä, älyllistä ja uskonnollista kasvatusta. (Laki lasten päivähoidosta 1973)

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen elämänpiireissä toteutuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka tähtää lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseen. Varhaiskasvatus muodostuu lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Lapselle suotuisan kasvatuskokonaisuuden luominen ja toteutuminen edellyttää sekä vanhemmilta että kasvatushenkilöstöltä tiivistä yhteistyötä eli kasvatuskumppanuutta. Varhaiskasvatusta toteutetaan valtakunnallisten linjausten nojalla varhaiskasvatuspalveluissa kuten päiväkodissa, perhepäivähoidossa, esiopetuksessa, koulu-laisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa sekä avoimessa varhaiskasvatustoiminnassa. Varhaiskasvatuspalveluita järjestävät kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat sekä seurakunnat. (Stakes 2005, 11; Sosiaaliportti i.a.)

Varhaiskasvatuksen keskiössä on lapsuus ja sen itseisarvoisen luonteen vaaliminen. Varhaiskasvatusta ohjataan kolmen kasvatuspäämäärän mukaisesti. Näitä ovat lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin lisääminen, toisten huomioon ottavan käyttäytymisen ja toiminnan vahvistaminen sekä asteittaisen itsenäisyyden edistäminen. Varhaiskasvatuksen keskeisenä tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, koska hyvinvoinnilla lapsella on suotuisat edellytykset kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Toimivalla hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudella voidaan tukea lapsen myön-

teisen minäkuvan kehittymistä, lapsen ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä ajattelun kehittymistä. Lapsen hoitopäivä muotoutuu hoito- ja vuorovaikutustilanteista, arjen askareista, leikistä ja muusta lapselle ominaisesta toiminnasta, jotka ovat keskeisiä lapsen kasvun ja oppimisen tilanteita. Kasvattajat luovat lapsen päivään kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden. (Stakes 2005, 13–16.)

Varhaiskasvatuksen sisällöstä ja laadusta vastaa vuonna 2005 laadittu Varhaiskasvatussuunnitelma perusteet (Stakes 2005, 9). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lasten taidekasvatuksen näkökulma on jaettu sisällöllisten orientaatioiden esteettiseen orientaatioon sekä taiteelliseen kokemiseen ja ilmaisemiseen osana lapselle ominaista tapaa toimia. Varhaiskasvattajan toimenkuvaan ovat kuuluneet kulttuuriset tehtävät siitä alkaen, kun ajatus kasvatuksesta kulttuurin välittäjänä kirjattiin päivähoitolakiin (Ruokonen & Rusanen 2009, 10).

Jos ajatellaan, että varhaiskasvatus on sekä pedagoginen että kulttuurinen ilmiö, tulisi sen antaa kaikille lapsille tasa-arvoiset mahdollisuudet kulttuuriseen kehittymiseen. Lapsen kulttuurisen perinteen omaksuminen riippuu siitä, miten kotona tuetaan lapsen kulttuurista sosiaalistumista sekä siitä, kuinka paljon lähiympäristössä on tarjolla erilaisia kulttuuripalveluita ja kuinka lasta ohjataan niitä käyttämään. Päivähoidolla on mahdollisuus tasoittaa tällaisia erilaisista koti- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten eroja, koska se tavoittaa suuren osan varhaiskasvatusikäisistä lapsista. (Ruokonen & Rusanen 2009, 11.)

2000-luvulla on laadittu lastenkulttuuria koskevia linjauksia, jotka tuovat kulttuurisia tehtäviä myös varhaiskasvatukseen (ks. Ruokonen & Rusanen 2009, 10–11). Opetusministeriö on pyrkinyt vaikuttamaan lastenkulttuurin edistämiseen, lasten mahdollisuuteen nauttia taide- ja kulttuuripalveluista ja luoda itse lastenkulttuuria asuinpaikastaan ja varallisuudestaan huolimatta. Opetusministeriö julkaisi vuonna 2003 Lasten kulttuuripoliittisen ohjelman, jonka tarkoituksena oli luoda suuntaviivoja lastenkulttuurin edistämiseksi vuosina 2003–2007 (Opetusministeriö 2010, 7.)

3.2 Esteettinen kasvatus varhaiskasvatuksen sisällöllisenä orientaationa

Varhaiskasvatuksen keskeiset sisällöt on jaettu kuuteen eri orientaatioon, johon kuuluvat matemaattinen orientaatio, luonnontieteellinen orientaatio, historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio, esteettinen orientaatio, eettinen orientaatio sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Näiden sisällöt, ilmiöt ja aiheet yhdistetään konkreettisesti lapsen toimiympäristöön, arkeen ja kokemuksiin niin, että ne antavat lapsille valmiudet havainnointiin ja käsitysten muodostumiseen. Orientaatio-käsitteen mukaisesti lapsen tarkoituksena ei ole opiskella ainealueiden sisältöjä eikä suorittaa niitä vaan hankkia välineitä ja valmiuksia, joiden avulla voi vähitellen perehtyä ympäristön ilmiöihin ja ymmärtää ja kokea niitä. Kuhunkin orientaatioon kuuluu oma kriittinen ajattelu, omat keinot luovuuden ilmentämiseen ja mielikuvituksen kehittämiseen sekä omat ratkaisut tunteiden käsittelyyn ja toiminnan suunnitteluun. (Stakes 2005, 26–27.)

Varhaisiän taidekasvatus kuuluu päivähoiton esteettiseen kasvatukseen (Hassi 1994, 31) eli esteettiseen orientaatioon. Esteettiseen orientaatioon nivoutuvat taiteen ja kulttuurin lisäksi eettis-katsomuksellisen orientaation sekä kielen ja vuorovaikutuksen sisällöt (Stakes 2005, 30). Ruokosen (2011, 122) mukaan varhaiskasvatuksen esteettisen orientaation pohjana on YK:n Lapsen oikeuksien julistuksen 31. artikla, jossa sanotaan:

1. Sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin.
2. 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. (Unicef 2009.)

Esteettisyyden käsitteellä tarkoitetaan aistillista ulottuvuutta, jota taide eri lajeissaan ilmaisee (Ruokonen 2005/2006,11). Siihen tarvitaan havaitsemista, tuntemista, kuuntelemista, luomista, kuvittelua ja intuitiota. Orientaation kautta lapset saavat kokea, aistia ja tuntea kauneuden, harmonian, melodian, ryhmin, tyylin, jännityksen ja ilon sekä niiden vastakohtien kokemuksia. (Stakes 2005, 28.) Näiden kokemusten pohjalta alkavat hahmottua lapsen arvostukset, näkemykset ja asenteet. Lapsi oppii samastumaan ja saa eväitä empaattisuuden kehittymiselle. (Ruokonen 2011, 123.) Onnistuneessa esteettisessä kasvatuksessa yhdistyvät sekä esteettinen että eettinen kasvatus, jolloin lapsi saa purtavakseen kauneuden ja hyvän kysymyksiä (Hassi 1994, 31). Näin luodaan lähtökohdat

lapsen esteettiselle kasvulle ja kehitykselle ja kehitetään myös lapsen luovuutta (Ruokonen 2005/2006, 11). Esteettinen kasvatusta laajemmin läsnä lasten arkipäivässä, ympäristössä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joten esteettinen kasvatusta voi toteutua kovin monenlaisessa toiminnassa (Ovaska-Airasmaa 1992, 14).

Lapsella on luontaisesti halu käyttää monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti kaikkia aistejaan. Lapsi katsoo, koskettaa, kuuntelee, maistaa ja haistaa. Lapsi tutustuu ympäristöön aistiensa kautta. Opetuksessa voidaan myös hyödyntää lasten kaikkia aistimisen tapoja täydentämään oppimiskokemusta. Aistikokemuksiin sisältyy aina sekä tunneperäinen että tietoisuuteen perustuva taso, joten varhaisilla aistikokemuksilla on Robert Schirrmacherin mukaan merkitystä myöhempään oppimiseen, esimerkiksi käsitteiden oppimisen pohjaksi. (Pentikäinen 2005/2006, 30.)

3.3 Taiteellinen toiminta varhaiskasvatuksessa

Hassi (1994, 32) kirjoittaa, että lapset tarvitsevat esteettistä kasvatusta jäsentämään arvomaailmaansa, taidekasvatusta henkisen kasvunsa tueksi ja taideopetusta perehdyttämään taiteelliseen ilmaisuun. Opetusministeriön vuonna 1990 julkaistun säädöksen mukaan

"taidekasvatusta on alle kouluikäiselle lapselle henkisen kasvun väline ja myös leikin muoto, jossa yhdistyvät useat aktiiviset prosessit: itsenäistyminen, intuitio ja mielikuvitus, tunne-elämän kehitys, kehon hallinta sekä varhaiset esteettiset elämykset". (Hassi 1994, 31.)

Varhaisiän taidekasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on välittää lapsille rakkaus taidetta ja taiteisiin liittyvää toimintaa ja ilmaisua kohtaan. Lapsella tulisi olla oikeus taiteellisen kokemiseen ja taiteellisen elämyksen kautta mielihyvän ja nautinnon tunteisiin sekä taiteelliseen toimintaan ja fantasiamaailmoihin. Taide ja sen parissa koettu luovuus kehittävät lapsen kokonaisvaltaisen tietämisen ja tuntemisen taitoa. Taiteiden positiivinen kokeminen harrastusmuodossa kehittää paitsi taitoja myös mielihyvän tunteita. Ne tarjoavat lapsille väylän hahmottaa ja rakentaa omaa minuutta ja maailmankuvaa kehitysvaiheen mukaisesti. (Ruokonen 2005/2006, 11–12.)

Päiväkotien taidekasvatuksen tavoitteet ovat Hassin (1994, 30–31) mukaan kytköksissä päivähoiton muihin kasvatuksellisiin tavoitteisiin sekä lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymisen tukemiseen kuten

- aistihavainnollisen herkkyyden ja tajunnan kehittymiseen
- kykyyn luoda mielikuvia
- kykyyn vertailla ja assosoida muistikuvia ja mielikuvia
- kykyyn kehittää eläytyvää havainnointia
- uteliaisuuden herättämiseen ja haluun tutkia ympäristöä
- uskallukseen etsiä omia ilmaisukeinoja ja arvostaa niitä
- pitkäjännitteisyyteen, toiminnallisuuteen ja leikkiin
- turvallisuuden, ilon, onnistumisen ja kauneuden kokemuksiin
- omien kokemusten ja tunteiden ilmaisemiseen
- kykyyn kehittyä ymmärtämään muita ja asettua toisen asemaan
- kykyyn kehittyä toimimaan ryhmässä
- kykyyn kehittyä kommunikoidaan taiteellis-esteettisin keinoin.

Taiteellisessa toiminnassa lapsi saa ilmaista itseään ja jakaa näitä sisäisen maailmansa kokemuksia myös muille. Luovan ilmaisun pedagogiikan teoreetikon, Lowenfeldin mukaan taideilmaisussa lapsi saa purkaa sisäisiä impulssejaan turvallisessa ympäristössä, ja kehittää siten suhdettaan maailmaan. Toisaalta taiteellisessa itseilmaisussa on myös vuorovaikutteinen näkökulma. Lapsen ilmaistessa ajatuksiaan taiteellisesti esimerkiksi piirtämisen keinoin aikuinen ottaa vastaan tätä tietoa ja pääsee käsiksi lapsen maailmaan. Puheilmaisu saa kokonaisvaltaisia ilmaisumuotoja rinnalleen, ja vuorovaikutus lähtee lapsesta. (Pääjoki 2011, 112.)

Kotikasvatuksen ohella päiväkotiki on alle kouluikäisen lapsen tärkein taiteellinen kasvuympäristö. Taide eri muodoissaan tukee kasvatettavan kokonaisvaltaista kehitystä ja rikastuttaa kaikkia persoonallisuuden osa-alueita. (Ruokonen 2005/2006, 11.) Varhaiskasvatusmiljöössä lapsi on vapaa kokemaan erilaisia taide-elämyksiä ja hänellä on myös aikaa ja tilaa tutkia erilaisia taiteen työstämiseen kuuluvia materiaaleja, käsitteitä ja ideoita ja kehittää omia taitojaan monipuolisesti. Varhaiskasvatusympäristössä lapsen omat ilmaisut ja taidot pääsevät esiin. Myös päivähoiton esteettinen ympäristö voi jo itsessään tuntua taiteelliselta elämykseltä. (Stakes 2005, 24.)

Päivähoidon monipuolinen ja kokonaisvaltainen taidekasvatus tarjoaa lapselle mahdollisuuden tutustua taiteen eri ilmaisumuotoihin, omaan itseensä ja persoonallisuuspiirteisiinsä. Niiden pohjalta voi löytää itselleen ja omille kyvyilleen sopivan ilmaisumuodon

ja hakeutua myöhemmin lahjakkuuttaan vastaavan taiteenalan perusopintoihin. (Hassi 1994, 32.)

3.4 Taidekasvatuksen muodot varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen taiteelliset peruskokemukset syntyvät musiikin, kuvallisen ilmaisun, tanssin, draaman, sanataiteen sekä käsityön kautta. Taideaineet virittävät lapsen moniaistiseen maailmaan, jossa on myös oppimisen iloa. Taiteen avulla lapsi voi myös päästä mielikuvitusmaailmaan, jossa kaikki on leikisti totta. Lapsi kehittyy taiteellisen toiminnan kautta yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Varhaislapsuudessa koetut taide-elämykset suuntaavat lapsen taidemielityksiä ja kulttuurisia arvostuksia myöhemminkin. (Stakes 2005, 23–24.)

3.4.1 Musiikki

Musiikkikasvatuksella luodaan toimintaympäristö, jossa lapsi saa musiikillisia elämyksiä sekä onnistumisen ja oppimisen kokemuksia (Ruokonen 2009, 22). Musiikkikasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää ihmisen luontaista taipumusta esteettiseen ilmaisuun ja omiin musiikillisiin tulkintoihin (Ruokonen 2011, 133). Kasvattaja voi vaikuttaa lasten musiikilliseen osallisuuteen välittämällä rakkauden musiikkia kohtaan (Ruokonen 2005/2006, 13). Musiikkikasvatuksella voidaan avartaa tietä lapsen omaan maailmankuvaan, muuhun maailmaan, suomalaiseen kansanperinteeseen sekä toisiin kulttuureihin (Ruokonen 2009, 28).

Musiikillisessa ympäristössä lapsi kuuntelee ja oppii ilmaisemaan itseään musiikillisesti laulamisen, soittamisen, liikkumisen, tanssimisen ja draaman kautta. Musiikki tarjoaa lapselle erilaisia tunnekokemuksia ja käynnistää ajatteluprosesseja. Varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksella tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä sekä oppimisvalmiuksia. (Ruokonen 2009, 22.) Vapaamuotoiset ja luonnolliset musiikkitilanteet hyväksyvässä ja rakastavassa ympäristössä aktivoivat parhaiten lapsen musiikillista ilmaisua. Onnistunut musiikkikasvatus tapahtuu leikin kautta innostuneen ja lapsilähtöisen opettajan ohjaamana ilman suorituspainetta. Parhaimmillaan musiikillinen kokemus leikkiin liit-

tyvänä ilmaisuna laukaisee lapselle mielihyvää tuottavan flow-kokemuksen. (Ruokonen 2011, 123.)

Lasten musiikkikasvatus muodostuu kuuntelusta, laulamisesta, soittamisesta, musiikin mukaan liikkumisesta sekä integroinnista (Ruokonen 2011, 127). Musiikkikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt kytkeytyvät yhteen kokonaisvaltaisen tekemisen kautta rakentaen lapsen maailmaa kokonaisvaltaisesti ja luovasti. Tavoitteena on, että lapsi kasvaa ja kehittyy musiikillisessa ilmaisussa ja itsearvioinnissa, ja löytää sitä kautta omat musiikilliset vahvuutensa toisiin vertailematta. (Ruokonen 2001, 123.)

Lapsen puhe ja laulu kehittyvät rinnakkain (Ruokonen 2009, 24). Musiikki ja laulaminen auttavat lasta puheen oppimisessa. Laulujen tavut ja niihin liittyvät sävelet harjoittavat lapsen tavutuksen oppimista. (Ruokonen 2011, 125.) Päiväkodissa tulisi olla tilaa hoitotilanteisiin sopiville laululle, aikuisen ja lapsen keskinäiselle laululle, spontaaneille laululeikeille sekä koko ryhmän yhteislaululle. Lapsen laulu kehittyy aikuisen laulun pohjalta joko jäljittelemällä tai muokkaamalla sitä. Lapsen spontaani laulu kehittyy kuin itsestään, jos lapsen kanssa on laulettu. Keskeisiä ovat toistot ja harjoittelut. Lapsi oppii puheilmaisuudessaan ja laulussaan terveen ja elävän äänenkäytön perusteita leikkiharjoitusten kautta. Myös laulamiseen tarvittava oikea hengitystekniikka kehittyy vähitellen. Päiväkodin yhteisillä laulutuokiolla luodaan puolestaan yhteisöllistä ja myönteistä ilma-
piiriä. (Ruokonen 2009, 24–25.)

Musiikillisen oppimisen keskiössä on äänen ominaisuuksien tutkiminen. Äänen peruselementtejä ovat sointiväri, voima, kesto ja taso, joita tutkitaan toiminnallisten harjoitusten, leikin ja mielikuvien kautta. Lapsi havainnoi äänen elementtejä kuuntelemalla, havainnoimalla, leikkimällä ja itseilmaisulla. Musiikillinen kieli kehittyy näitä perusominaisuuksia tutkimalla ja tunnistamalla. Musiikillista ajattelua voidaan tukea musiikillisiin kokemuksiin liitetyillä leikeillä, liikunnalla, kuvallisella ilmaisulla sekä keksimällä. Lapsi perehtyy leikin kautta äänen viestinnälliseen puoleen ja oppii siten musiikillisia ja äänellisiä viestintätaitoja. Lapsen ongelmanratkaisu ja luovuus kehittyvät äänimaailmaan kytkeytyvien musiikkileikkien ja itseilmaisun, kuten omien sävellyskokeilujen, kautta. (Ruokonen 2011, 129–132.)

Sointiväriä tutkiskellessa voidaan havainnoida ympäristön ääniä ja löytää sieltä keskenään soivia ja erilaisia ääniä. Ääniä ja niiden sointivärejä voidaan tunnistaa, tutkia, luokitella ja kuvailla, jolloin opitaan erottamaan esimerkiksi sopraanoon ja bassoääneen liittyvät värit. Lapsi oppii myös nimeämään sellaisia äänen sointivärejä, kuten lempeä, vihainen, rahiseva ja kumiseva, ja niistä keskustelemalla kehittyy myös lapsen kieli. Musiikin voimakkuustekijöitä ovat esimerkiksi voimakas, hiljainen, voimistuva ja hiljentävä, joita tutkimalla lapsi oppii ymmärtämään melun rasittavuuden ja nauttimaan myös hiljaisuudesta. Lapsi oppii ymmärtämään sitä kautta myös hiljaisuuden merkityksen paitsi musiikissa myös ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Ruokonen 2011, 130.)

Äänen kestoon liittyvissä harjoituksissa lähdetään liikkeelle lapsen oman perussykkeen kokeilemisesta ja siten eri kehon osien taputtelusta musiikin tahdissa, jolloin mukana voi olla myös rytmisoittimia. Kuuntelemalla lauluja ja loruja opitaan myös niiden sanarytmejä. (Ruokonen 2011, 130.) Musiikinrytmiä voidaan harjoitella myös erilaisilla liikunnallisilla toimintamuodoilla kuten marssilla, juoksulla, laukalla, hypyllä ja keinunnalla, ja kehittää siten myös lasten karkea- ja hienomotorisia taitoja. Erilaisten musiikki-liikunnallisten ja rytmisten harjoitusten kautta kehittyvät lasten kuuntelutaito, rytmitaju ja liikkeiden koordinaatio. Kokonaisvaltaisen ilmaisun ja kehollisen musiikkiliikunnan kautta lapsi jäsentää samalla kokonaisvaltaista kuvaa itsestään. (Ruokonen 2009, 25–26). Rytmiiin liittyen ääniä voidaan myös jakaa sekä pitkäkestoisiin että lyhytkestoisiin ja hahmottaa siten äänen kestoa. Äänen kestoon liittyvät asiat auttavat lasta myös lukemaan oppimisessa, pitkä ääni voidaan yhdistää pitkään vokaaliin ja lyhyt ääni lyhyeen vokaaliin. Musiikilliseen ajatteluun liittyy myös tempo, jonka lapsi oppii esimerkiksi musiikkikappaleiden tunnelmia ja esittämisenopeuksia tutkiskelemalla. (Ruokonen 2011, 131.)

Äänen peruselementteihin kuuluvat myös äänten korkeuserot eli tasot, kuten korkea - matala sekä melodialiike, kuten nouseva - laskeva. Näiden käsitteiden harjoituksissa voidaan käyttää apuna käsimerkkejä tai liikuntaleikkiä esimerkiksi muuntautumalla madoksi ja linnuksi melodiakulun (korkea - matala) mukaan. Melodiakulkua voidaan havainnollistaa myös piirtämällä. Musiikilliseen ajatteluun kuuluu myös harmonia, jota voidaan harjoitella soittamalla useita säveliä yhtä aikaa esimerkiksi kanteleella. Musiikkiin kuuluu lisäksi muoto, jonka voi kuulla tai lukea nuoteista. Lapsen musiikillista

muototajua voidaan harjoittaa musiikkia kuuntelemalla ja erottamalla siitä siten säkeet sekä samanlaisina ja erilaisina kertautuvat osat. (Ruokonen 2011, 130–132.)

Musiikkitoiminnassa käytetyt musiikkileikit, lauluihin kuuluvat roolileikit, musiikkisadut, draamaleikit, orkesterileikit, yhteislaulut, musiikkiliikunta, tanssit ja piirileikit aktivoivat lapsia sosiaalsiin tilanteisiin ja kehittävät siten monipuolisesti lasten vuorovaikutuksellisia ja sosiaalisia valmiuksia. (Ruokonen 2009, 28.) Mirja Kalliopuskan tekemien tutkimusten mukaan musiikkia harrastaneet lapset ovat empaattisempia kuin musiikkia harrastamattomat toverinsa, mikä perustuu hänen mukaansa siihen, että lapselle varhain tarjotut monipuoliset virikkeet rakentavat pohjaa aidolle ja jäsenytyneelle tunteiden viestimiselle ja tunnistamiselle. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1998, 18.)

Päivähoidon musiikkikasvatuksessa lasten kiinnostuksen mukaista soitto- tai lauluharrastusta tuetaan ja luodaan puitteita lapsen omalle musiikilliselle esiintymisille. Itse rakennettuiden esiintymistilanteiden kautta opitaan pitkäjänteiseen työskentelyyn ja saadaan kokemuksia esteettisen luomisprosessin eri vaiheista. (Ruokonen 2009, 28.) Esiintymisiin harjoittelu kehittää lapsen esteettistä ajattelua, pohdintaa siitä, kuinka laulun voi esittää mahdollisimman kauniisti. Samalla harjaantuu lapsen taiteellinen ilmaisu. Onnistunut lopputulos, esitys siihen kuuluvine aplodeineen rakentaa puolestaan lapsen myönteistä musiikillista itsetuntoa. (Ruokonen 2011, 133.)

Päiväkodin musiikkikasvatuksessa ei saisi myöskään unohtaa konserttikäyntejä ja elävää musiikkia, koska niiden kautta koetut elämykset voivat poikia uusia toimintaideoita ja muodostaa siten laadukkaan lisän päiväkodin taidekasvatukseen. Kaikenlainen musiikin kuuntelu ja elävän musiikin konserttavierailut virittävät lapset eläytymään erilaisiin musiikkeihin ja tarjoavat taidenautintoja, mielekkäitä ja kantavia kokemuksia. Musiikin kuuntelun ja havainnoinnin yhteys lapsen esteettiselle kasvulle on ehtymätön. Musiikin kuuntelun ja havainnoinnin kautta lapsi oppii tekemään esteettisiä valintoja ja arvioimaan ja perustelemaan niitä esimerkiksi kauniin ja hyvän näkökulmasta. (Ruokonen 2009, 27.) Keskustelu musiikista päiväkodissa esimerkiksi levyraadin kautta opettaa lapselle, että kokemukset musiikista saavat olla yksilöllisiä ja jokaisella osaa olla omanlainen musiikkimaku (Ruokonen 2011, 133).

Musiikkikasvatuksella tuetaan lapsen kokonaispersoonallisuuden kehitystä ja kasvua. Tutkimusten mukaan musiikkikasvatuksella on positiivisia vaikutuksia lapsen yleisiin kouluvalmiuksiin kuten keskittymiskykyyn sekä kielellisiin, fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin valmiuksiin. Musiikilla on myös elämää rikastuttava iloa ja mielihyvää tuottava merkitys. (Ruokonen 2001, 122.) Musiikkikasvatuksen kautta kehittyvät lapsen käsitteen muodostus ja matemaattiset valmiudet kuten kesto, paljous, suuruus, muoto ja taso (Ruokonen 2009, 26). Varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksella on tutkittu olevan myös pysyviä vaikutuksia aivojen kehitykseen. Fredriksonin mukaan musiikillisessa kehityksessä lapsi oppii kasvuympäristönsä kulttuuriperimää musiikillisen ja sosiaalisen kehityksen kautta. Hänen mukaansa lapsen musiikillisista kokemuksista saaduilla oivalluksilla on yhteys myös oppimiseen. Lapsen omalla toiminnalla, aikuisen läsnäololla ja aikuisen antamalla palautteella on keskeinen merkitys. (Ruokonen 2011, 125–126.)

Lapselle varhain annetut kokemukset musiikillisesta perusturvallisuudesta säilyvät koko elämän ajan (Ruokonen 2001, 120). Kimmo Lehtosen (1989, 9–10) mukaan onnistunut musiikkikasvatus voi herättää ihmiselle elämänmittaisen myönteisen suhteen musiikkiin. Tällaisen aktiivisen musiikkisuhteen avulla ihminen voi oppia käsittelemään vaikeitakin tunteitaan ja kehittää harrastuksen, joka jo itsessään voi tuottaa iloa niin henkilölle itselleen kuin kanssaihmisille. Musiikkisuhde näkyy Karilaisen (i.a.) mukaan yksilön elämässä sekä toimimisena musiikin parissa että asennoitumisena musiikkia kohtaan, tiedostamattomasti tai tietoisesti. Niinpä kaikilla on jonkinlainen musiikkisuhde, joka on rakentunut yksilön saamien musiikkikokemusten varaan.

Karilainen on tutkinut musiikkisuhteeseen vaikuttavia tekijöitä peruskoulun musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat 21–28-vuotiaat nuoret aikuiset. Tutkimuksen mukaan peruskoulun onnistuneella musiikkikasvatuksella voi olla positiivinen yhteys oppilaiden musiikkisuhteen kehittymiseen. Keskeisenä oli peruskoulun merkitys oppilaan musiikillisen kiinnostuksen herättämisessä ja tukemisessa ja sen seurauksena mahdollisen harrastuksen muodostumisessa. Haastateltujen nuorien elämässä musiikki oli jokapäiväisenä läsnä ja voimavara tunteiden säätelyn merkityksessä. Haastateltavien kohdalla korostui musiikin kuuntelun tärkeys riippumatta musiikkisuhteesta. (Karilainen i.a.)

3.4.2 Lastentanssi ja luova liikunta

Lasten luovalla tanssilla käsitteenä tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa lapsi tutustuu tanssiin itse tanssimalla, kokemalla ja luomalla (Viitala 1998, 13). Luovan liikunnan lähtökohtana on lapsen omaehtoinen, luova ja tutkiva liikkuminen. Aikuisen ohjaamana luova liikunta perustuu juuri lapsen omaan liikkeeseen, leikkiin ja tekemisen iloon, ja on siten lapsen luontaisen liikkumisen luonnollinen jatke. Lapsella on luovassa liikunnassa aktiivinen rooli, ja toimintaa luodaan yhdessä aikuisen kanssa. Toiminta on lapsen ja aikuisen välistä yhteistä kulttuuritoimintaa, joten siinä korostuu myös lapsen rooli kulttuurin luojana. Lapsen luova prosessi käynnistyy lapsen kokemusmaailmasta. Lasten ohjatussa liikunnassa voi olla myös ripaus jäljittelyä aikuisen näyttämästä mallista, mutta se ei ole luovan liikunnan idea. Luovaa liikuntaa harjoitetaan yhdessä aikuisen kanssa ja näin ollen voidaan rooleja lasten ja aikuisten välillä sekoittaa ja sulauttaa niin, että myös lapsi voi opettaa aikuiselle. (Anttila 2009, 17–18.)

Tanssin käsitteistössä on neljä tanssin dynamiikan perustekijää, voima, aika, tila ja virtaus, joita muuntelemalla syntyvät kaikki liikkeet. Ne syntyvät ihmiskehossa ja tuovat tanssiin sen esteettisen kielen. (Anttila 2001, 79–80.) Näiden peruselementtien pohjalta voidaan tukea lasten omaehtoista liikkumista ja avata lapsen liikkumiselle uusia mahdollisuuksia. Liikunnalliseen tutkimusmatkaan voidaan ottaa elementtejä myös omasta kehosta ja sen rakenteesta. Luovassa liikunnassa ja tanssissa on loputon määrä liikkeellisiä mahdollisuuksia. Jokaisessa liikkeessä on dynamiikkaa ja myös draamaa. Liikunnan avulla lapsi voi tehdä mielikuvamatkoja tai muuntumisleikkejä. Tanssituokioon voidaan yhdistää myös muita taiteen muotoja kuten musiikkia, draamaa ja tarinaa. Liikeilmaisuus voi alkaa esimerkiksi kuvasta, runosta tai rytmistä. (Anttila 2009, 17–20.)

Liikunta on lapselle yksi keino kohdata maailmaa ja todellisuutta. Samalla se on kanava kokea omaa olemassa oloa omasta kehosta lähtevien tuntemusten ja liikkeiden kautta. Liikunnan avulla lapsi ilmaisee myös tunteitaan. Liikunnalla voidaan tukea lapsen itsetunnon kehittymistä, joka alkaa oman fyysisen minän ja kehon toiminnan tuntemisesta. Terveen itsetunnon muodostuminen edellyttää, että lapsi kokee osaavansa ja pystyvänsä säätämään kehoaan ja sen toimintaa. Myös sisäinen kuva omasta arvosta näkyy kehosta ulospäin esimerkiksi suoralla ryhdillä ja määrätietoisilla askeleilla. Kun lapsi antaa itseluottamuksen näkyä kehostaan, alkavat toisetkin arvostaa lasta ja kohdella tätä sa-

malla tavalla. Toisten ihmisten käsitykset itsestä ja tieto siitä, mitä lapsen toiminta saa aikaan toisten ihmisten keskuudessa, on kolmas pilari itsetunnon rakentumiselle. (Huisman & Laukkanen 2001, 62–63.)

Lapsen motiivina liikkumiseen on itse liikunta. Liikkumisen ja aistien avulla lapsi saa uuden kanavan tutkia ympäristöä. (Huisman & Laukkanen 2001, 63.) Liikkuminen ja kehollinen ilmaisu luovat virtaa, jossa yhdistyvät liikkeet ja energia tuoden tunteen elossa olemisesta. Vaikka liikunnassa kuluu energiaa, siinä syntyy voimaa ja tunne elossa olemisesta vahvistuu. (Anttila 2009, 20.) Liikunnallinen ilmaisu on vastapainoa suorittamiselle, ja sen kautta lapsi saattaa päästä flow-tilaan eli kokemukseen ajattomuudesta (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 138). Liikunnan ilo ja tärkeys syntyvät varhaislapsuuden liikuntakokemusten myötä. (Anttila 2009, 21.)

Liikunnan avulla lapsi saa mahdollisuuden tunnistaa, kokea ja nimetä tunteitaan sekä harjoitella tunteenhallintaa. Samalla lapsi oppii sosiaalisia taitoja, ongelmanratkaisua, tiimityöskentelyä sekä toimintaa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Liikunnan avulla voidaan harjoitella myös luku- ja kirjoitustaitoon tarvittavia valmiuksia kuten fyysisen minän hahmottamista, vartalon vasemman ja oikean puoliskon työskentelyä ja yhteistyötä, silmä-käsi-koordinaatiota sekä ajallisia ja rytmisiä rakenteita. Liikunnassa opetellaan myös keskittymistä tehtävään. Lisäksi liikunnassa opitaan suuntia, etäisyyksiä, käsitteitä, rajoja, sijaintia, kokoja, määriä, muotoja ja värejä, jotka kuuluvat kielellisen, matemaattisen ja tieteellisen opiskelun perusteisiin. (Huisman & Laukkanen 2001, 65.)

Liikuntaleikit ja -harjoitukset antavat eväitä lapsen oppimisvalmiuksien kehittämiseen sekä mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen sisältöjen opettamiseen. Havaintomotoriikan eli aistien ja havaintojen yhteistyön kehittäminen ja hienomotoriikan kypsyminen kuuluvat oppimisvalmiuksien keskeisiin osa-alueisiin. Liikunnan avulla voidaan harjoittaa havaintomotorisia taitoja, kuten visuomotorisia taitoja, auditivista erottamista sekä tunto- ja lihasaistia, jotka liittyvät lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen perusvalmiuksiin. Lisäksi lasten motorisia taitoja, karkeamotorisista taidoista hienomotoristen taitoihin, kehitetään oman kehon hallinnan ja voiman käytön säätelyn sekä liikkeiden ajoituksen oppimisen avulla. Varhaiskasvatuksen opetuksessa voidaan käyttää kehoa ja sen liikkeitä, koska lapset oppivat parhaiten motorisen kanavan kautta. (Huisman & Laukkanen 2001, 66.)

3.4.3 Kuvataide

Varhaisiän kuvataidekasvatus on kasvattamista taiteeseen sekä taiteen avulla. Kuvataidekasvatuksessa pyritään edistämään lapsen esteettistä asennoitumista ja luovuutta, mutta sen keskeisenä tavoitteena on ennen kaikkea lapsen kokonaisvaltainen kasvu. Yhteiskunnallisena tavoitteena on, että lapsi kasvaa kulttuuriseksi osallistujaksi. Varhaisiän kuvataidekasvatus perustuu neljään osa-alueeseen: kuvataiteelliseen ilmaisuun, kuvataiteelliseen kokemiseen, ympäristön esteettiseen ja kulttuuriseen kokemiseen sekä median tarkasteluun. (Rusanen 2009, 48–49.)

Kuvataiteellisessa ilmaisussa lapsi harjoittelee kuvataiteellista toimintaa erilaisten kuvallisten menetelmien avulla (Rusanen 2009, 49–50). Pienten lasten kohdalla kuvataide-toiminta on kuin leikkiä, kokeilevaa ja tutkivaa toimintaa, toistoa, etsimistä ja löytämistä. Taiteen tekeminen voi olla kuin tutkimusmatka omaan minään sekä ympäristöön. (Pentikäinen 2005/2006, 28.) Kun lapsi tallentaa kokemuksiaan muotoon, hän selkiyttää havaintojansa ympäristöstä ja voi sitä kautta myös tunnistaa omia tunteitaan ja ajatuksiinsa. Samalla harjaantuvat lapsen kommunikaatiotaidot, kun lapsi kertoo kokemuksistaan kuvallisesti. Jos työn alle otetaan jokin lapselle itselleen merkityksellinen teema tai kokemus, toiminta voi syventää lapsen itsetuntemusta ja auttaa minäkuvan hahmottamista. (Rusanen 2009, 50.) Taiteen tekeminen muodostuu aina prosessista ja lopputuloksesta. Pienten lasten kohdalla prosessi on kaiken ytimessä kun taas isommat lapset alkavat jo vaatia sekä työn sisällöstä että lopputuloksesta lisää. (Pentikäinen 2005/2006, 29–30.)

Kuvataiteellisen kokemisen keskiössä on taiteen vastaanottamisen mahdollisuus. Lapset voivat tutustua kuvataiteilijoiden töihin museoissa ja taidenäyttelyissä. On tärkeää, että omista kokemuksista keskustellaan, jotta lapsi oppii hahmottamaan ja ilmaisemaan omia arvostuksiaan ja mieltymyksiään. Ympäristön esteettisessä ja kulttuurisessa kokemisessa pyritään puolestaan siihen, että lapsi kehittyy havainnoimaan, jäsentämään ja arvottamaan omaa elinympäristöään. Siinä yhdistyvät lapsen kokonaisvaltainen aistienvarainen kokeminen sekä ympäristön kulttuuristen merkitysten tutkiskelu. Kuvallisten menetelmien avulla lapsi voi tallentaa ympäristöstä tekemiään havaintoja. (Rusanen 2009, 50.)

Median tarkastelussa luodaan lapsille välttämättömiä valmiuksia hahmottaa ja tarkastella mediakulttuuria, kun siitä on tullut irrottamaton osa lastenkulttuuria. Kasvattaja voi jalkauttaa median sankareita ja tarinoita kasvatuksen välineiksi. Lapsi oppii havainnoimaan median kuvallista kieltä ja sanomaa, kun harjaantuu ensin itse mediaviestien tuottamisessa. Kasvattajalla on tärkeä rooli lapsille suunnatun median, elokuvien ja tv-sarjojen kriittisen tarkastelun opettamisessa. (Rusanen 2009, 51.)

Kuvataidekasvatuksessa liikutaan kuvataiteen, käsityön, askartelun ja muotoilun kentillä, joten joskus on vaikea nimetä, minkä luonteisesta toiminnasta on kyse. Nimeämistä olennaisempaa onkin pitää mielessä se, mitä lapsen oppimisessa tavoitellaan. Keskeisenä työskentelyn tavoitteena on se, että lapsi joko havainnoi ympäristöään, kokee elämyksiä tai perehtyy kulttuuriin liittyviin ilmiöihin. Toiminnallisuuteen tähtäävässä ja kokemuksia tuottavassa toiminnassa lapsi kokeilee, soveltaa, eläytyy, leikkii ja tarinoi kun taas kokemuksia pohtivassa työskentelyssä lapsi jäsentää kokemuksiaan kuvallisesti. Näin lapsi saa eväitä ongelmanratkaisuun ja askarruttavien ilmiöiden ymmärtämiseen. (Rusanen 2009, 50–51.)

3.4.4 Käsityö

Kädentaidot ovat iloa tekemisestä ja onnistumisesta, arjen taitoa sekä luovaa ongelmanratkaisua. Kädentaitojen harjoittaminen lisää luovuutta, keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä. Kasvattajan rooliin kuuluukin antaa lapsille mahdollisuus ja oma tila näiden taitojen harjoittamiseen sekä aikaa tutkia, ajatella ja oivaltaa. Kasvattaja voi opettaa lapselle, ettei kaikkea tarvitse ostaa vaan asioita voi tehdä myös itse. (Karppinen 2009, 62.)

Varhaiskasvatuksen käsityökasvatus on pitkälti tutustumista erilaisiin materiaaleihin, helppokäyttöisiin välineisiin sekä kovien ja pehmeiden materiaalien käsittelyn tekniikoihin (Karppinen 2009, 59). Myös niiden turvallisuustekijöihin perehdytään (Karppinen 2001, 112). Askartelu kuuluu käsityökasvatuksen muotoihin ja sen avulla voidaan kokeilla erilaisia materiaaleja, leikkiä ja keksiä sekä harjoitella luovaa työskentelyä ja sorminäppäryyttä. Sen sijaan tekninen työ ja teknologiakasvatus jäävät varhaisiän käsityökasvatuksessa usein hyvin vähäiselle huomiolle, mikä saattaa johtua varhaiskasvatusalan naisvaltaisuudesta. (Karppinen 2009, 60–61.)

Toiminnassa otetaan lapsen kokonaiskehityksellinen taso sekä motoriset valmiudet huomioon. Kädentaitoja harjoittamalla voidaan myös edistää karkea- ja hienomotoristen liikkeiden kehittymistä. Kädentaitojen kautta voidaan kehittää myös avaruudellista hahmotuskykyä, jonka harjoitteluun tulee aloittaa tutkimusten mukaan 3-8-vuoden iässä, jotta sen oppiminen onnistuu. Tätä kolmiulotteista taitoa voidaan kehittää käsittelemällä yksinkertaisia kaavoja ja muodostamalla niistä kolmiulotteisia kappaleita, kuten laatikoita ja nukenvaatteita. Toisaalta myös tilanhahmottamisen harjoituksilla sekä erilaisten pintastruktuurien katselulla voidaan kehittää avaruudellista hahmottamista. (Karppinen 2001, 112–113.)

Kädentaitojen harjoittamisessa korostuu sen leikinomaisuus sekä elämysten ja kokemusten saaminen. Käsityökasvatuksen tavoitteina voidaan pitää esimerkiksi seuraavia asioita: kädentaitojen harjaannuttamista, elämysten ja onnistumisen ilon tuottamista, aistitoimintojen ja -herkkyyden vahvistamista, havainnoinnin ja luovuuden edistämistä, avaruudellisen hahmottamisen oppimista, motoristen taitojen kehittämistä sekä ajattelun herättämistä oivallusten, kokemusten ja elämysten kautta ja sitä kautta oppimisen edistämistä. (Karppinen 2009, 58–59.) Toisaalta käsityökasvatuksella on myös arvomaailmaa ja kulttuuria korostava merkitys. Varhaisiän taidekasvatuksella voidaan luoda alku kädentaitojen, käsityön ja taiteen arvostamiseen ja tekemiseen. Taide ja käsityö kuuluvat myös erottamattomana osana kulttuuriin, joten niiden avulla voidaan lisätä lasten kulttuuritietoisuutta, vahvistaa identiteettiä ja myös sopeuttaa eri kulttuuritaustasta tulevia ihmisiä ympäristöön. (Karppinen 2001, 107–109, 115.)

Käsityökasvatusta voidaan toteuttaa esimerkiksi neljän osa-alueen kautta. Näistä ensimmäisenä on käsityöllinen tekeminen, jossa lapsi askartelelee erilaisten materiaalien kuten puun, saven, pajun ja paperin kanssa ja ilmaisee sitä kautta ajatuksiaan, tunteitaan ja havaintojaan. Toisaalta voidaan toteuttaa esteettistä, eettistä ja ekologista kasvatusta, jossa herkistetään peliin lapsen kaikki aistit. Tällöin toiminnassa otetaan huomioon myös luonto sekä käsityön merkityksellisyys. Toimintaa järjestetään suhteessa lapsen ajatukselliseen kehittymiseen sekä havainnoinnin kehitykseen. Kun lapsi saa kokeilla erilaisia materiaaleja ja keskustella esteettisyydestä, lapsen luova ongelmanratkaisu harjaantuu. Samalla vahvistuu lapsen esteettinen tietoisuus, joka tarkoittaa lapsen valmiuksia nähdä ja tuntea ympärillä oleva taiteellinen ympäristö ja ottaa vastaan tietoa siitä.

Esteettisen keskustelun lisäksi voidaan puhua eettisyydestä, ekologisuudesta ja kierrätyksestä, joilla voidaan ohjata esimerkiksi toimintaan tarvittavien materiaalien hankintaa. (Karppinen 2001, 111, 114.)

Kolmannessa osa-alueessa on käsityökritiikki, jossa lapsia opetetaan katsomaan ja ymmärtämään erilaisia käsityötuotteita sekä miettimään miksi niitä on tehty. Samalla lapsen omaa tulkintaa ja arviointia omista ja toisten töistä ohjataan pukemaan sanoiksi. Tällöin lapsia voidaan ohjata kehittämään omaa arviointiasteikkoa ja keskustelemaan ympärillä olevista asioista sekä omista ja muiden töistä esimerkiksi vastakohtia etsimällä. Tarkoituksena on löytää kaikesta jotakin sanottavaa, muutakin kuin ”se on kiva” tai ”en tiedä”. Kyseenalaistamalla asioita harjoitetaan ajattelutaitoa, havainnointia, itsenäisyyttä ja oman mielipiteen muodostamista. Neljännellä tasolla käsityökasvatuksessa on käsityöperinteen ja -historian opettaminen. Tässä osiossa opitaan ymmärtämään käsityön historiallista taustaa ja sitä, miksi käsityöllä on tärkeä kulttuurinen rooli. (Karppinen 2001, 111, 114.)

3.4.5 Sanataide

Kielen oppiminen on suuri askel lapsen kehityksessä ja se avaa uusia mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä itsen ja maailman hahmottamiseen. Kielen oppiminen kehittyy arkisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa lapsi ja aikuinen jakavat saman huomion kohteen. Lapsen ja aikuisen yhteisillä leikki- ja lukuhetkillä on suuri merkitys lapsen kielen oppimiselle. Lapsen kielen oppimista voidaan edistää lapsen ja aikuisen välisillä leikki- ja lukutuokioilla, joissa käytetään moniulotteisempaa kieltä ja käydään arkitilanteita pidempiä keskusteluja. Tällaisilla tilanteilla, joissa lapsi ja aikuinen rakentavat yhdessä kuvitteellista maailmaa, kehitetään myös lapsen kuvittelukykyä. (Suojala 2009, 40–41.)

Päivähoidossa voidaan järjestää lukuhetkiä koko ryhmälle, yksilöllisesti tai pienen ryhmän kesken. Lähtökohtana on se, että lapset saavat tutustua lastenkirjallisuuden eri lajeihin ja muodostaa myönteisen suhteen lastenkirjallisuutta kohtaan. Sitä voidaan edesauttaa valitsemalla kirjoja lapsen mielenkiinnon kohteista. Kasvattajan tulee erityisesti huomioida ne lapset, jotka eivät kotona pääse päivittäin lastenkirjallisuuden ääreen tai joiden kielelliset valmiudet ovat jäljessä ikätovereistaan. Kasvattaja voi tukea näitä

lapsia tuomalla heidän ulottuvilleen kirjoja, jotka edistävät lasten kielellistä kehitystä, mielikuvan muodostumista ja tarinan hahmottamista. (Suojala 2009, 41–42.) Lapsen leikillä ja saduilla onkin tärkeä merkitys juuri lapsen kielellisen kehityksen ja maailmankuvan hahmottumisen edistämiseksi (Stakes 2005, 19).

Kasvattajan tehtävänä on ohjata lapsia monipuolisen lastenkirjallisuuden pariin. Lapsia voidaan tutustuttaa erilaisiin kuvakirjoihin, uusiin mielenkiinnon kohteisiin, loruihin ja riimeihin sekä tietokirjoihin. Myös tuttujen kirjojen kertaaminen on lapsen kannalta tärkeää. Lapsen on hyvä myös itse saada valita kirjoja ja perehtyä niihin sekä yksin, toisten lasten kanssa että aikuisen avulla. Kasvattaja voi edistää lapsen omaehtoista kirjojen tutkimista laittamalla laadukkaita lastenkirjoja esille ja vaihtamalla niitä säännöllisesti. Myös erikielisiä kirjoja voidaan pitää lasten ulottuvilla, jotta lapset voivat tarkastella erinäköistä kirjoitusta ja ymmärtää, että myös muilla kielillä tehdään kirjoja. Kirjallisuuden avulla voidaan oppia selkiyttämään faktan ja fiktion rajaa, kulkemaan ensin kuvitteellisessa maisemassa ja palaamaan sieltä sitten turvallisesti takaisin todelliseen ympäristöön. Kirjojen tehtävänä on myös antaa tilaisuus samastumiseen, empatian kokemiseen, tunteiden käsittelemiseen, huumoriin sekä kielellisiin elämyksiin. (Suojala 2009, 41–43.)

Lukuhetkillä voidaan paitsi rauhoittaa tilannetta ja auttaa lapsia keskittymään, esimerkiksi ennen nukkumaan menoa, mutta myös osallistaa lapsia aktiivisesti lukuhetkiin, loruiluihin ja riimittelyihin, joissa lapsi saa jakaa kokemuksiaan ja mielikuviaan ja eläytyä. Lastenkirjallisuudella voidaan tukea lapsen itseilmaisua sekä luovan kielisuhteen kehitystä. Runoilulla, sanaleikeillä ja loruilulla pidetään yllä lapsen luovaa ja leikillistä kielisuhdetta, joka saattaa arjessa unohtua. Lukutilanteissa on tärkeää myös huomioida lasten kielellinen taso, jotta lapsen tarinan hahmotusta ja kirjan sisällön ymmärrystä voidaan tukea. Luetuista saduista on hyvä keskustella sekä ennen lukuhetkeä että sen jälkeen. Luettavaan kirjaan orientoiminen etukäteen virittää lasten odotuksia ja samastaa luettavan tarinan lasten omiin kokemuksiin ja tietoonsa. (Suojala 2009, 42–43.)

Lastenkirjallisuudesta puhuttaessa ei pidä unohtaa kuitenkaan lasten omaa riimittelyä ja tarinointia, joita voidaan kirjata ylös esimerkiksi sadutuksen avulla. Näistä lasten omista sanailuista voidaan koota myös kirja, jolloin lapsi tutustuu sekä kirjan tekoprosessiin että valmiiseen tuotteeseen. Tällaisten kirjaprojektien avulla peilataan lastenkulttuurin

kaksipuolista luonnetta, tehdään näkyväksi lasten omaa kulttuuria ja tutustutetaan samalla lapsi kirjallisen kulttuurin käytänteisiin. (Suojala 2009, 42–43.)

3.4.6 Draama

Draamakasvatus on yläkäsite, jonka alle mahtuvat kaikki varhaiskasvatuksen teatterin ja draaman toimintamuodot. Teatterin ja draaman painotusero on siinä, että teatterityöskentelyssä painopisteenä on esityksen tekeminen, kun taas draamassa keskitytään itse toimintaan. Draamatyöskentelyssä saatetaan leikki ja kasvatus teatterin keinoin yhteen. Draamassa toimitaan rooleissa ja kuvitteellisessa todellisuudessa kuitenkin ilman oikeata yleisöä. Draaman tekeminen lähtee leikistä ja lapsen kehitystasosta ja sen avulla voidaan kehittää lapsen kielellisiä valmiuksia ja kykyä oppia uusia asioita. (Toivanen 2009, 30–31.)

Draaman keskiössä ovat myönteinen perusasennoituminen, tunnepitoinen sitoutuminen sekä kokemuksellisuus. Draamakasvatuksen avulla voidaan todellisesta tilasta ja ajasta siirtyä kuvitteelliseen tilaan ja kuvitteelliseen aikaan, jossa lapset voivat toimia roolissa aikuisen ohjaamana. Lapsi voi roolien avulla käsitellä suhdettaan toisiin ihmisiin ja ympärillä olevaan maailmaan käyttäen apunaan omaa ajatteluaan, kehollisuuttaan ja kielellisiä valmiuksiaan. Roolin kautta lapsi voi oppia uusia asioita sekä itsestään että tovereistaan. Draaman leikillisuus tarjoaa vaihtoehdoisen kanavan käsitellä vakaviakin asioita, kuten erilaisuutta ja kiusaamista, joista keskusteleminen muuten olisi vaikeaa. Draaman avulla voidaan yhdistää myös eri orientaatioalueet, opetettava tieto sekä lasten kokemukset tarinaksi, ja edistää siten lasten motivaatiota oppia ja toimia. (Toivanen 2010, 8–9, 12.)

Draaman yksi keskeinen oppimiskohta on se, että sen avulla voidaan toimia sekä todellisessa että kuvitteellisessa ympäristössä. Kuviteltua maailmaa voidaan käsitellä ensin roolissa roolihahmon kautta ja sen jälkeen omana itsenä. Tällaista kaksoisnäkökulmaa sanotaan esteettiseksi kahdentumiseksi. Kahden näkökulman väliin syntyy lapsen sisäisen ja ulkoisen maailman välinen tila. Draaman avulla lapset luovat kumpaakin todellisuutta ja voivat tarkastella sitä kautta vaihtoehtoisia näkökulmia ja mahdollisuuksia ja oppia uutta. Tätä aluetta voidaan kutsua myös draaman mahdollisen oppimisen alueeksi. (Toivanen 2010, 11–12, 14.)

Draaman työtavat edellyttävät toisten osallistujien huomioon ottamista, mikä kehittää lapsen sosiaalisia taitoja. Keskeistä draamatoiminnassa on yhteistyö ja ryhmälähtöisyys sekä aikuisen ja lapsen välillä että lasten kesken, elämyksellisyys sekä keskeneräisten tilanteiden sietäminen. Draamaa rakennetaan yhdessä ryhmän jäsenten ideoiden ja toiminnan kautta, jolloin toiminnan painopisteenä on vuorovaikutteisuus. Draamakasvattajan tehtävänä on tehdä aloitteita ja antaa erilaisia roolimalleja. Hän ei vain opeta ja ohjeista vaan osallistuu myös itse aktiivisesti mukaan toimintaan. (Toivanen 2010, 12.)

Varhaiskasvatusikäisten ohjauksessa ja opetuksessa keskeisimmät toimintamuodot ovat draamapajat ja draamaleikki. Draamaleikki muodostuu kasvatuksesta ja roolileikistä, ja se voi saada alkunsa esimerkiksi luetusta sadusta. Draamaleikissä kasvattaja ottaa itselleen roolin, jatkaa satua roolinsa avulla ja jakaa sitten kaikille lapsille oman roolin. Koska leikki on lapselle ominaisinta toimintaa, kasvattaja voi hyödyntää leikin muotoja draamatoiminnassa ja liittää siihen siten kasvatuksellisen ja opetuksellisen sisällön. Myös sisällöllisten orientaatioiden alueita voidaan käydä läpi mielikuvitusmaailmassa draaman työtavoilla. Draaman avulla lapset voivat oppia itselleen luontaisella kokonaisvaltaisella tavalla, jossa harjoitellaan, opitaan erilaisia tietoja ja taitoja, kohdataan uusia asioita ja käytetään avoimesti kaikkia aisteja. Kun toimitaan lapselle mielekkäällä tavalla, lapsi saa onnistumisen kokemuksia oppimisesta. (Toivanen 2010, 16–18.)

Varhaiskasvatuksen draamakasvatuksen tavoitteena Toivasen (2010, 15) mukaan on

- tukea lapsen itseluottamuksen, positiivisen minäkäsityksen, keskittymiskyvyn ja mielikuvituksen vahvistumista. Draaman ja leikin kautta opitaan asioita itsestä sekä muista ryhmän jäsenistä.
- tutustuttaa lapsi omiin kehollisiin toimintavalmiuksiinsa. Kehonhahmottamista ja kokonaisvaltaista itseilmaisua sekä lapsen kykyä tunnistaa ja ilmaista tunteitaan tuetaan draaman avulla.
- edistää lasten kielellistä kehitystä antamalla heille tilaisuuksia esittää omia ajatuksiaan ja mielipiteitään sekä omana itsenään että roolissa
- antaa mahdollisuus perehtyä draamaan ja draamaleikin työtappoihin
- tukea draaman kautta lasten valmiuksia toimia ryhmässä ja yhteistyössä toisten kanssa

- auttaa lasta hahmottamaan ja ymmärtämään kuvitteellisen ja todellisen maailman välistä eroa.

Roolissa työskentelyt ja samastumiset ovat tärkeitä prosesseja kasvussa ihmisyyteen ja siinä olemiseen (Toivanen 2010, 16). Suomessa tehtyjen väitöskirjatutkimusten mukaan draamatoiminnassa kehittyvät pienten lasten pitkäjännitteisyys ja keskittymiskyky. Draamatyöskentely edistää lasten sosiaalisuutta ja ymmärrystä toisia kohtaan, empatiataitoja, vastavuoroisuutta ja toisten hyväksymistä. Draamakasvatuksella voidaan saada sellaisetkin lapset osallistumaan, jotka eivät muuten jaksaisi keskittyä. Draama sopii kokonaisilmmaisullisena toimintana myös monikulttuuristen lasten kanssa työskentelyyn, koska draama tarjoaa tilaisuuden ilmaista itseään, tunteitaan ja ajatuksiaan. Lapset voivat kehoaan ja ajatuksiaan käyttäen toimia ryhmässä muiden lasten kanssa ja vaihtaa merkityksiä ja kokemuksiaan. (Toivanen 2009, 35.)

3.5 Taidekasvatuksen integrointia

Taide- ja taitoaineet kulkevat rinnakkain ja siksi niitä pystytään yhdistämään eli integroimaan lapsen toimintoihin. Integroinnissa ei sulauteta taideaineita yhteen vaan tehdään tietoista yhteistyötä niiden välillä. Tämä vaatii kasvattajalta integroitavien taideaineiden peruselementtien ja sisällön tuntemista. Päiväkodissa taidetoimintaa voidaan eheyttää neljän seuraavan portaan avulla. Integroinnin tasoilta voidaan edetä vaiheittain, jolloin ne tukevat myös aiempia tasoja. (Ruokonen & Rusanen 2009, 12–13.)

Puurula määrittelee integroidun taidekasvatuksen portaat kolmevaiheisena kokonaisuutena, jossa ensimmäisenä on primaari integrointi eli arkipäivän hoitotilanteisiin liittyvä taidetoiminta. Tällöin taidetta käytetään välineellisesti siivittäen arjen kasvatus- ja hoitotilanteita. Esimerkiksi nukuttamiseen, hoitoon, pukemiseen ja leikkiin voidaan yhdistää eri taidemuotoja kuten loruilua, laulua, hyräilyä, käsileikkejä, keinuttelua ja tanssia. (Puurula 2000, 89.) Ruokosen (2001, 121) mukaan arkitilanteisiin liitetyn musiikin kautta lapset voivat kokea mielihyvää ja turvallisuuden tunnetta.

Toisen asteen integrointi on lapsilähtöistä toimintaa, jossa pyritään taiteen tekemiseen, laulamiseen, tanssimiseen ja piirtämiseen lapsen ehdoilla monipuolistamalla taideaineita

toimintaan. (Puurula 2000, 89.) Ruokosen ja Rusasen (2009, 13) mukaan tällainen lapsilähtöinen toiminta saa kimmokkeen lapsen aloitteesta, johon aikuinen heittäytyy mukaan tuomalla lisää taiteen mahdollisuuksia tilanteeseen. Jos lapsi alkaa laulaa, voidaan laulun yhteyteen kehittää koreografiaa ja luoda tarina laulun pohjalta. Lähtökohtana on kokonaisvaltainen oppiminen, tunteet ja yhteisöllisyys.

Kolmannessa integroinnin tasossa korostuu jo taidekasvatuksen pedagoginen ote. Tämä porras sisältää tiedostetun ja tavoitteellisen taide-elementtien integroinnin. (Puurula 2000, 89.) Tässä portaassa toiminnan järjestämisen vastuu on kasvattajalla, joka tiedostaa eheyttävän taidekasvatuksen merkityksen lapsen kasvulle ja kehitykselle. Hän suunnittelee toimintatilanteen, ohjaa ja kannustaa lasta taiteellisessa ilmaisussa sekä rajaa näiden toimintatilanteiden tavoitteet. Tällaisissa oppimistilanteissa kehittyvät lapsen sosiaaliset, fyysiset, motoriset ja havainnolliset taidot. (Ruokonen & Rusanen 2009, 13). Ruokonen (2005/2006, 18) lisää tähän kolmivaiheiseen portaikkoon vielä neljännen portaan, jossa taiteellisesti eheyttävä toiminta sisällytetään kasvatus- ja opetussuunnitelmaan eli paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Ruokonen 2005/2006, 18; Ruokonen & Rusanen 2009, 14).

3.6 Esteettisen kasvattajan rooli varhaiskasvatuksessa

Lapset ovat luonnostaan luovia ja motivoituneita taiteen tekemiseen. Lapsi tarvitsee luovassa toiminnassaan kuitenkin aikuisen tukea, kiinnostusta, opetusta ja vuorovaikutusta. (Pentikäinen 2005/2006, 28.) Kasvattaja antaa lapselle mahdollisuuden taiteelliseen ilmaisemiseen ja kokemiseen varhaiskasvatuksessa. Toiminnassa lapselle annetaan tilaa, aikaa ja rauhaa lapsen luovuudelle ja mielikuvitukselle sekä mahdollisuus toimia monipuolisesti eri taidemuotojen alueella. Toiminnan keskiössä ovat luovat ideat ja yhdessä tekemisen ilo. (Stakes 2005, 24.) Varhaiskasvattaja voi järjestää tavoitteellisia kuvataide-, musiikki-, käsityö-, liikunta-, lastenkirjallisuus-, tanssi- ja draamatuokioita, mutta erilaisilla taidekokemuksilla voidaan siivittää myös koko päivähoitopäivää. Käytännössä taidemenetelmiä voidaan hyödyntää kaikkeen kasvatus- ja hoitotoimintaan. Yhteiskunnallisena tavoitteena on, että lapsi kasvaa kulttuurisine lähtökohtineen yhteiskunnan jäseneksi, mikä edellyttää lapsen oman kulttuurisen identiteetin jäsentymistä

sekä kulttuuristen ilmiöiden moninaisuuden ymmärtämistä. (Ruokonen & Rusanen 2009, 10–11.)

Kasvattaja ohjaa lasta teknisissä taidoissa ja harjoittelussa lapsen itsensä asettamien tavoitteiden mukaan (Stakes 2005, 24). Aikuisen tulee suunnata pätevyytensä lapsen prosessin ohjaukseen ja käyttöön. Itse toimintaprosessin tukeminen on keskeistä, koska lapsen oppiminen tapahtuu tekemisen kautta. Siksi ohjaavan aikuisen on hyvä laatia ohjaussuunnitelma, joka sisältää toistoa, harjoittelua ja syventymistä. (Rusanen & Torkki 2001, 98.)

Lasten motivaatio luovaan toimintaan on riippuvainen aikuisen asenteesta, miten aikuinen suhtautuu paitsi lapsen työskentelyyn, myös omaan luovaan toimintaansa. Epävarma aikuinen viestittää, että luovassa toiminnassa on kyse enemmän taidoista tai niiden puuttumisesta kuin jokaiselle ihmiselle mahdollisesta ilmaisumuodosta. Luovan työn omaperäisyys kasvaa, kun ihminen luottaa omien ratkaisujensa hyväksymiseen. Niinpä aikuinen, joka uskaltaa näyttää tietämättömyyttään ja hassutella, viestittää lapselle lupaa erehtyä ja olla kekseliäs. Koska vilpittömyys on yksi taidekasvatuksen tärkeä ulottuvuus, lasta ohjaavan aikuisen täytyy ohjelmaa suunnitellessaan varata aikaa myös itselleen kuunnellakseen omia tunteitaan ja kiinnostuksiaan. Kun aikuisen ja lapsen kiinnostukset kohtaavat, toiminnasta tulee mielekästä. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 38.)

Lapselle on tärkeää, että aikuinen on kiinnostunut lapsen tekemisestä (Rusanen & Torkki 2001, 98). Kun aikuinen on mukana toiminnassa, lapsen motivaatio kasvaa ja työskentelystä tulee pitkäjännitteistä. Aikuinen voi olla työskentelyprosessissa myös rohkaisemassa lasta tallentamaan ideoitaan ja kokemuksiaan taiteen keinoin. Tärkeää on myös se, että aikuinen antaa lapselle palautetta tämän toiminnasta. Positiivinen palaute vahvistaa lapsen itseluottamusta ja huomioiduksi tulemisen tarvetta. (Pentikäinen 2005/2006, 28, 32.) Näin ohjaaja voi varmistaa, että lapsen taidetuokio on samalla oppimistuokio.

Hyvän taidekasvatuksen toteutumiseksi kasvattajan on pidettävä huolta toimintaympäristön suunnittelusta, ympäristön ja ilmapiirin houkuttelevuudesta sekä tiloista ja oppimateriaaleista, jotka ovat toiminnan kannalta mielekkäitä. Lapsen fyysisessä toimin-

taympäristössä puutteelliset tilat heikkoine välineineen ja materiaaleineen uhkaavat hyvän taidekasvatuksen toteutumista. (Rusanen & Torkki 2001, 98–99.) Taide on luonteeltaan mediumsidonnaista, joten ilmaisu on riippuvainen siihen käytettävistä materiaaleista ja välineistä (Pääjoki 2011, 114). Kasvattajan tulee järjestää myös tilat lasten taideteosten näytteille panoon ja dokumentoida lapsen taiteellista työskentelyä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24.) Laittamalla lasten omia töitä kaikkien nähtäviksi välitetään lapselle kunnioitusta ja hyväksymistä lapsen omasta toiminnasta. (Hakkola, Laitinen & Ovaska-Airasmaa 1991, 48).

4 PÄIVÄKOTI KÄTZLEIN

Päiväkoti Kätzlein on pieksämäkeläinen taideaineisiin erikoistunut yksityinen päiväkoti. Kätzlein on toiminut vuodesta 1997, jolloin se perustettiin entisen taidekoulu Taidekatintä ympärille vanhempien toiveesta sisällyttää taideharrastukset lapsen hoitopäivään ja rauhoittaa illat perheen yhdessäololle. (Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelma 2001/2003, 5.) Kätzlein käsittää päiväkodin ja esikoulun, ja toimintaan kuuluu myös vauvamusikari.

Päiväkodin puolella ei ole erillistä varhaiskasvatussuunnitelmaa, vaan päiväkodin varhaiskasvatus tapahtuu esiopetuksen opetussuunnitelmaa mukailten. Kätzleinin varhaiskasvatukseen on lisätty varhaiskasvatuksen yleisten tavoitteiden lisäksi leikin kautta tapahtuva tavoitteellinen taidekasvatus, joka kattaa Kätzleinin päiväohjelmaan sisältyvät taideharrastukset. Näihin kuuluvat musiikkileikkikoulu, tanssi ja pianonsoitto. (Tuula Häätinen, henkilökohtainen tiedonanto 9.1.2012) Kätzleinin esiopetussuunnitelma noudattaa Pieksämäen esiopetussuunnitelmaa, josta uusi painos on ilmestynyt 2011 vuoden alusta (Kati Hänninen, henkilökohtainen tiedonanto 21.8.2011). Koska tutkimuskysymykseni on, millaiseksi Kätzleinin käyneet nuoret ja heidän vanhempansa ovat kokeneet Kätzleinin taidekasvatuksen, olen käyttänyt lähdeaineistonani esiopetuksen vanhoja painoksia, jotka ovat vuosilta 2001 ja 2003.

4.1 Kätzleinin toiminta-ajatus

Päiväkoti Kätzleinin toiminta-ajatuksena on tarjota turvallista, perheiden tarpeista lähtevää lapsilähtöistä päivähoitoa ja antaa alle kouluikäisille lapsille runsaasti monipuolisia virikkeitä taidekasvatuksen osa-alueilta, jotta lapset voivat myöhemmin löytää itseään kiinnostavan taiteenalan. Kätzleinin päiväohjelmaan kuuluvat musiikkileikkikoulu, luova lastentanssi, Domanin lukukoulu, saksan ja venäjän kieleen tutustuminen laulujen ja leikkien avulla sekä mahdollisuus pianonsoiton opiskeluun. (Päiväkoti Kätzlein 2011.)

4.2 Kätzleinin taidekasvatus

Kätzleinin taidekasvatuksen tavoitteet kulkevat käsi kädessä taidekasvatuksen yleisten tavoitteiden kanssa. Esiopetuksen mukaisen taide- ja kulttuurikasvatuksen kautta tuetaan lapsen tiedollista ja taidollista sekä tunne-elämään liittyvää kehitystä. Lapselle tarjotaan mahdollisuus erilaisiin taide-elämyksiin ja niistä keskustelemisen. Aktiivisen toiminnan, leikin ja omien tutkivien taidekokeilujen kautta lapsi saa tietoa itsestään ja ympäristöstään. Taidetoiminnan avulla lapsi oppii työskentelemään pitkäjänteisesti, ilmaisemaan omia tunteitaan, arvostamaan sekä omaa että toisten työtä sekä vaalimaan esteettisyyttä ympäristössä. Tavoitteena on myös, että lapsi hahmottaa kulttuuri-identiteettiänsä ja oppii ymmärtämään kulttuurien monimuotoisuutta. (Pieksämäen kaupunki ja maalaiskunta i.a.)

Kätzleinin taidekasvatus on tavoitteellista, leikin varjolla tapahtuvaa toimintaa. Suurimmassa roolissa on musiikki ja tanssi, jotka toteutuvat koulutettujen opettajien johdolla. (Tuula Häätinen, henkilökohtainen tiedonanto 9.1.2012.) Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelman (2001/2003, 5) mukaisesti esiopetuksessa painotetaan myös kuvaamataittoa. Kätzleinin taidekasvatus on luonteeltaan poikkitaiteellista ja eri taidemuotoja yhdistetään toiminnassa (Tuula Häätinen, henkilökohtainen tiedonanto 9.1.2012). Kätzleinin taidekasvatustoiminnan lähtökohtana on tarjota monipuolisia taidevirikkeitä ja elämyksiä, jotta lapsi voisi löytää oman vahvan alueensa taiteen saralta. Kaikille opetaan perustaidot, joiden pohjalta voi jatkaa itseään kiinnostavaa harrastusta. Myös yksilölliseen opetukseen tarjotaan mahdollisuus, jos lapsen oppimismotivaatio on suuri. (Päiväkoti Kätzlein 2011)

4.2.1 Kätzleinin musiikkikasvatus

Musiikki kuuluu luonnollisena osana päiväkodin arkeen (Päiväkoti Kätzlein i.a. a). Kätzleinin musiikkikasvatus alkaa musiikkileikkikoulusta, jonka jälkeen on mahdollisuus aloittaa pianonsoitto. Soitto-opiskelussa edetään musiikkioppilaitosten periaatteiden mukaan lasten tahtiin. Sekä musiikkileikkikoulukasvatuksessa että pianonsoiton opiskelussakin tähdätään siihen, että lapset saisivat valmiudet jatko-opiskeluun. Musiikillisen toiminnan voi aloittaa myös ennen päivähoitajaksoa Kätzleinin vauvamuskarista. (Tuula Hättinen, henkilökohtainen tiedonanto 9.1.2012.)

Musiikkiin tutustutaan yhteisten lauluhetkien, soittamisen, musiikkileikkikoulun, esiintymisten ja musiikin kuuntelun avulla. Lapset saavat esteettisiä elämyksiä musiikillisten kokemusten kautta. Kätzleinin musiikkikasvatuksen ensisijaisena lähtökohtana on musiikkikasvatuksen yleisten tavoitteiden mukaisesti myönteisen musiikkisuhteen herättäminen. Musiikkikasvatuksen avulla voidaan tukea lasten musiikillisiä taitoja kuten sisäisen kuulon ja sävelkorvan kehittymistä, rytmitajua ja keskittymiskykyä sekä harmonia- ja sävelväritajun ja muototajun kehittymistä. (Päiväkoti Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelma 2001/2003, 17–18.)

Kätzleinin musiikkileikkikoulun opetus perustuu valtakunnalliseen musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmaan ja tavoitteisiin. (Päiväkoti Kätzlein i.a. a.) Musiikkileikkikoulut kuuluvat varhaisiän musiikkikasvatukseen ja niissä noudatetaan yleisiä kasvatustavoitteita sekä tarjotaan edellytykset musiikkiopisto-opiskeluun jatkossa. (Musiikinopetus Suomessa 2007, b.) Lähtökohtana on, että lapset saavat musiikillisiä elämyksiä ja valmiuksia pysyvän musiikkiharrastuksen aloittamiseen. Varhaisiän musiikkikasvatuksella tuetaan lapsen kokonaispersoonallisuuden osa-alueiden kehittymistä ja luovuutta ja annetaan eväitä musiikillisen itseilmaisun vahvistumiseen. (Musiikinopetus Suomessa 2007, a.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa lapset saavat kokemuksia musiikin kuuntelusta, kokemisesta ja tuottamisesta sekä itseilmaisusta musiikin ja leikin keinoin. Musiikin parissa työskennellään varhaiskasvatuksen musiikkikasvatuksen tavoin laulamalla, soittamalla, kuuntelemalla sekä musiikkiliikunnalla, ja opetuksessa tutustutaan musiikin alkeisiin, dynamiikkaan, rytmiin, melodiaan, sointiväriin, harmoniaan ja muotoon. Var-

haisiän musiikkikasvatukseen voidaan integroida eri taidemuotoja, kuten kirjallisuutta, draamaa, tanssia sekä kuvataidetta, mikä tarjoaa lapselle mahdollisuuden löytää oman taiteellisen kiinnostuksensa ja vahvuutensa. (Musiikinopetus Suomessa 2007, b.)

Kätzleinin musiikkikasvatuksen opetukseen on myös integroitu eri taidemuotoja. Kätzleinin musiikkiopetuksen keskiössä ovat leikit ja sadut, joiden avulla tutustutaan musiikin teorian alkeisiin. Käsinukkien avulla perehdytään musiikkikäsitteisiin, jotka opitaan heti niiden oikeilla nimillä. (Kätzleinin esiopetuksen esiopetussuunnitelma 2001/2003, 17.) Päiväkodin musiikkikasvatukseen on integroitu myös kielisuihkuperiaatteen mukaisia kielivirikkeitä. Päiväkodin yhteislauluhetkessä tutustutaan laulujen ja laululeikkien avulla saksan kieleen sekä vuodesta 2009 myös venäjään (Päiväkoti Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelma 2001/2003, 17; Tuula Hätinen, henkilökohtainen tiedonanto 9.1.2012).

Kätzleinin musiikkikasvatus pohjautuu unkarilaiseen Kodály-metodiin ja suomalaiseen kansanperinteeseen (Kätzleinin esiopetuksen esiopetussuunnitelma 2003, 17). Kodály-metodin keskiössä ovat kansanperinne, kansanlaulut ja -runot, ja ajatuksena on musiikillisen äidinkielen opettaminen. Kodály korostaa musiikin roolia ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittämisessä ja omaleimaisen kulttuurin säilymisessä. Kodálymenetelmän työtapoihin kuuluvat laulaminen ja varhaiskasvatuskontekstiin liitettyä myös leikkiminen. Instrumentteina toimivat erilaiset rytmisoittimet. Sävelkorkeuksien, välien ja melodiakulkujen hahmottamiseksi opetuksen tukena käytetään relatiivista säveltapailua eli säveltapailunimiä (do re mi fa so la ti) sekä käsimerkkejä, jotka auttavat myös musiikillisen muistin ja sisäisen kuulon kehittämisessä. (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piiroinen & Mäkinen 1998, 193–194.)

Osana Kätzleinin musiikkileikkikoulutoimintaan kuuluvat lasten esiintymiset päiväkodin omissa tilaisuuksissa sekä päiväkodin ulkopuolella (Päiväkoti Kätzlein i.a. a). Esiintymisten järjestämisessä panostetaan siihen, että lapset saavat riittävän pitkään esiintyä ryhmän kanssa turvallisessa ympäristössä. Siten luodaan lapsille turvallisia ja myönteisiä kokemuksia esiintymisistä. Esiintymisiin integroidaan musiikin lisäksi muita taideaineita. Esityksissä tanssitaan ja lauletaan, ja ennen esitystä lapset somistavat tilan omilla taideteoksillaan. (Tuula Hätinen, henkilökohtainen tiedonanto 9.1.2012.) Kätzleinin

esiopetuksen opetussuunnitelman (2001/2003, 18) mukaan lapsille pyritään tarjoamaan myös mahdollisuus käydä konsertissa osana musiikkikasvatusta.

Viisi vuotta täyttäneet lapset voivat aloittaa pianotunnit osana päivähoitopäivää muiden taidetuntien lisäksi. Opetus perustuu musiikkileikkikoulun tavoin valtakunnallisten musiikkilaitosten tavoitteisiin. Pianotunnit toteutetaan yhteistyössä musiikkileikkikoulun kanssa ja ne on suunniteltu niin, että edistyminen on loogista ja tehokasta. Kätzleinissa järjestään lisäksi vauvamuskaritoimintaa, joka on Kätzleinin musiikkileikkikoulun- ja tanssinopettajan yhteisesti suunnittelema kokonaisuus. Vauvamuskarissa käytettävät laululeikit perustuvat unkarilaiseen Kodály-menetelmään. Tavoitteena on, että lasten sävelkorva, puhe, sosiaalisuus ja kehonhallinta kehittyvät ja että vanhemmat oppivat tukemaan lapsen musiikkiharrastusta. (Päiväkoti Kätzlein i.a. a.)

4.2.2 Luova lastentanssi

Kätzlein taidekasvatuksen painopisteisiin kuuluva lasten luova tanssi toteutuu tanssin perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan sekä klassisen baletin alkeita mukaillen (Päiväkoti Kätzlein i.a. b). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisen varhaisiän tanssikasvatuksen lähtökohtana on lapsen luovuuden, kehontuntemisen ja itsetunnon kehittyminen. Lasten sosiaalisia taitoja ja oppimisvalmiuksia vahvistetaan erilaisilla harjoituksilla leikin kautta. Opetuksen päämääränä on tanssinolon herättäminen, itseilmaisun kehittäminen sekä pitkäjännitteiseen tanssiharrastukseen kannustaminen. (Opetushallitus 2005, 21.)

Kätzleinin tanssinopetuksessa otetaan huomioon lasten yksilölliset valmiudet ja pyritään edistämään lasten liikunnallisuutta ja omaa ilmaisua (Päiväkoti Kätzlein i.a. b; Päiväkoti Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelma 2003, 14). Toiminnassa painottuu sekä tanssitaiteen tekeminen että vastaanottaminen. Lapsille tarjotaan mahdollisuus osallistua paikkakunnalla vierailevien tanssijoiden esityksiin sekä esiintyä myös itse erilaisissa tapahtumissa oikealle yleisölle. Esiintymiskokemuksilla tarjotaan onnistumisen elämyksiä ja vahvistetaan itsetuntoa. (Päiväkoti Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelma 2003, 14.)

4.2.3 Kuvataide ja kädentaidot

Kätzleinin taidekasvatukseen kuuluvat myös kuvataide ja kädentaidot, joiden tavoitteet kulkevat rinnan kuvataide- ja käsityökasvatuksen yleisten tavoitteiden kanssa. Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2001/2003, 15) kuvataidekasvatuksen lähtökohtana on lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittyminen. Kuvataidekasvatuksella edistetään lasten aistitoimintoja ja ajattelua, rikastetaan mielikuvitusta, harjoitellaan kuvallista viestintää ja omaa ilmaisua. Toiminnassa tutustutaan erilaisiin tekniikoihin kuten piirtämiseen, maalaamiseen, muovailuun, paperitöihin, painotöihin, uusiopaperiin ja valokuvaukseen sekä kannustetaan lasta luovuuteen ja omaan ilmaisuun. Kuvataiteen opetuksessa voidaan opetella väriopin alkeita, valo ja varjo sekä tilaopin alkeita, aikaa ja liikettä. Tavoitteena on, että lapset saavat onnistumisen kokemuksia työskentelellystään ja omista töistään ja oppivat kunnioittamaan toisten töitä. Taiteen tekemisen lisäksi käydään katsomassa paikallista taidenäyttelyä ja myös lasten omista töistä tehdään näyttely lasten kanssa kevät- ja syyslukukausina. Näyttelyiden avulla harjoitellaan taiteen tarkastelua. (Päiväkoti Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelma 2001/2003, 15–16.)

Kätzleinin käsityökasvatuksessa lapsi saa keksiä, tehdä ja kokea. Toiminta tapahtuu kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. Käsityötoiminnassa lapsi työskentelee suunnitelmallisesti, tekee johtopäätöksiä, arvioi omaa työtään ja iloitsee omasta työstään. Lähtökohtana on se, että lapsi tutustuu erilaisiin materiaaleihin, välineisiin ja tekniikoihin askartelun, tekstiili- ja teknisen työn kautta. Lapselle annetaan sitä kautta mahdollisuus kehittää luovuuttaan, suunnittelutaitoaan ja oma-aloitteista tiedonhankintaansa. Tekemisen kautta opetellaan huolehtimaan työympäristöstä ja käytetyistä välineistä sekä huomioimaan omaa ja toisten turvallisuutta. (Päiväkoti Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelma 2001/2003, 16.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen aiheen valinta ja ajankohtaisuus

Tutkimusaihe varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen merkityksestä lapsen ja nuoren elämässä lähti liikkeelle työelämän yhteistyökumppanin ehdotuksesta, päiväkoti Kätzleininistä, jossa suoritin työharjoittelua tammi-helmikuussa 2011. Kätzleinin johtajaa kiinnosti, onko Kätzleinin taidekasvatus vaikuttanut esimerkiksi entisten asiakkaittensa tekemiin valintoihin ja harrastuksiin tai koulumenestykseen. Itse olen myös ollut valmistuvana sosiaalialan ammattilaisena erityisen kiinnostunut taidekasvatuksesta ja luovista menetelmistä sosiaalialan työssä, joten aihe tuki omaa kiinnostustani sekä ammatillista kehittymistäni.

Koin myös, että aihe taidekasvatuksen merkittävydestä on hyvin ajankohtainen. 1990-luvusta alkaen koulujen opetussuunnitelmista taideaineita on vähennetty niitä kilpailukykyisempien aineiden tieltä ja siirretty maksulliseen harrastustoimintaan, taiteen perusopetukseen. 2000-luvulla sama linja on jatkunut karsien runsaasti yläasteen tuntijaon valinnaisaineita. (Hellström 2005/2006, 49.) Tutkimuksia taidekasvatuksen ja taiteen vaikutuksista hyvinvointiin on tehty runsaasti viime aikoina. Taidekasvatus on ollut viime aikoina mediassa opetusministeriön ja kuntaliiton Taidekasvatus 2011 -hankkeen kautta. Taidekasvatus 2011 pyrkii selvittämään pilottikuntiensa avulla taidekasvatuksen järjestämisen edellytyksiä nykyisessä toimintaympäristössä, etsimään keinoja alueellisten palvelujen turvaamiseksi ja huolehtimaan koulutetun henkilökunnan saatavuudesta. Kuntaliiton sivistyspoliittisessa ohjelmassa on myös tavoitteena Sivistyksen suunta 2020 tunnustamaan taidemenetelmien positiivinen vaikutus ihmisen kasvulle tulevaisuuden kunnassa. (Kunnat.net 2012)

5.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää päiväkoti Kätzleinin käyneiden lasten ja nuorten kokemuksia Kätzleinin taidekasvatuksesta, miten se mahdollisesti näkyisi heidän elämässään tänä päivänä tai millaisia merkityksiä he ovat sillä kokeneet olevan. Saadakseni

tutkimuksesta laaja-alaisemman näkökulman otin tutkimuksen kohteiksi myös Kätzleinin käyneiden nuorten vanhemmat. Heiltä tarkoituksena oli kartoittaa, millaiseksi he ovat vanhempina kokeneet Kätzleinin taidekasvatuksen, miten he ovat kokeneet sen merkityksen lapsissaan päiväkotijakson jälkeen ja mahdollisesti tänä päivänä. Näiden kysymysten pohjalta tarkoitukseni oli tutkia, miten päiväkotiki Kätzlein on päässyt tavoitteisiinsa taidekasvatuksen tarjoajana.

Tutkimuskysymyksiksi nousivat

1. Millaiseksi päiväkotiki Kätzleinin käyneet lapset ja nuoret ovat kokeneet taidekasvatuksen merkityksen elämässään tänä päivänä?
2. Millaiseksi Kätzleinin käyneiden nuorten vanhemmat ovat kokeneet Kätzleinin tarjoaman taidekasvatuksen?

Näiden pohjalta kolmanneksi tutkimuskysymykseksi muodostui:

3. Miten päiväkotiki Kätzlein on päässyt tavoitteisiinsa taidekasvatuksen tarjoajana?

5.3 Tutkimusympäristö, kohdejoukko, tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Tutkimusympäristönä oli päiväkotiki Kätzlein ja kohdejoukkona Kätzleinin käyneet lapset ja nuoret ja heidän vanhempansa. Haastattelin kahdeksaa perhettä, jotka olivat Kätzleinin johtajan valitsemia. Haastatteluun pyrittiin valitsemaan sellaisia lapsia, jotka olivat käyneet mahdollisimman pitkän jakson Kätzleinissa. Haastateltavia nuoria oli yhteensä kymmenen, joista seitsemän oli tyttöjä ja kolme poikia. He jakautuivat iältään 7–19-vuotiaiksi, ja ikäjakauma oli seuraava: yksi 7-vuotias, kolme 9-vuotiaista, yksi 12-vuotias, yksi 13-vuotias, kolme 14-vuotiaista ja yksi 19-vuotias. Haastattelun vanhemmissa oli mukana kolme isää ja kuusi äitiä. Koska opinnäytetyön aihe oli työelämänyhteistyökumppanilta, minun ei tarvinnut hakea erillistä tutkimuslupaa. Laadin luvat lasten haastattelemiseen haastateltavien nuorten ja lasten vanhemmilta kirjallisesti ennen haastattelutilannetta. (Liite 1.)

Tutkimus toteutettiin laadullisena. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata todellista elämää, joka nähdään monitahoisena kokonaisuutena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Aineiston keruussa käytettiin teemahaastattelua, jossa oli sekä

strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Teemahaastattelu on luonteeltaan strukturoidun lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa aihealueet on päätetty, mutta tarkat kysymysmuodot ja järjestykset eivät (Hirsjärvi ym. 2007, 203). Lasten haastattelurunko koostui taustatiedoista, lasten arkeen liitetystä teema-alueista sekä päiväkotimuistoista. (Liite 2) Alasuutarin mukaan lasten vastaamista helpottaa, jos teemat jaetaan lapsen arkiympäristön teemoihin, rutiineihin ja lähimuistoihin (Helavirta 2007, 634). Vanhempien haastattelussa (Liite 3) teemat liittyivät pitkälti päiväkodin taidekasvatuksesta saatuihin kokemuksiin.

Tutkimusmittari, sekä lasten ja nuorten että vanhempien teemahaastattelurunko laadittiin taidekasvatusta käsittelevän kirjallisuuden ja Kätzleinin tavoitteiden valossa omaa pohdintaa käyttäen, ja siinä hyödynnettiin myös keräämääni teoriaa taidekasvatuksen merkityksestä. Haastattelurunko pyrittiin luomaan sellaiseksi, että sillä saisi mahdollisimman paljon tietoa. Ohjaava opettaja sekä työelämän yhteistyökumppani tarkistivat teemahaastattelurungon ennen haastatteluita. Haastattelurungon suunnittelulla ja sen yhteyksillä taidekasvatuskirjallisuuteen pyrittiin tukemaan tutkimuksen luotettavuutta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 184) mukaan tutkimuksen laadukkuuteen voidaan vaikuttaa etukäteen tekemällä hyvä haastattelurunko.

Haastattelutilannetta varten olin tehnyt haastattelurunkojen teema-alueiden alle valmiita kysymyksiä siltä varalta, että haastattelutilanteessa iskee blackout. Kysymysten muodot ja järjestykset kuitenkin elivät haastattelutilanteen ja haastateltavan ehdoilla. Aineiston keruumuotona haastattelu valittiin siksi, että sitä kautta ihmiset saivat tuoda laajemmin itseään koskevia asioita esiin. Haastattelu sopi myös siksi, että tutkimusaiheen ajateltiin tuottavan monitahoisia vastauksia sekä siksi, että kysymyksiä ja vastauksia voitiin tarkentaa ja syventää haastatteluhetkellä. (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 200.)

Haastattelu voidaan tehdä yksilönä, parina tai ryhmässä (Hirsjärvi ym. 2007, 205). Lasten haastatteluissa yksilöllistä haastattelua voidaan pitää ryhmähaastattelua eettisempänä siinä mielessä, että yksilöhaastattelussa lapset saavat äänensä kuuluviin eivätkä esimerkiksi ujut lapset jää heitä vilkkaampien tiedonantajien taakse. Toisaalta ryhmähaastattelun puoltajien mukaan vieraan tutkijan haastateltavana oleminen on lapselle vieras ja epämiellyttävä, jopa pelottava tilanne. (Helavirta 2007, 631.) Haastattelut toteutettiin pääosin yksilöhaastatteluina, jotta lapset saivat äänensä kuuluviin eikä asioita jäänyt

kertomatta ryhmäpaineen takia. Yksilöhaastattelu valittiin myös siksi, että se katsottiin mielekkääksi vaihtoehdoksi lasten yksilöllisten ajatusten ja kokemusten kartoittamiseen. Samojen syiden perusteella yksilöhaastattelu katsottiin otollisimmaksi aineistonkeruumuodoksi myös vanhempien kohdalla. Lasten haastatteluissa kaksi haastattelua toteutettiin parihaastatteluna, jolloin haastateltavina olivat sisko ja veli. Vanhempien haastatteluissa yksi haastattelu tehtiin parihaastatteluna niin, että mukana olivat molemmat vanhemmat.

Haastattelut toteutettiin syys-lokakuussa 2011 päiväkotiki Kätzleinin tiloissa, julkisissa tiloissa sekä haastateltavien kotona. Kätzleinin johtaja halusi pitää entisille Kätzleinin asiakkailleen syyskuussa 2011 kaverikekkerit, joten sovittiin, että mahdutetaan samaan tilaisuuteen myös mahdollisuus osallistua haastatteluun. Vanhemmille lähetettiin saatekirjeenä kaverikekkerikutsu, jossa oli esitelty myös tutkimus Kätzleinin taidekasvatuksesta. Lomakkeessa kerrottiin, mitä tutkimus koskee, lasten haastattelua koskevat aihealueet sekä se, että tutkimus on vapaaehtoinen ja luottamuksellinen. Mukana olivat sekä Kätzleinin johtajan että omat yhteystietoni, jotta vanhemmat voivat ilmoittautua haastatteluun ja halutessaan kysyä lisätietoa.

Kaikki haastatteluun valitut eivät tavoittaneet kutsua, mutta heihin johtaja otti muuten yhteyttä tutkimuksen merkeissä. Itse otin heihin yhteyttä sen jälkeen joko puhelimitse tai sähköpostilla ja sovin haastatteluajankohdan ja -paikan. Yhteydenotossani kerroin haastatteluni tarkoituksesta ja aihealueista, jotta haastateltavat osaavat varautua siihen, mitä heiltä kysytään. Koska haastateltavat lapset ja nuoret olivat pääosin alaikäisiä, luvat heidän haastattelemiseen kysyttiin vanhemmilta kirjallisesti ennen haastattelutilannetta.

Haastattelut tallennettiin nauhurilla haastattelun sujuvuuden vuoksi ja siksi, ettei mikään oleellinen tieto mene ohi. Kirjoitin haastattelutilanteista varmuuden vuoksi myös lyhyet muistiinpanot siltä varalta, että elektroniikka pettää. Nauhoittamisesta kerroin haastateltaville ennen haastattelutilannetta. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 15 minuutista tuntiin, keskimääräisenä lasten ja nuorten haastattelun kestona oli 25 minuuttia ja vanhempien haastattelussa 20 minuuttia.

5.4 Tutkimusaineiston analysointi

Aineiston käsittely lähti liikkeelle litteroinnista, joka tarkoittaa haastattelumateriaalin kirjoittamista puhtaaksi sana sanalta. Se voidaan tehdä koko haastatteludialogista tai valikoiden esimerkiksi teema-alueiden mukaan tai pelkästään haastateltavan kerronnasta. Se, kuinka tarkkaan litteroinnin tekee, riippuu tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta. Tarkimmillaan litterointi tehdään koko haastatteludialogista pikkutarkasti kaikkia huokauksia, taukoja ja äänenpainoja myöten. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138–140.) Itse litteroin haastatteludialogin sana sanalta jättämällä kuitenkin tarpeettomat naurahdukset tai huokaukset sekä aiheesta poikkeavat keskustelut kirjoittamatta, koska ajattelin niiden olevan tarpeettomia tutkimukseni kannalta. Haastattelut litteroitiin pian haastattelutilanteiden jälkeen, kun saatu aineisto oli vielä tuoreessa muistissa.

Analysoinnissani käytin aineistolähtöistä analyysiä, joka rakentuu aineiston pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja lopulta teoreettisten käsitteiden muodostamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111). Aineistolähtöinen analyysi valittiin, koska sen ajateltiin sopivan parhaiten kootun haastatteluaineiston työstämiseen. Lähdin liikkeelle siitä, että luin ensin kaiken haastattelumateriaalin läpi ja perehdyin sen sisältöön. Lukukerroillani tein havaintoja ja huomioita tekstistä. Lasten ja nuorten haastattelumateriaali oli jaettu teemoihinsa, joten aloitin siitä, että jaottelin lasten vastaukset peräkkäin teemojensa alle ja etsin samankaltaisuuksia. Vanhempien haastattelulomakkeen tulostin paperille ja merkitsin värikynällä samankaltaisuuksia. Alleviivasin tekstistä pelkistettyjä ilmaisuja ja ryhmittelin sitten nämä ilmaisut teemojensa mukaan taulukkoon, josta pääsin muodostamaan käsitteitä. Näiden käsitteiden pohjalta teema-alueita myötäillen purettiin ja jäsennettiin saadut tulokset.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseen osallistui kahdeksan perhettä, yhteensä 19 vastaajaa, joista kymmenen oli Kätzleinin käyneitä lapsia ja nuoria, ikäjakaumaltaan 7–19-vuotiaita ja yhdeksän heidän vanhempiaan. Lasten ja nuorten haastatteluiden tuloksissa käytän sanaa lapsi, kun kyse

on 7–12-vuotiaasta ja nuori, kun kyse on 13–19-vuotiaasta. Erittelen tässä lasten ja vanhempien haastattelutulokset omiksi osioikseen teemojensa mukaan. Otan tuloksissa esille usein toistuneita näkökulmia sekä sellaisia vastauksia, jotka koen merkitykselliseksi tutkimusongelmieni kannalta. Tulokset on jaettu haastattelurungon teema-alueiden mukaan. Käytän suoria lainauksia haastateltavien puheista selkiyttämään ja rikastuttamaan tulosten kerrontaa.

6.1 Lasten ja nuorten haastattelut

Lapsilta kysyttiin ensin taustatietona ikää, jolloin he olivat aloittaneet päiväkodin sekä päivähoitossa olleen jakson kestoja sekä nykyistä ikää. Lisäksi lapsilta kysyttiin taustakysymyksenä taiteellista kotitaustaa; miten taiteesta puhutaan kotona, miten kulttuuria kulutetaan, käydäänkö taidenäyttelyissä tai muissa kulttuuritapahtumissa, harrastavatko vanhemmat taidetta ja miten vanhemmat suhtautuvat lapsen taiteellisiin tuotoksiin ja toimintaan. Päiväkotijakson kestoja ja taiteellista kotitaustaa kysyttiin, jotta voitiin arvioida, onko sillä merkitystä saatuihin tuloksiin. Lasten ja nuorten haastattelurunko koostui neljästä teema-alueesta, joihin kuuluivat suhde taiteeseen, vapaa-aika ja harrastukset, sosiaaliset suhteet ja koulu. Koska haluttiin selvittää, millaisena haastateltavat kokivat taidekasvatuksen merkityksen elämässään tänä päivänä, oli teema-alueet jaettu kattamaan 7–19-vuotiaiden elämänsisältöä. Lasten on myös todettu vastaavan helpommin kysymyksiin, jos ne on liitetty tämän arkiympäristöön ja rutiineihin (Helavirta 2007, 634). Lapsilta ja nuorilta kysyttiin myös Kätzleinin aikaisia muistoja, jotta voitiin selvittää, onko muistolla merkitystä siihen, millaisena taidekasvatus näyttäytyy nykyään heidän elämässään.

6.1.1 Taustatiedot

Lapset olivat aloittaneet päiväkodin 2–3-vuotiaana, nuorista kaksi oli aloittanut 4-vuotiaana, yksi 3-vuotiaana ja yksi alle vuoden ikäisenä. Kaikki vastaajista olivat olleet Kätzleininissä siihen saakka, kunnes olivat siirtyneet kouluun. Yhdeksän kymmenestä oli käynyt Kätzleinin esikoulun. Suurin osa lapsista ja nuorista koki, ettei taide ollut heidän kotonaan erityisen suuressa roolissa, mutta muistaa kuitenkin käyneensä jossain kulttuuritapahtumassa perheensä kanssa. Kaksi vastaajaa kertoi käyvänsä aktiivisesti kulttuuri-

tapahtumissa perheensä kanssa. Kaikki lapset kokivat, että vanhemmat ovat olleet kiinnostuneita tai suhtautuneet positiivisesti tai kannustavasti heidän taiteellisiin tuotoksiinsa sekä harrastuksiinsa. Kotitaustan taiteellisuutta selvitettiin siksi, että nähtiin, onko sillä ollut merkitystä lasten taiteelliseen suuntautumiseen.

6.1.2 Muistot päiväkotiajoilta

Päiväkotimuistot olivat sekä lapsilla että nuorilla positiivisia. Lapsille oli jäänyt päiväkodista mieleen ulkoilu, ruoat, leikki, kaverit ja piirtäminen. Nuorten päiväkotimuistoissa tulivat mieleen saksankielen opettelu ja sen käyttö arkitilanteissa, taiteellinen toiminta, kuten askartelu, piirtäminen ja maalaaminen sekä musiikki, soitto, pianotunnit, laulutunnit, musiikin teoria, musiikin tehtävät, tanssitunnit ja leikki. Nuoret mainitsivat taidekasvatusmuistoissaan myös päiväohjelman monipuolisuuden ja harrastusmahdollisuuksien tarjonnan.

"no siellä oli niinku sellasta kivaa oli niinku sellasta vaihtelevaa päiväohjelmaa et oli niinku pianotunti joskus ja sit oli sitä kaikkee laulua et se ei ollu vaan pelkkää sitä leikkiä"

"oli kiva ku sai nähä kaikenlaista ja sai kokea sitten niinku - ei tietysti kaikkee tarvi jatkaa mut sit tykää johonki sitten siitä on hyvä pohja niinku jatkaa eteenpäin niitä harrastuksia"

Lasten ja nuorten muistot kuvataiteenopetuksesta, musiikkileikkikoulusta ja tanssista olivat pääosin positiivisia. Lapsille näistä tunteista oli jäänyt mieleen konkreettisia asioita, esimerkiksi erilaiset askarteluaiheet, laulettu laulut ja erilaiset tanssit, joihin liittyivät myös lasten positiiviset muistot. Myös sosiaalisen verkoston merkitys tuli esille kahdessa haastattelussa; lapset kokivat taidetunnit "kivoiksi", jos mukana oli myös kaveriteita. Nuorten haastattelussa esiin tuli lapsia enemmän muistoja siitä, oliko toiminta mielekästä ja mikä siitä teki mielekkään. Nuorten haastattelussa korostui lapsia enemmän yksilöllisen tekemisen ja kokemisen näkökulma. Osa nuorista osasi yhdistää taidetunnit nykyiseen elämäänsä esimerkiksi harrastuksen muodossa tai muuten itselle merkittävänä tekemisenä, joka on ollut mielekästä jo päiväkodissa. Sekä lapsilla että nuorilla selkeimmin mieleen olivat jääneet muistot musiikkitunneista.

"ainaki me ollaan jatkettu sen jälkeen musiikkia"

"--mä tykkäsin laulaa ja tykkään vieläki"

Lapsilta ja nuorilta kysyttiin myös muistoja päiväkodin aikaisista esiintymisistä sekä Kätzleinin tarjoamista taide- ja kulttuurielämyksistä. Päiväkodin esiintymisistä lapsille ja nuorille parhaiten olivat jääneet mieleen päiväkodin omat juhlat mutta myös muistot esiintymisistä päiväkodin ulkopuolella, kuten kulttuurikeskuksessa ja vanhainkodilla, tulivat esille muutamassa haastattelussa. Suurin osa nuorista kertoi pitäneensä näistä esiintymisistä. Yksi nuori mainitsi myös esiintymisten kautta kerääntyneen esiintymisvarmuuden. Muistot Kätzleinin tarjoamista kulttuurielämyksistä olivat sekä lapsilla että nuorilla konkreettisia, muistoja siitä, millaisissa tapahtumissa oli käyty. Yksi lapsi näki rikkautena sen, että voi katsoa myös toisten tekemiä töitä.

"--(esitykset) oli ihan hauskoja ku pääs esiintymään ja siitä tuli sit esiintymiskokemusta"

"--mut sekin oli ihan hienoa et voi kattoo toisten tekemiä töitä"

6.1.3 Suhde musiikkiin ja taiteeseen

Lähes kaikilla haastatelluilla lapsilla ja nuorilla oli myönteinen suhde musiikkiin. Suurimmalla osalla lapsista ja nuorista musiikin merkitys ulottui nykyiseen musiikkiharrastukseen, kaksi mainitsi entisen musiikkiharrastuksensa. Osa nuorista mainitsi musiikin olevan tärkeä elämässään. Moni kertoi myös "tykkäävänsä" laulamisesta ja musiikin kuuntelemisesta. Musiikin kuuntelun merkitys tunteenilmaisussa tuli myös esille yhden nuoren haastattelussa. Nuoret kertoivat myös valinneensa musiikin yläasteella valinnaisaineeksi.

"no musiikki on sillai tärkeätä et tykkään soittaa ja laulaa"

"kyl mä ainaki tykkään kuunnella musiikkia sillai on se niinku tärkeä, tuo sellasen hyvän fiiliksen"

Lasten ja nuorten suhde taiteeseen oli myös myönteinen. Lähes kaikissa haastatteluissa taidesuhde ymmärrettiin nimenomaan suhteena kuvataiteeseen, yhdessä haastattelussa esiintyi myös kädentaitojen merkitys. Taiteen merkitys koettiin sekä itse tekemisen että vastaanottamisen kautta. Suurimmalla osalla lapsista taiteen merkitys tuli esille piirtä-

misinnostuksena tai -harrastuksena. Kaksi lasta kertoi piirtävänsä ja maalaavansa kotona vapaa-ajallaan. Lähes kaikki lapset kertoivat "tykkäävänsä" piirtää ja piirtävänsä joskus kotona. Yksi lapsi kertoi taiteen olevan tärkeä kuvallisten taitojen kehittymisen merkityksestä. Myös taiteen tekemisen monipuolisuus ja kokeilunhalu esiintyi yhdessä vastauksessa.

"piirrän aika paljon kuhan kerkeen --ja jos pystyn, maalailen itekki kotona semmosille vaneerilevyille"

"--on sekin ihan tärkeä minulle et sekin kehittää piirtämistä ja maalaamista--"

"--vaikka kuvanveistoa ja sitten jäänveistoa et kyl niitäkin vois ihan hyvin joskus koetella kun kaikkea voi kokeilla"

Lapset kertoivat myös "tykkäävänsä" käydä taidetapahtumissa kuten taidenäyttelyissä. Yhden lapsen haastattelussa tuli esille taiteen sisällöllinen merkitys elämän rikastuttajana. Taiteen merkitys tunteenpurussa esiintyi myös yhden lapsen haastattelussa, nimenomaan taiteen vastaanottamisen merkityksessä.

"no joskus jos pääsen, ni lähen aika mielelläni mukaan (taidenäyttelyyn)"

"no sanotaanko että ilman taidetta elämä olisi elotonta"

"--mun mielestä taide saa pään rauhottumaan jos vaikka suuttuu jostakin asiasta aivan mielettömästi niinku vaan kättelee niitä töitä niin tulee ainakin parempi mieli minulle"

Nuorten haastatteluissa painottui myös motivaatio taiteen tekemiseen kuten piirtämiseen tai maalaamiseen. Suurin osa kertoi myös pitävänsä tai pitäneensä kuvaamataidon tunteista koulussa. Kaksi nuorta kertoi ottaneensa kuvaamataidon myös valinnaisaineeksi yläasteella. Osa nuorista arvioi myös tekemiään töitä "hyviksi". Nuorten vastauksissa painottui taiteen tekeminen taiteen vastaanottamista vahvemmin.

"--kyl mäkin tykkään piirtää lähinnä hevosia pelkästään et mä oon aika hyvä et niinku teen niitä--"

"no mul on niinku valinnaisena kuvis--"

"--mä tykkään aina ku on kuvista niin tosi paljon maalata ja piirtää ja ne on sitten ihan hyviäkin ne työt ollu"

6.1.4 Harrastukset

Kaikilla haastatelluilla lapsilla ja nuorilla oli tai oli ollut jokin taiteellinen harrastus. Yhdeksän kymmenestä haastatellusta kertoi aloittaneensa Kätzleinissa pianonsoiton ja jatkaneensa harrastusta päivähoitajakson jälkeen. Kätzleinin lisäksi soittoharrastusaloituksen motiivina kahdessa haastattelussa olivat myös oma innostus ja sisarusten musiikkiharrastus.

"no musiikki on tullu ihan sieltä päiväkodista asti"

"no ainaki me ollaan jatkettu sen jälkeen musiikkia"

"mäkin sitten aloitin täällä pianonsoiton"

Suurin osa haastateltavista lapsista ja nuorista kertoi harrastavansa musiikkia edelleen. Viisi haastateltavaa kertoi käyvänsä soittotunneilla edelleen. Kolme heistä käy pianotunneilla, kaksi on vaihtanut pääsoitinta, selloon tai poikkihuiluun ja yksi käy pianon lisäksi myös viulutunneilla. Haastatteluissa tuli esille, että seitsemän haastateltavaa oli jatkanut Kätzleinin pianotuntien jälkeen musiikkiopistossa soittoharrastusta. Heistä kaksi kertoi lopettaneensa sen myöhemmin. Yksi haastateltava nuori uskoi myös, että Kätzleinin pianotunneista oli hyötyä musiikkiopistoon pääsemisessä.

"--sieltä pääs sitten jatkaan tonne musiikkiopistoon. olis sinne varmaan ollu vaikeempi päästä jos ei olis yhtään niinku soittanu."

Soittoharrastuksen lisäksi haastatteluissa tuli esiin muitakin musiikkiin liittyviä harrastuksia. Kaksi nuorta kertoi laulavansa kuorossa, ja kolmella nuorella oli ollut kuoroharrastus. Moni myös kertoi "tykkäävänsä" laulamisesta. Kolme haastateltavaa kertoi harrastaneensa aikaisemmin myös tanssia mutta lopettaneensa sen. Taiteellisia harrastuksia esiintyi myös kuvaamataidossa. Kolmen lapsen haastattelussa tuli esille piirtämisen innostus, johon he olivat saaneet alkusysäyksen Kätzleinista.

"siellä (Kätzleinissa) oli mua vanhempia ja sitten ne piirsi mun mielest tosi hyvin -- ni sit mä sain aina jotakin hyviä ideoita --"

6.1.5 Sosiaaliset suhteet ja koulunkäynti

Suurin osa lapsista ja nuorista oli saanut Kätzleinistä ystäviä, joihin pitää yhteyttä tänäkin päivänä. Yksi lapsi piti Kätzleiniä hyvänä paikkana saada uusia tuttuja, jotka voi löytää myöhemminkin koulusta samalta luokalta. Nuorten haastatteluissa tuli puheeksi myös se ajatus, että koulun aloituksen teki tutuksi se, jos Kätzleinistä tuttuja lapsia oli myös koulussa.

Koulun käyntiä koskien lasten ja nuorten vastauksissa tuli esille näkökulma siitä, mikä merkitys Kätzleinin taidekasvatuksella on ollut kouluun mentäessä sekä siitä, mikä merkitys sillä on nykyään. Lasten vastauksissa tuli vastaan sellaisia asioita, että koulussa on ollut jotain samoja konkreettisia asioita kuin päiväkodissakin, esimerkiksi joitakin tuttuja esineitä. Yksi lapsi otti puheeksi, että oli oppinut lukemaan Kätzleinissa ja oppinut myös käytöstapoja, joita tarvitaan koulussa tullakseen toimeen toisten kanssa.

"sitte opittiin myös käytöstapoja ettei tulis vaik koulus sit semmosta käännettä et sitten yhtäkkiä et on niinku eka kiltti mut sit yhtäkkiä rupee vaan semmoseks et kiusaa kaikkia et siellä oppii myös käytöstä--"

Nuorille oli jäänyt mieleen, että kouluun mentäessä osasi niitä taiteellisia aineita, joita Kätzleinin päiväohjelmassa oli ollut. Tuttuja asioita oli tullut vastaan kuvaamataidossa ja musiikissa. Musiikkiin liittyvissä asioissa tuttuja olivat olleet soinnut ja rytmit. Lähes kaikki nuoret kertoivat Kätzleinin kielisuihkusaksasta olleen jotakin merkitystä saksankielen opiskeluun koulussa. Yksi nuori uskoi kielisuihkulla olleen mahdollista merkitystä siihen, että otti koulussa saksan valinnaiseksi. Yksi nuori taas uskoi olevansa vähän kiinnostuneempi saksankielestä, kun oli ollut Kätzleinissa. Kaikki nuoret kertoivat valinneensa saksan yläasteella valinnaisaineeksi. Lähes kaikki kertoivat muistaneensa sanoja ja numeroita aloittaessaan saksanopiskelua koulussa. Yksi nuori koki myös, että Kätzleinin saksanopetuksesta oli apua myös englanninopiskelun aloituksessa alasteella.

"--oli just näitä kuvaamataittoa ja musiikkia ja niillä tunneilla osas sitten vähän jo jotain tai ties sitten jo vähän"

"just niinku tää saksan kieli jatku sit koulussaki just ku sai valinnaseks ottaa"

"on tosiaan auttanu paljon (saksassa) et just noita numeroita muistin sitten kun kerrattiin"

"kyl mä ehkä vähän kiinnostuneempi oon et ainaki siit saksasta kun sitä oli siellä--"

"sitten kun mulla alko ykköskakkosella englanti niin että se on sitten siihenkin helpottanu"

Suurin osa lapsista ja nuorista laski taiteelliset aineet vahvuuksikseen koulussa. Suurin osa kertoi pärjäävänsä musiikissa, mutta myös kuvaamataito, käsityöt, kielet, matemaatiikka ja liikunta tulivat mainituksi useaan kertaan. Kaikki haastateltavat kertoivat pärjäävänsä ja viihtyvänsä hyvin koulussa. Taideaineet näkyivät myös haastateltavien lempiaineissa mutta lempiaineita vahvemmin ne tulivat esille lasten ja nuorten kertoessa vahvuuksistaan. Kysyttäessä jatkokoulutusajatuksista yksi nuori kertoi haaveestaan tanssi- tai teatterialalla.

"-- esim tota kun kuviksen ope tota jos tehään jotain isoo työtä nii ensin pitää tehdä luonnos ja sitten se joko hyväksyy tai hylkää sen nii tota yleensä se hyväksyy sen mun"

"mulla on ainaki se musikki et mulla on aina ollu siitä se kymppi"

"mä oon musikaalinen--"

6.2 Vanhempien haastattelut

Vanhempien haastattelurunko muodostui taustakysymyksistä sekä teema-alueisiin kuuluvista kysymyksistä. Taustakysymyksinä kysyttiin syytä Kätzleinin valitsemiseen sekä omaa taiteellista taustaa. Vanhempien kysymykset muodostuivat neljän teeman varaan kokemuksista Kätzleinin taidekasvatuksesta yleensä; kokemuksista siitä, miten he ajattelevat taidekasvatuksen merkityksen näkyvän lapsissaan päivähoitojakson jälkeen sekä tänä päivänä; ajatuksista, onko taidekasvatuksella ollut merkitystä taidekiinnostuksen herättämiseen perheessä ja lopuksi vapaata palautetta. Näiden teema-alueiden ja kysymysten pohjalta oli tarkoitus selvittää, millaisena vanhemmat ovat kokeneet Kätzleinin taidekasvatuksen.

6.2.1 Taustakysymykset

Vanhemmilta kysyttiin taustakysymyksenä syytä, miksi he aikoinaan valitsivat juuri Kätzleinin päivähoitopaikaksi sekä omaa suhdetta taiteeseen. Syytä Kätzleinin valitsemiseksi kysyttiin siitä näkökulmasta, onko valitsemisen syyllä merkitystä siihen, miten vanhempien odotukset olivat taidekasvatuksesta toteutuneet ja millaisena he ovat kokeneet taidekasvatuksen. Omaa taidesuhdetta kysyttiin siksi, että voitiin selvittää, onko sillä ollut merkitystä lapsen taiteelliseen suuntautumiseen.

Suurimmalla osalla vastaajista Kätzleinin valitsemiseen liittyvät syyt olivat käytännön syitä, kuten kesän aukioloaika, välimatkasyyt sekä yksikön pieni ryhmäkoko. Kiinnostus päiväkodin taidepainotteisuuteen tuli esille kolmessa vastauksessa. Yksi haastateltava kertoi Kätzleinin saksan kieleen painottuvan ympäristön vaikuttaneen päätökseensä paikan valitsemisesta. Suurimmalla osalla vanhemmista oli positiivinen, avoin tai kokeilunhaluinen suhde taiteeseen, mutta moni kertoi taiteellisten harrastusten jääneen arjen kiireiden vuoksi taakse. Suurin osa vanhemmista koki, ettei taide ollut heidän arjessaan erityisen suuressa roolissa. Kaksi vastaajaa kertoi olevansa aktiivisia taiteen parissa, toinen ammatin kautta ja toinen aktiivisena kulttuurin kuluttajana.

6.2.2 Kokemuksia taidekasvatuksesta

Vanhempien vastauksissa Kätzleinin taidekasvatuksen kokemuksista näkyivät ajatukset taidekasvatuksen järjestämisestä sekä sen toteutumisesta, ammatillisesta ja sisällöllisestä merkityksestä. Kaikilla vanhemmilla kokemukset Kätzleinin taidekasvatuksesta olivat positiivisia riippumatta siitä, miksi he olivat valinneet aikoinaan päiväkodin ja siitä, oliko heillä ollut jotakin ennako-odotuksia päiväkodista. Lähes kaikki vanhemmat mainitsivat hyvänä kokemuksena sen, että taidekasvatus ja sen sisältämät harrastukset oli järjestetty päivähoitopäivän sisään, jolloin iltoja ei tarvinnut enää varata harrastuksiin. Suurin osa heistä korosti järjestelmän helppoutta ja sitä, että lapsilla oli aikaa olla kotona päivähoitopäivän jälkeen. Yksi vanhempi kertoi tämän tuoneen perhekeskeisyyttä perheensä arkeen. Haastatteluissa tuli ilmi myös tämän järjestelmän tarpeellisuus siitä näkökulmasta, että vaativassa ja paljon matkustelua sisältävässä työssä olevilla vanhemmilla on vähemmän aikaa viedä lapsiaan illalla harrastuksiin.

"--joka on siis myös tarkoittanu sitä että ku lapset on tullu kotio niin niillä on sitten niillä on myös ollu aikaa olla koska niiden ei oo sitten taas illalla tarvinnu lähtee harrastamaan enää mihinkään"

"ainaki just se semmonen harrastuneisuuden niinku järjestäminen sinne sen päivän aikana niin sitä ei uskonukaan miten hyödyllistä ja miten helpo se oli ennen ku se oikeesti niinkun niinkun alko vertaamaan sitten työkavereita jotka roudas illat lapsia harrastuksiin ja meillä oli kaikki tapahtunu jo päivän aikana"

"--se toi semmosta niinkun semmosta mitä mekin arvostetaan semmosta perhekeskeisyyttä sitten meiän arkeen"

"-- meiän kannalta on ollu aika tärkeä se että kuitenkin kummallaki aika vaativat työt, mä joudun matkustamaan paljon -- niin siitä aiheutuu sit se että ei oo tota noin hirveesti enää aikaa siinä vaiheessa kun tullaan kotio niin lähtee sitten kuljettamaan lapsia ympäri kaupunkia erilaisiin harrastuksiin"

Vanhempien kokemukset taidekasvatuksen toteutumisesta keskittyivät pääosin sen sisällölliseen toteutumiseen, mutta myös ajatuksia sen ammatillisesta toteuttamisesta esiintyi viidessä haastattelussa. Suurin osa vanhemmista mainitsi taidekasvatuksen sisällöllisessä toteutuksessa sen monipuolisuuden ja harrastusmahdollisuuksien tarjonnan, jonka kautta lapsi saattoi löytää itseään kiinnostavan taiteenalan. Vanhempien haastatteluissa mainittiin hyvänä kokemuksena se, että lapset ovat saaneet tavallisen hoidon ohella lisänä myös taidevirikkeitä. Eräs vanhempi piti tärkeänä sitä, että taidekasvatuksen kautta voitiin tarjota lapsille kanavia ilmaista itseään. Vanhempien haastatteluissa mainittiin myös positiivisista kokemuksista Kätzleinin tarjoamista lasten esiintymisistä, joihin panostettiin ja annettiin lapsille tilaisuuksia esiintymisvarmuuden kehittämiseen. Toisaalta eräs vanhempi sanoi, että taidekasvatuksen toteutumista on vaikea arvioida, koska ei ole ollut itse seuraamassa sen toteutumista.

"--niinku se että ku siellä se ei keskity niinku yhteen tiettyyn pieneen osaan vaan et siel on niinku sellasia pieniä kokonaisuuksia tai maistiaisia vähän niinku eri jutuista et sit niinku tavallaan ne lapset pääsee just makustelemaan vähän niinku kaiken laista--et jos siellä keskityttäs vaan niinkun johonki musiikkiin tai vaan pelkästään johonki taide tai pelkästään tälasiin kuvaamataitojuttuihin niin eihän se niinku semmonen kiinnostus niinku jotain semmosta toista suuntaa kohtaan niinku pääse syntymään vaan se tulee sit myöhemmin jos tulee--"

"et niitä harrastusmahollisuuksia tai sitä sisältöä niissä päivissä on ollu niin erilaista ja niin monipuolista että"

"--et ne pääsee niinku sitä kautta purkamaan sit vaikka jotain tunteita tai tälleen et mä ite koen niinku sellasen itseilmaisun hyvin tärkeeks"

"oli positiiviset kokemukset niinku vanhempienkin mielestä ne just nämä esiintymiset että miten niinku tosisti ja kauheella satsauksella niit tehtiin-- sitten et se ei ollu vaan niinku jollain lainakampeilla väännetty hökötys vaan se arvostus lähti sieltä et kaikki rekvisiitat kaikki järjestettiin sit. ja tommonen tila ku aattelee et on kysymys päiväkotikäsistä niin varataan poleenin sali. onhan se hieno"

"--tavallaan se on tullu siinä sen tavallisen hoidon ohessa lisänä ekstrana ja sit tota niin niin onhan se et täällä on tollanen kiva just niinku lastenkin kannalta on niinkun saanu siitä sen puolenkin"

Vanhempien ajatuksissa taidekasvatuksen toteuttamisessa tuli esille myös ammatillinen näkökulma. Eräs vanhempi piti hyvänä sitä, että taidekasvatusta ohjaava henkilökunta on ammattitaitoista. Kolme vanhempaa otti esille Kätzleinin pienen ryhmäkoon, jonka vuoksi lapsi pystytään huomioimaan yksilöllisesti. Eräessä haastattelussa mainittiin myös päiväkodin ilmapiiri, joka kyseisen vanhemman mielestä oli edukseen taidekasvatuksen toteutumisessa ja lapsen oppimisessa. Kaksi vanhempaa kertoi myös henkilökunnan antamasta kannustuksesta lapsen harrastuksen aloitukseen sekä neuvoista hakea musiikkiopistoon.

"--on kannustanu aina eteenpäin ja ohjestanu niinku vanhempiakin et kannustanu siinä missä lapsi on hyvä ja viekää lasta sellasten harrastusten pariin mitkä on niinku vahvuuksia"

"se et tytöt kumpikin opiskelee musiikkiopistossa et se on kyl tullu ihan puhtaasti sitä kautta että ku ne on kätzleinissa suositeltu että sit tiettyssä vaiheessa voi niinku hakea musiikkiopistoon opiskelemaan"

"kyllä täällä on mun mielestä niin kattavasti otettu tää lapsi huomioon ihan niinkun yksilötasolla"

"--ja ihan silläkin, että kun tää ilmapiiri on tämmönen suvaitseva ja lämmin"

6.2.3 Taidekasvatuksen merkitys lasten elämässä

Vanhempien vastaukset siitä, miten he ajattelevat taidekasvatuksen merkinneen lastensa elämässä, tulee esille kaksi näkökulmaa. Näkökulmissa esiintyvät ajatukset siitä, miten he arvioivat sen näkyneen lasten elämässä päivähoitojakson jälkeen sekä siitä, miten se

näyttäytyisi tänä päivänä. Vastauksissa tuli esille lapsen psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen kasvuun liittyviä asioita sekä mahdollisia merkityksiä lasten nykyisissä valinnoissa. Vastausten keskiössä on lapsen taiteellisen identiteetin kehittyminen ja harrastuksen valitseminen.

Kahden vanhemman haastattelussa esiintyi ajatus siitä, että taidekasvatuksella olisi merkitystä lastensa sosiaaliseen käyttäytymiseen. Yksi vanhempi oli sitä mieltä, että päiväkodin paitsi sosiaalinen ympäristö myös taidekasvatustuntien kautta koetut erilaiset sosiaaliset tilanteet näkyvät hänen lapsessaan tänä päivänä siinä, miten tämä käyttäytyy koulussa. Toinen vanhempi mainitsi plussaksi Kätzleinin tarjoaman mahdollisuuden monikulttuuriseen vuorovaikutukseen saksan- ja venäjänkielisen kielisuihkun kautta. Hän uskoi, että saatu opetus palautuu myöhemminkin mieleen, jos lähtee opiskelemaan kyseisiä kieliä.

"--näitä sosiaalisia tilanteita on ja just muuta tämmöstä yhdessä tekemistä niinkun tanssit ja mitä näitä tämmösiä on ollu niin kyl mä uskon, että sillä on ollu ihan semmonen myönteinen vaikutus siihen miten meidän poika tänä päivänä käyttäytyy koulussa"

Vanhempien haastatteluissa tuli esille ajatuksia taidekasvatuksen merkityksestä lapsen oppimisinnostukseen. Eräs vanhempi kertoi lastensa jatkuvasta oppimishalusta, jonka hän uskoi olevan perua Kätzleinin taidekasvatuksen aktiivisesta opettamisesta. Hänen mielestään taidekasvatuksesta on ollut merkitystä myös muuten uusien asioiden oppimiseen. Erään nuoren vanhempi piti taas todennäköisenä sitä, että Kätzleinin kielisuihku-periaatteen mukainen saksanopetus oli herättänyt hänen lapsessaan kiinnostuksen saksan kielen opiskeluun koulussa tai ainakin vahvistanut sitä. Hän perusteli näkemystään sillä, ettei saksan kieli ollut missään roolissa heidän perheessään muuten.

"--on niinku hirveen halusia sillai et ehkä siinä vaiheessa ku siinä on ollu sellasta aktiivista opettamista niin siitä on jääny se sellanen jatkuva halu oppia"

"--se on musta muutenki siis et kyllä on auttanu sitten kaiken muunkin uuden oppimista hyvin"

"-- sieltä lähti saksan lukemisinnostus, ainakin se vahvisti sitä -- se on meille molemmille ollu vieras ja sit se kuitenkin lapsilta heräs ja se on jatkuu niin sillä lailla"

Eräs vanhempi ajatteli Kätzleinin taiteenopettamisella olleen pohjaa lastensa sellaisiin psyykkisiin valmiuksiin kuin vastuullisuuteen, pitkäjänteisyyteen ja vastoinkäymisten kohtaamiseen siinä mielessä, että lapset ovat oppineet taiteenopetuksen kautta ymmärtämään, ettei oppiminen tapahdu niin suoraviivaisesti vaan myös paikallaan oloa täytyy kestää. Haastatteluissa ilmeni myös kriittisyyttä sitä ajatusta kohtaan, että taidekasvatuksella olisi merkitystä lapsen elämässä. Eräs vanhempi sanoi, että on mahdotonta erottaa yksittäisen lapsen kohdalla sitä, mikä on lähtöisin persoonasta ja mikä kasvatuksesta.

”--vastuullisuuteen on ja semmoseen pitkäjänteisyyteen ja vastoinkäymistenki kohtaamiseen ku se oppiminen ei aina mee niin suoraviivaisesti niin sitetää semmosta paikallaanki oloa ja sitten taas hypähtää eteenpäin”

"--mitenkä sä nyt sitten sanot et mikä on persoonasta ja mikä kasvatuksesta et se on täysin niinku mahdoton erottaa sitä -- et mun mielestä se on tämmösen yksittäisen lapsen kohalla se on ihan mahdoton sanoa"

Suurin osa vanhemmista näki yhteyksiä Kätzleinin taidekasvatuksen ja heidän lastensa taiteellisen harrastuksen muodostumisessa sekä kiinnostuksen herättämisenä taideaineita kohtaan. Suurimmassa osassa haastatteluista korostui nimenomaan lasten musiikallinen harrastaminen, johon vanhemmat uskoivat lastensa saaneen pohjaa Kätzleinista. Yhdessä haastattelussa tuli esille myös kuvataideharrastus, jonka vanhemmat uskoivat olleen peruja Kätzleinin taidekasvatuksesta. Kuusi kahdeksasta vanhemmasta kertoi lastensa pianonsoittoharrastuksen aloituksesta ja soittoharrastuksen jatkumisesta päivähoitajakson jälkeen. Useassa haastattelussa tuli se näkökulma, että Kätzleinin taidekasvatuksen kautta on saatu hyvä pohja harrastaa eteenpäin ja pyrkiä musiikkiopistoon asti. Kahdessa haastattelussa tuli puheeksi myös henkilökunnan antama kannustus jatkaa harrastusta ja neuvo musiikkiopisto-opiskelusta. Yksi vanhempi kertoi lisäksi lapsensa muunlaisesta musiikin harrastamisesta, laulamisesta ja valmiudesta oppia musiikkikapaleita yhden kerran kuulemisen jälkeen. Yhden lapsen vanhemman haastattelussa tuli esille myös ajatus siitä, että taidekasvatus olisi lisännyt lasten kiinnostusta lähteä erilaisiin taidetapahtumiin.

”--ku siellä on ollu sitten tätä tämmöstä taidekasvatusta niin sitten meiän lapset on niinku sitä kautta sitten kiinnostunu erilaisista taiteen muodoista ja tullu se niinku harrastukseks”

”--tietään se harrastus, et kuvaamataiteet on molemmilla sellasia vahvoja”

”--et ei poika soittas pianoa tänä päivänä jos ei olis ollu täällä minä uskon vahvasti”

”--kyllähän se anto hyvän pohjan siihen musiikkiharrastukseen”

”--kyllähän se tietysti muunlaisena musiikin harrastamisena, laulamisena ja semmosena että ihan selkeesti niinku on valmiuksia oppia niinku esimerkiksi kuulee jonkun musiikkikappaleen kerran niin en mä pysty sitä ite sen jälkeen laulamaan mutta nääpä pystyy--”

”--et hirveen mielellään just lähtevät hyvin erilaisiin konsertteihin tai teatterijuttuihin”

Vanhempien vastauksissa tuli esille ajatus, että taidekasvatuksesta on ollut pohjaa lasten musikaalisuuden kehittymisessä tai merkitystä lasten musikaalisuuden vahvistumiseen. Ajatus siitä, että lapset ovat olleet musikaalisia pienestä pitäen, mutta taidekasvatuksella on vahvistettu musikaalisuuden kehittymistä, tuli esille yhdessä haastattelussa. Useammassa haastattelussa tuli esille taidekasvatuksen vaikutus lapsen kiinnostuksen herättämiseen musiikkia kohtaan.

”--lapset on musikaalisia ollu ihan pienestä pitäen mut ehkä se vahvistui, se vahvistuminen ollu sillä lailla”

”tavallaan et lapset on kiinnostunu musiikkitaiteesta”

Vanhempien haastatteluissa tuli esille myös erilaisia esimerkkejä fyysisistä taidoista, joita he kokivat lastensa saaneen taidekasvatuksen kautta. Eräs vanhempi mainitsi lastensa maalaustaitojen kehittymisen esimerkiksi värien käytössä. Yksi vanhempi näki rikkaudeksi sen, mitä lapset olivat oppineet musiikkikasvatuksen kautta, kuten soittamisen, nuottien lukutaidon, soittimen huoltamisen sekä erilaisen musiikin oppimisen. Kolmen vanhemman haastattelussa tuli esille myös esiintymisvarmuus ja esiintymistaidot, joita lapset olivat saaneet erilaisten päiväkodin esiintymisten kautta kehittää.

”--ja sieltä tulee ihan semmosia taideteoksiakin, voin sanoa suoraan että se on just jos ajattelee, vertaa jotakin mitä nyt on nää lasten piirustuksia pik-

kukakkosen postissa tai näin niin se on jotenki se värien käyttökin ihan erilaista--semmosta luovempaa ja rohkeempaa”

”lapset on saanu oppia --pelkästään et on oppinu soittamaan ja on oppinu erilaista musiikkia on oppinu huoltamaan soitinta --ja lukemaan nuotteja”

”--mitä pitää sellaselle ei-esiintyvälle sitten opettaa ihan niin näille se on päivänselvää ollu”

6.2.4 Taidekasvatuksen merkitys perheessä

Vanhemmilta kysyttiin myös, miten he kokivat sen, että oliko Kätzleinistä saatu taidekasvatus mahdollisesti lisännyt lasten kautta kiinnostusta taiteeseen koko perheessä. Suurin osa vanhemmista koki, ettei sillä ollut merkitystä oman asenteen tai kiinnostuksen muuttumisessa taidetta kohtaan. Yksi vanhempi ajatteli taidekasvatuksen tuoneen rohkeutta tarjota vanhempana lapsille kulttuurielämyksiä. Hän kertoi sitä kautta myös ymmärtäneensä, kuinka lapsi voi nauttia taiteesta. Kaksi vanhempaa taas ajatteli olevansa tällä hetkellä entistä valmiimpia tukemaan ja kannustamaan lastansa taideharrastuksen parissa sekä varmistamaan, että välineet harrastusta varten löytyvät.

”ehkä se on antanu sellasta rohkeutta tarjota lapsille erilaisia kokemuksia kun vaan mitä siellä netissä lukee tai mitä telkkarista tulee että sellasta vanhempana olemisen rohkeutta”

”just tää piirustusharrastus ja muuta että sitä kannustetaan ja katotaan, et välineet löytyy ja mahdollisuus siihen”

”--on valmis tukemaan sitten jos lapset haluaa että siihen oon valmis ihan eri tavalla nyt sitten”

6.4.5 Vanhempien vapaa palaute

Vanhempien vapaa palaute tuki aiemmin mainittuja kokemuksia päiväkodin taidekasvatuksesta. Vanhemmat antoivat positiivista palautetta päiväkodin yleisestä toimivuudesta sekä sen järjestämästä taidekasvatuksesta, taidekasvatuksen monipuolisesta sisällöstä ja sen tarjoamasta mahdollisuudesta lasten harrastusten, suurimmalla osalla musiikkiharrastusten, jatkumiselle. Vanhemmat pitivät hyvänä ratkaisuna sitä, että taidekasvatus oli järjestetty päivähoitopäivän sisälle eikä iltoja tarvinnut varata enää harrastusmenoihin. Vanhemmat kertoivat sen hyödyiksi helppouden sekä lasten mahdollisuuden olla illat

kotona. Positiivista palautetta annettiin myös kielisuihkuperiaatteenmukaisesta kieltenopetuksesta, joka oli herättänyt lapselle kiinnostuksen saksankieleen. Vapaassa palautteessa mainittiin myös yksikön pienet ryhmäkoot, joiden toivottiin pysyvän nykyisenlaisena jatkossakin. Kehitettävää palautetta taidekasvatuksesta ei tullut.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuskysymyksinäni oli, millaiseksi Kätzleinin käyneet lapset ja nuoret ovat kokeneet taidekasvatuksen merkityksen elämässään tänä päivänä ja millaiseksi Kätzleinin käyneiden lasten ja nuorten vanhemmat ovat kokeneet taidekasvatuksen. Sekä lasten ja nuorten että vanhempien haastatteluissa tuli esille näkökulmia siitä, millaisia merkityksiä taidekasvatuksella mahdollisesti olisi ollut lasten ja nuorten elämässä päiväkotijakson jälkeen sekä tänä päivänä. Suurin osa vastauksista koski nimenomaan taidekasvatuksen merkitystä mutta myös näkökulmia yleisesti päiväkodin varhaiskasvatuksesta tuli esille haastatteluissa. Lasten haastatteluissa keskeisimmiksi teema-alueiksi muodostuivat taidekasvatuksen merkitys musiikki- ja taidesuhteeseen sekä harrastuksiin. Myös vanhempien haastatteluissa annettiin tukea tähän.

Lähes kaikilla lapsilla ja nuorilla suhde sekä musiikkiin että taiteeseen oli myönteinen ja suurimmalla osalla hyvinkin aktiivinen. Taiteen merkitys ymmärrettiin yhtä lukuun ottamatta kaikissa haastatteluissa kuvataiteen merkitykseksi. Suurimmalla osalla haastattavista musiikin merkitys nivoutui harrastukseen, mutta myös kuuntelun merkitys ja sitä kautta tunteenilmaisu tuli esille yhdessä haastattelussa. Osa nuorista yhdisti harrastuksen alkaneen suoraan Kätzleinin. Motiiviksi harrastuksen aloitukseen mainittiin myös oma innostus ainetta kohtaan sekä sisarusten harrastus.

Taiteen merkityksessä tuli esille sekä itse tekeminen että vastaanottaminen. Suurin osa lapsista ja nuorista kertoi tekemisen, kuten piirtämisen, olevan mielekästä. Kuitenkin myös taiteen vastaanottamisen rikkaus ja kanava tunteen purkamisessa tuli esille lasten haastatteluissa. Vanhempien haastatteluissa kerrottiin näkökulmia siitä, että Kätzleinin monipuolisen taidetarjonnan avulla lapset saavat tutustua eri taideaineisiin ja löytää sitä

kautta kiinnostuksen. Suurin osa vanhemmista uskoi lastensa kiinnostuksen taideaineita kohtaan heränneen Kätzleinin taidekasvatuksen kautta. Kiinnostuksen herääminen, musikaalisuuden vahvistuminen sekä alkusysäys tai pohja harrastuksen aloitukseen olivat näitä esiin tulleita termejä.

Lähes kaikki Kätzleinin käyneet lapset ja nuoret olivat aloittaneet Kätzleinin piano-tunnit ja jatkaneet pianonsoittoa sen jälkeen. Seitsemän kymmenestä lapsesta kertoi opiskelevansa tai opiskelleensa myös musiikkiopistossa. Osa oli vaihtanut pääsoitinta ja osa oli lopettanut myöhemmin soittoharrastuksen. Suurimmalla osalla lapsista soittoharrastus jatkui edelleen. Yhden nuoren haastattelussa tuli esille se ajatus, että Kätzleinin pianotunneista oli hyötyä musiikkiopistoon pääsemisessä. Myös joissakin vanhempien haastatteluissa annettiin tukea tähän. Lasten musiikillisen harrastamisen yhteydessä mainittiin myös laulu- tai kuoroharrastus. Lasten haastatteluissa tuli esille myös kuvataiteellinen harrastus. Osa lapsista ja nuorista oli harrastanut myös tanssia, mutta lopettanut sen myöhemmin. Kaikilla haastatelluilla lapsilla ja nuorilla oli tai oli ollut jokin taiteellinen harrastus, yksi tai useampia.

Suurin osa lapsista ja nuorista ei kokenut taiteen olevan kotonaan erityisen suuressa roolissa, mutta kokivat vanhempien suhtautuvan positiivisesti taiteellisiin tuotoksiinsa tai harrastuksiinsa. Kätzleinin päiväohjelmasta taiteelliset aineet olivat suurimmalle osalle jääneet myönteisinä mieleen. Kaikilla lapsilla ja nuorilla oli tai oli ollut jokin taiteellinen harrastus riippumatta kotitaustansa taiteellisuudesta. Myöskään päivähoidon aloitusiällä ei näyttänyt olevan merkitystä siihen, millaiseksi taidekasvatuksen merkitys koettiin. Suurin osa haastatelluista vanhemmista myös uskoi, että heidän lastensa taiteellinen kiinnostuminen ja harrastaminen oli peräisin Kätzleinin taidekasvatuksesta.

Muutamissa vanhempien haastatteluissa mainittiin myös joitakin fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia valmiuksia, joita he kokivat lapsensa saaneen Kätzleinin taidekasvatuksesta. Sosiaalisiksi valmiuksiksi mainittiin lapsen nykyinen käytös koulussa ja pohja monikulttuuriseen vuorovaikutukseen kielisuihkuperiaatteenmukaisten kielivirikkeiden kautta. Psyykkisiksi valmiuksiksi mainittiin esimerkiksi lasten pitkäjänteinen työskentely ja oppimishalu. Nämä asiat liittyvät yleisesti myös taidekasvatuksen todettuihin vaikutuksiin. Kaikkien taideaineiden kautta pyritään edistämään lapsen oppimista, ja pitkäjänteisyys mainitaan esimerkiksi käsityökasvatuksen, draaman ja musiikin kohdalla. Vanhempien kertomat

fyysiset valmiudet liittyivät pääosin musiikkikasvatukseen, soittamisen, soittimen huollon ja nuotin lukutaidon oppimiseen, esiintymistaitoihin, ja kuvataiteen puolelta myös värien käyttöön. Kätzleinin esiopetussuunnitelman mukaisen kuvataidekasvatuksen yleiskuvauksessa mainitaan väriopin alkeet yhtenä oppimiskohtana.

Kysymyksessä siitä, millaiseksi vanhemmat ovat kokeneet Kätzleinin taidekasvatuksen tulti esille ajatuksia sen järjestämisestä sekä ammatillisesta ja sisällöllisestä toteutuksesta. Vanhempien haastatteluissa mainittiin henkilökunnan olevan ammattitaitoista. Kahdessa vastauksessa nostettiin esille myös henkilökunnan antama kannustus ja neuvot taideharrastuksen aloittamiseen tai jatkamiseen. Suurin osa vanhemmista koki hyväksi asiaksi Kätzleinin taidekasvatuksen monipuolisen sisällön ja erityisesti taideharrastusten järjestämisen päivähoitopäivän sisälle. Hyvänä asiana nähtiin se, että taidevirikkeet olivat tulleet perushoidon lisänä. Vanhempien vastauksissa korostui järjestelmän helppous sekä se, että lapsilla oli aikaa olla kotona päivähoitopäivän jälkeen. Yksi vanhempi kertoi sen tuoneen myös perhekeskeisyyttä perheensä arkeen.

Kolmantena tutkimuskysymyksenäni oli, miten päiväkotiki Kätzlein päässyt tavoitteisiinsa taidekasvatuksen tarjoajana. Kätzleinin tavoitteena on tarjota virikkeitä monipuolisesti eri taiteen aloilta, jotta lapset voivat sitä kautta löytää itseään kiinnostavat ja kykyjään vastaavat taiteenalat (Päiväkotiki Kätzlein 2011). Sekä Kätzleinin tavoitteissa että yleisissä taidekasvatuksen tavoitteissa lähtökohtana on myönteisen suhteen herättäminen taideaineita kohtaan. Kätzleinin tavoitteissa tämä tulee musiikin kohdalla. Lisäksi Kätzleinin tavoitteena on tarjota lähtökohdat musiikkiharrastukselle sekä valmiudet jatkaa opiskelua musiikkiopistossa. (Päiväkotiki Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelma 2001/2003, 17; Tuula Hätiinen, henkilökohtainen tiedonanto 9.1.2012.)

Näin ollen näiden kahdeksan perheen kohdalla voitaisiin tehdä johtopäätös siitä, että päiväkotiki Kätzlein on päässyt tavoitteisiinsa taidekasvatuksen tarjoajana myönteisen musiikki- ja taidesuhteen herättämisessä, lasten vahvuuksia tukevan harrastuksen muodostumisessa ja valmiuksien antamisessa musiikkiopisto-opiskelua varten. Tutkimustulokset päiväkodin taidekasvatuksen merkityksestä myönteisen musiikki- ja taidesuhteen kehittymiselle tukee aiempia tutkimuksia. Kimmo Lehtosen (1989, 9–10) mukaan onnistunut musiikkikasvatus voi sytyttää lapsessa elinikäisen aktiivisen suhteen musiikkiin ja johtaa harrastukseen asti.

Myös Hannele Karilaisen tutkimuksessa peruskoulun musiikkikasvatuksen yhteydestä myöhemmän musiikkisuhteen kehittymiseen saadut tutkimustulokset viittaavat siihen, että onnistuneella peruskoulun musiikkikasvatuksella voi olla positiivinen yhteys yksilön musiikkisuhteen kehittymiseen. Peruskoulu voi joko herättää tai tukea oppilaan myönteisen musiikkisuhteen kehittymistä, minkä seurauksena oppilas voi päätyä elinikäisen musiikkiharrastuksen pariin. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten aikuisten kohdalla musiikki näkyi heidän jokapäiväisessä elämässään, voimavarana tunteen säätelyssä sekä kuuntelun merkityksessä. (Karilainen i.a)

Saamiani tuloksia voidaan peilata edellä mainitun tutkimuksen tuloksiin, vaikka Karilaisen tutkimusympäristö eroaakin omastani. Tutkimieni lasten ja nuorten kohdalla musiikki tai kuvataide näkyivät lähes kaikkien päivittäisessä elämässä, pääosin harrastuksena tai mielekkäänä vapaa-ajanviettokohteena. Musiikin kuuntelun tärkeys ja sitä kautta myös merkitys tunteenilmaisussa tuli sen sijaan esille vain yhdessä haastattelussa, kun taas Karilaisen tutkimuksessa kuuntelun merkitys esiintyi kaikkien haastateltavien kohdalla. Taidesuhteen selvittämisessä tunteen purkaminen taiteen vastaanottamisen näkökulmasta tuli esille niin ikään yhden lapsen haastattelussa.

Saadut tulokset ja niiden pohjalta tehdyt johtopäätökset kertovat kahdeksan perheen, kymmenen Kätzleinin käyneen lapsen ja nuoren sekä yhdeksän vanhemman kokemuksista ja ajatuksista siitä, kuinka he ovat taidekasvatuksen kokeneet. Siksi tuloksia ei voi yleistää kaikkien taidepäiväkodissa olleiden lasten ja heidän vanhempien näkemyksiksi eikä myöskään kaikkien Kätzleinin asiakkaiden kokemuksiksi.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Tutkimukselta edellytetään rehellisyyttä, eettistä kestävyyttä ja läpinäkyvyyttä. Eettinen asenne ohjaa kaikkia tutkimuksen osa-alueita, tutkimuksen aihevalintaa, tiedonhankintaa, prosessin ja tulosten kerrontaa sekä tulosten sovellettavuutta. (Diakoniaammattikorkeakoulu 2010, 11–12.) Olen pyrkinyt eettisiin valintoihin tutkimusta suunnitellessani ja sitä toteuttaessani. Tutkimuksen kohdejoukkoa on tiedotettu tutkimuksesta, sen vapaaehtoisuudesta ja luottamuksellisuudesta. Haastateltavien tiedottamisessa on kiinnitetty huomiota siihen, että Kätzleinin johtaja on ottanut heihin ensin yhteyttä ja vasta sen jälkeen olen itse lähestynyt heitä. Haastateltaville lähetettiin myös saatekirje tutkimuksesta. Luvat lasten ja nuorten haastatteluihin pyydettiin lasten vanhemmilta ennen haastattelutilannetta. Haastattelumateriaalia työstettiin haastateltavien anonymiteettiä varjellen. Tuloksissa esiintyvistä suorista lainauksista poistettiin kaikki, mikä saattaisi paljastaa vastaajien henkilöllisyyden. Saatu haastattelumateriaali sekä vanhempien lupalaput myös säilytettiin koko prosessin aikana luottamuksellisesti ja asianmukaisesti.

Aineiston analyysissä, sekä tulosten esittämisessä että johtopäätöksissä on pyritty puolueettomuuteen. Saamani tulokset olen pyrkinyt esittämään kriittisesti välttämällä yleistämistä. Johtopäätöksiä tehdessäni olen peilannut saamiani tutkimustuloksia aiempiin tutkimustuloksiin. Olisi ollut hyvä, jos olisin löytänyt enemmän aiheeseeni liittyviä tutkimuksia ja voinut siten arvioida kokonaisvaltaisemmin saamieni tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Lähteitä olen valinnut mielenkiintoni ja aiheeni mukaan ja arvioinut niitä kriittisesti. Olen pyrkinyt valitsemaan asiantuntevaa ja luotettavaa lähdemateriaalia huomioiden myös sen ajankohtaisen soveltuvuuden. Lähteitä olen käyttänyt monipuolisesti ja merkinnyt käyttämäni lähteet asianmukaisesti ylös. Tekstiä kirjoittaessani olen välttänyt plagiointia.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta arvioidaan käsitteillä validiteetti ja reliabiliteetti, joista validiteetilla tarkoitetaan sitä, vastaavatko tulokset tutkimuskysymyksiä ja reliabiliteetilla sitä, onko tutkimus toistettavissa vastaavanlaisena (Tuomi & Sarajärvi 2002,

133). Tutkimusongelmani jäsenyi tutkimusprosessin edetessä, joten osa aineistonkeruussa käytetyistä teema-alueista osoittautui tutkimusongelman kannalta tarpeettomiksi, esimerkiksi lasten haastattelussa sosiaaliseen verkostoon liittyvät kysymykset sekä osa koulunkäyntiin liittyvistä kysymysalueista. Saadut tulokset olivat tutkimusongelmiini liittyviä tai sitä sivuavia. Sekä vanhempien vastauksissa että lasten ja nuorten vastauksissa esiintyi samankaltaisuuksia ja mainittiin samoja asioita useaan kertaan. Siten voidaan ajatella, etteivät vastaukset olleet sattumanvaraisia. Vanhempien ottaminen mukaan haastatteluun lisäsi tutkimuksen luotettavuutta siinä mielessä, että heidän haastattelunsa kautta saadut vastaukset toistivat ja jäsensivät lasten ja nuorten haastatteluista kerättyä aineistoa.

Haastatteluun osallistuneet perheet, lapset ja nuoret sekä heidän vanhempansa, olivat Kätzleinin johtajan valitsema. Haastateltaviksi pyrittiin valitsemaan sellaisia lapsia ja nuoria, jotka olivat käyneet mahdollisimman pitkän jakson Kätzleininissa. On kuitenkin hyvä pohtia tämän valintamenettelyn merkitystä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tuloksissa korostuivat lasten ja nuorten taiteelliset harrastukset ja taiteellinen toiminta. Siten onkin mahdollista, että ne lapset ja nuoret, jotka ovat olleet taiteellisesti motivoituneita ja lahjakkaita jo päiväkodissa, ovat jääneet johtajan mieleen ja siten valikoituneet myös haastateltaviksi.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan kerronta tutkimuksen eri vaiheista. Janesickin mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ydinasioita ovat henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset, joten tutkimuksen validiudella tarkoitetaan myös sitä, onko tutkimuksen kuvaus yhteensopiva siihen liittyvien selitysten ja tulkintojen kanssa. (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni eri vaiheita tarkasti ja johdonmukaisesti, jotta tutkimuksen kuvaus vastaisi myös siihen liittyviä selityksiä ja tulkintoja. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat seikat, kuten haastattelujen olosuhteet, paikat ja kestot on tuotu selkeästi esiin. Olen myös pyrkinyt kriittisyyteen tutkimuksen tulosten arvioinnissa ja esittämisessä sekä niiden pohjalta tehdyissä johtopäätöksissä. Hirsjärven ym. (2007, 202) mukaan haastattelut ovat aina tilannesidonnaisia, minkä vuoksi haastateltavat saattavat esittää eri vastauksia haastattelutilanteessa kuin muutoin. Siksi tuloksia analysoidessa on oltava kriittinen ja vältettävä yleistämistä.

Lasta haastatellessa on hyvä päättää se kieli, miten lapsille puhutaan, jotta se kulkee rinnan lapsen kognitiivisiin taitoihin ja elettyyn elämään nähden (Helavirta 2007, 632–633). Haastattelemani lapset ja nuoret olivat niin eri-ikäisiä, että ymmärrettävän haastattelukielen valitseminen asetti haasteita. Kielen kannalta erityisen haasteellisia olivat sisarushaastattelut, joissa kahden haastateltavan ikäero oli suuri. Lasten ikäjakauman laajuus aiheutti myös sen, että oli vaikeaa arvioida, minkä ikäiseltä voi odottaa mitään kysymysten ymmärtämisen suhteen. Siksi turvauduin ensimmäisissä lasten haastateluissani johdatteleviin täsmäkysymyksiin. Suljetuilla kysymyksillä rajataan vastaajan vapautta omasanaiseen kerrontaan (Helavirta 2007, 634) ja johdattelu puolestaan suuntaa saatavia vastauksia tiettyyn suuntaan ja heikentää siten vastausten luotettavuutta. Koko haastatteludialogista koottu litterointi on kuitenkin mahdollistanut sen, että mahdolliset johdatteletut on voitu huomioida aineiston analyysivaiheessa ja pyrkiä siten puolueettomuuteen tulosten esittämisessä ja johtopäätöksissä.

Vanhempien haastattelurungossa kysymys "Koetteko, että Kätzleinin tarjoamalla taidekasvatuksella on ollut suotuisia vaikutuksia esimerkiksi lapsenne tunnelmaisuun, sosiaaliseen kasvuun, luovuuden/mielikuvituksen kehittymiseen tai johonkin muuhun? Mihin?" oli hieman johdatteleva "suotuisa"-sanan vuoksi. Vähemmän johdattelevaa olisi ollut kysyä "Minkälaisia vaikutuksia koet Kätzleinin olleen lapsesi elämässä?". Tähän kysymykseen saatiin kuitenkin myös kriittisiä vastauksia. Olen myös huomionnut näitä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia asioita seuraavissa tutkimusprosessin vaiheissa ja pyrkinyt puolueettomuuteen tulosten analyysissä ja esittämisessä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 72) mukaan esihaastatteluilla voidaan testata haastattelun kestoa sekä haastattelurunkoon liittyvien kysymysten muotojen ja järjestyksen soveltuvuutta ennen varsinaisia haastatteluja. Haastattelurunkoa olisi voinut testata ennen haastatteluita, jotta väärinymmärryksen mahdollisuus olisi minimoitu ja tärkeimmät teemat hiottu jo ennen varsinaisia haastatteluja. En usko sillä kuitenkaan olevan erityisen suurta merkitystä saamiini haastattelutuloksiin. Haastattelurunko hioutui haastatteluja tehdessä tutkimusongelman kannalta tarkoituksenmukaisemmaksi, ja haastattelu aineistonkeruumuotona myös mahdollisti sen, että saatuja vastauksia voitiin selventää tilanteessa (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 200) ja siten myös korjata havaittuja väärinkäsityksiä.

8.2. Opinnäytetyöprosessin arviointia

Opinnäytetyön aihe taidekasvatuksen merkittävydestä tuli helmikuussa 2011 silloisesta harjoittelupaikastani päiväkotia Kätzleinistä. Päiväkodin johtaja oli kiinnostunut, onko Kätzleinin taidekasvatuksella ollut merkitystä entisten asiakkaittensa tekemiin valintoihin tai koulumenestykseen. Aihe kiinnosti myös itseäni, joten opinnäytetyön käynnistäminen kyseisen aiheen pohjalta oli selvää. Aihe taidekasvatuksesta on kuitenkin hyvin laaja, joten aiheen rajaaminen ja jäsentäminen on ollut pitkin prosessia haastavaa.

Opinnäytetyöprosessi lähti liikkeelle toukokuussa 2011, kun työstin tutkimussuunnitelman valmiiksi. Siinä lyötiin lukkoon tutkimuskysymykset: Millaiseksi Kätzleinin käyneet lapset ja nuoret kokevat Kätzleinin taidekasvatuksen merkityksen elämässään tänä päivänä ja millaiseksi Kätzleinin käyneiden lasten vanhemmat kokevat Kätzleinin taidekasvatuksen ja niiden pohjalta, miten Kätzlein on päässyt tavoitteisiinsa taidekasvatuksen tarjoajana. Kesällä 2011 etsin teoriaa taidekasvatuksesta teoriarunon kirjoittamiseen sekä haastatteluiden toteutukseen. Syyskuussa 2011 loin haastattelurunon lukemani taidekasvatuskirjallisuuden ja Kätzleinin tavoitteiden pohjalta.

Syys-lokakuussa 2011 toteutettiin haastattelut. Haastattelun kohderyhmän valinnassa ja tiedottamisessa tehtiin yhteistyötä päiväkotia Kätzleinin kanssa. Johtaja valitsi haastatteluun osallistuneet perheet. Haastattelut aloitettiin Kätzleinin järjestämistä kaverikekkeistä, joissa ehdin haastatella neljää perhettä. Haastattelun kohdejoukkoa tiedotettiin tutkimuksesta etukäteen saatekirjeellä, joka toimi samalla kutsuna Kätzleinin johtajan järjestämiin kaverikekkereihin. Tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelukysymyksistä tiedotettiin ennen haastatteluja, ja luvat lasten ja nuorten haastatteluihin pyydettiin ennen haastattelutilannetta vanhemmilta.

Haastateltavien lasten ja nuorten ikäjakauma oli 7–19 vuotta, mikä asetti haasteita sekä haastattelun suunnittelussa että toteutuksessa. Haasteellista oli luoda sellainen haastattelurunko, jolla saisi riittävästi tietoa tutkimusongelmiini liittyvistä asioista ja sellaiset kysymykset, jotka olisivat jokaiselle lapselle ja nuorelle ymmärrettäviä mutta eivät liian helppoja tai johdattelevia. Sopivan haastattelukielen valitseminen myös itse haastattelutilanteessa asetti haasteita. Haastattelutilanteet kuitenkin opettivat ja koin itse kehittyneeni haastattelijana haastatteluiden edetessä varmuuden lisääntyessä.

Suuren ikäjakauman vuoksi jaoin lasten ja nuorten haastattelun tema-alueet Kätzleinin taidekasvatuksen merkittävyyden arvioinnista musiikki- ja taidesuhteeseen, harrastuksiin ja vapaa-aikaan, sosiaaliin suhteisiin sekä koulunkäyntiin. Jaon olisi voinut tehdä myös toisin, mutta se antoi kuitenkin riittävästi tietoa tutkimuskysymyksiini. Jälkeenpäin ajateltuna tutkimuksen kohdejoukon olisi voinut rajata selkeämmäksi, saman ikäisistä lapsista tai nuorista muodostuvaksi joukoksi. Vanhempien haastattelemisen lasten ja nuorten lisänä toi haastatteluteemoihin uusia näkökulmia ja tuki lasten antamia vastauksia, mikä helpotti sisällön analyysin tekoa ja tulosten ja johtopäätösten kirjoittamista.

Opinnäytetyöprosessi eteni haastatteluiden jälkeen litteroinnilla ja teoriarungon kirjoittamisella syys-lokakuussa 2011. Litterointi tehtiin heti haastatteluiden jälkeen, kun kerätty aineisto oli vielä tuoreessa muistissa. Teoriarunkoa koottiin puolestaan pitkin opinnäytetyöprosessia. Teoriarungon laatimisessa haasteellista oli juuri aiheen rajaaminen, jotta se palvelisi tutkimukseni kannalta mielekkäitä asiakokonaisuuksia. Tammikuussa 2012 prosessi sai alleen uutta tulta ja tammikuun aikana sain valmiiksi sisällönanalyysin, tulokset ja niiden pohjalta johtopäätökset ja kokoon koko opinnäytetyön.

Päiväkoti Kätzleinin toiminnan selvittämistä ja sen pohjalta koottujen haastattelujen tekemistä on auttanut se, että olen päässyt seuraamaan päiväkodin taidekasvatustoimintaa fyysisesti työharjoittelun kautta. Näitä kokemuksia olen pystynyt jäsentämään keräämäni teoretiedon kautta. Opinnäytetyöprosessin kautta olen syventänyt tietouttani varhaiskasvatuksesta ja taidekasvatuksen monipuolisista mahdollisuuksista ja koen, että oma ammatillinen identiteettini tulevana varhaiskasvatuksen ammattilaisena on vahvistunut. Opinnäytetyöprosessi on opettanut myös paljon tutkimuksen tekoon liittyviä seikkoja ja luonut pohjaa pitkäjänteiselle työskentelylle.

Tutkimuksessani sivuttiin jonkin verran sitä, onko taidekasvatus herättänyt kiinnostusta mahdollisesti koko perheessä lapsen kautta. Tällainen näkökulma voisi laajemmin olla myös jatkotutkimusaiheena. Onko taidekasvatuksen kautta tullut jotakin muutakin perheeseen kuin oman tutkimukseni kautta selvinneet asiat vanhempien saamasta rohkeudesta tarjota lapsille kulttuurielämyksiä sekä valmiudesta tukea lasten harrastusta ja varmistaa välineiden saatavuutta? Ovatko taidekasvatuksessa olevan lapsen sisarukset mahdollisesti saaneet ideoita myös uusiin harrastuksiin tai ovatko varhaiskasvatuksessa

mahdollisesti tarjotut kulttuurielämykset vaikuttaneet jollakin lailla perheen kulttuurinkulutukseen lapsen kautta? Toisaalta jatkotutkimushaasteena voisi olla taidepäiväkodin käyneiden lasten ja heidän vanhempiansa päiväkotikokemusten sekä tavallisen taideaineisiin painottumattoman päiväkodin käyneiden lasten ja vanhempien päiväkotikokemusten vertailu. Tällaista näkökulmaa ei ollut omassa tutkimuksessani lainkaan.

LÄHTEET

- Anttila, Eeva 2001. Tanssi: kehon leikkiä. Teoksessa Seija Karppinen, Arja Puurula & Inkeri Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous – 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura. 76–87.
- Anttila, Eeva 2009. Tanssii tätien kanssa – luova liikunta ja tanssi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 16–21.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä – Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C Katsauksia ja aineistoja 17. Viitattu 4.1.2012.
http://www.diak.fi/files/diak/Julkaisutoiminta/C_17_ISBN_9789524930994.pdf
- Hakkola, Kirsti; Laitinen, Sirkka & Ovaska-Airasmaa, Mirja 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hannula, Kaija 2009. Taiteen perusteita opettamaan: musiikkia, tanssia ja elämisen taitoja! Teoksessa Kaija Hannula & Tuija Rautio (toim.) Mustaa valkoisella – kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 103. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 32–43.
- Hassi, Marjatta 1994. Taide ja esteettinen kasvatus sekä taideopetus. Teoksessa Tarja Surakka (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen – taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 28–32.
- Helavirta, Susanna 2007. Lasten tutkimushaastattelu – Metodologista herkimistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka 72 (6), 629–640. Viitattu 16.1.2012. <http://yp.stakes.fi/NR/rdonlyres/92DEABD1-8BCB-48A7-BCAC-6AC3D20DE9E3/0/helavirta.pdf>
- Hellström, Matti 2005/2006. Onko peruskoulusta taidekasvattajaksi? Teoksessa Pirkko Sassi & Tuula Tarkkonen (toim.) Lapsi ja taide – puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura. 49–57.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hongisto-Åberg, Marja; Lindeberg-Piironen, Anne & Mäkinen, Leena 1998. Musiikki varhaiskasvatuksessa – Hip hoi, musisoi! Kolmas painos. Espoo: Fazer musiikki.

- Huisman, Tuulamarja & Laukkanen, Anneli 2001. Lapsuusajan liikunta ja sen yhteys lapsen terveyteen. Liikuttava lapsuus. Teoksessa Seija Karppinen, Arja Puurula & Inkeri Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous – 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura. 62–75.
- Hänninen, Kati 2011. Esikoulunopettaja. Päiväkoti Kätzlein. Pieksämäki. Henkilökohtainen tiedonanto 21.8.2011.
- Hätinen, Tuula 2012. Musiikkileikkikoulunopettaja, päiväkodin johtaja. Päiväkoti Kätzlein. Pieksämäki. Henkilökohtainen tiedonanto 9.1.2012.
- Karilainen, Hannele i.a. Kiinnostuksen kipinämittana – peruskoulun yhteys musiikkisuhteen kehittymiseen. Viitattu 22.1.2012.
<http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/KarilainenHannele.pdf>
- Karppinen, Seija 2001. Kädentaidot – väline itsen ja ympäristön hahmottamiseen. Teoksessa Seija Karppinen, Arja Puurula & Inkeri Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous – 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura. 106–119.
- Karppinen, Seija 2009. Kädentaidot ja käsityökasvatus. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 56–65.
- Kunnat.net 2012. Taidekasvatus 2011. Viitattu 25.1.2012.
<http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/opetushankkeet/hanke1/taidekasvatus/Sivut/default.aspx>
- Laki lasten päivähoitosta 1973. 36/19.1.1973. Finlex – Valtion säädöstietopankki.
 Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 27.9.2011
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.
- Laki taiteen perusopetuksesta 1998. 633/21.8.1998. Finlex – Valtion säädöstietopankki.
 Ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 27.9.2011.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>
- Lehtonen, Kimmo (toim.) 1989. Musiikki terveyden edistäjänä. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisu. Porvoo: WSOY
- Mitä on taidekasvatus? Miten taide kasvattaa? Määritelmiä ja tavoitteita. Suomalainen taidekasvatusjärjestelmä. i.a. Viitattu 1.8.2011. fi-
[le:///tmp/sv14m.tmp/sv191.tmp/img12.html](http://tmp/sv14m.tmp/sv191.tmp/img12.html)

- Musiikinopetus Suomessa 2007 a. Varhaisiän musiikkikasvatus. Viitattu 15.1.2012.
http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma/varhaisian_musiikkikasvatus
- Musiikinopetus Suomessa 2007 b. Musiikkileikkikoulut – varhaisiän musiikkikasvatus. Viitattu 15.1.2012.
<http://www.musiikinopetus.fi/fi/opiskelu/musiikkileikkikoulut>
- Opetushallitus 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 5.1.2012.
http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf
- Opetushallitus 2008. Taiteen perusopetuksen käsite, rakenne ja laajuus. Tiedote 16. Viitattu 27.9.2011.
http://www.oph.fi/download/110889_tpo_tiedote_16_2008_suom.pdf
- Opetusministeriö 2003. Lastenkulttuuripoliittinen ohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2003:29. Viitattu 5.10.2011.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2003/liitteet/opm_114_opm29.pdf?lang=fi
- Opetusministeriö 2010. Lastenkulttuuripoliittisen ohjelman toteuma. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:6. Viitattu 8.1.2011.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/tr6.pdf?lang=fi>
- Ovaska-Airasmaa, Mirja 1992. Kuvallinen taidekasvatus päivähoitotoiminnassa. Teoriataustaa ja käytännön johtopäätöksiä lapsen kuvantekemisestä ja sen ohjaamisesta. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus No.3. Lisensiaatintyö.
- Peltonen, Hannu 2004. Kasvattajana sosiaali- ja terveysalan ammattiteissa. 4. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Pentikäinen, Leena 2005/2006. Kuvataidekasvatuksen poluilla. Teoksessa Pirkko Sassi & Tuula Tarkkonen (toim.) Lapsi ja taide – puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura. 27–35.
- Pieksämäen kaupunki ja maalaiskunta i.a. Esiopetuksen opetussuunnitelma.
- Porna, Ismo 1994. Taiteen perusopetus ja alle kouluikäiset. Teoksessa Tarja Surakka (toim.) Lapsi keksii maailman uudelleen – taide varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto. 14–27.
- Puurula, Arja 2000. Lapsi ympäristönsä peilinä: Alle 3-vuotiaiden lasten integroitu taidekasvatus. Teoksessa Karppinen, Seija; Puurula, Arja & Ruokonen, Inkeri

- (toim.) Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn Lectura. 85–95.
- Puurula, Arja 2001. Kohti kokonaisvaltaista, kulttuurista taidekasvatusta: lapsi luovuuden lähteellä. Teoksessa Seija Karppinen, Arja Puurula & Inkeri Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous – 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura. 170–177.
- Päiväkoti Kätzlein 2011. Viitattu 29.9.2011.
<http://www.pieksamaki.fi/meidanpmk/paeivaekoti-kaetzlein>
- Päiväkoti Kätzlein i.a. a. Musiikkikasvatus/ Musikerziehung. Viitattu 29.9.2011.
<http://www.pieksamaki.fi/meidanpmk/paeivaekoti-kaetzlein/380-musiikkikasvatus--musikerziehung>
- Päiväkoti Kätzlein i.a. b. Tanssiopetus/ Tanzunterricht. Viitattu 29.9.2011.
<http://www.pieksamaki.fi/meidanpmk/paeivaekoti-kaetzlein/381-tanssiopetus--tanzunterricht>
- Päiväkoti Kätzleinin esiopetuksen opetussuunnitelma 2001/2003.
- Pääjoki, Tarja 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 109–121.
- Pönkkö, Anneli & Sääkslahti, Arja 2011. Liikkuva lapsi. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 136–150.
- Ruokonen, Inkeri & Rusanen, Sinikka 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. 10–15.
- Ruokonen, Inkeri 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Seija Karppinen, Arja Puurula & Inkeri Ruokonen (toim.) Taiteen ja leikin lumous – 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura. 120–143.
- Ruokonen, Inkeri 2005/2006. Taide lapsen elämänilmauksena – musiikin näkökulma. Teoksessa Pirkko Sassi & Tuula Tarkkonen (toim.) Lapsi ja taide – puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura. 11–19.
- Ruokonen, Inkeri 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.) Taidekasvatus

- varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 22–29.
- Ruokonen, Inkeri 2011. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 122–135.
- Rusanen, Sinikka & Torkki, Kaisa 2001. Mistä on lapsen kuvat tehty. Teoksessa Seija Karppinen, Arja Puurula & Inkeri Ruokonen (toim.). Taiteen ja leikin lumous – 4–8-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus. Helsinki: Finn Lectura. 88–105.
- Rusanen, Sinikka 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 48–55.
- Sosiaaliportti i.a. Varhaiskasvatus ja päivähoido. Viitattu 28.10.2011.
http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelukasikirja/tyoprosessi/ehkaisevatyo/varhaiskasvatus_ja_paivahoido/#_Varhaiskasvatus_ja_paivahoido
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Viitattu 17.9.2011.
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>
- Suojala, Marja 2009. Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyyn laajentajana. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 40–49.
- Toivanen, Tapio 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 30–35.
- Toivanen, Tapio 2010. Kasvuun! Draamakasvatusta 1–8-vuotiaille. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomikoski, Paula 1987. Taide ja ihminen. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Turja, Leena 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 41–53.

Unicef 2009. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 27.9.2011.

http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko

Viitala, Marketta 1998. Tanssia elämyksen ehdoilla - Dance as an art experience. Helsinki: Svoli-palvelu.

LIITTEET

Liite 1: Lupa tutkimukseen

Lapseni nimi: _____

- Annan luvan lapseni haastattelemiseen Kätzleinin taidekasvatusta kartoittavaa tutkimusta varten.

Päivä ja paikka

Vanhemman allekirjoitus _____

Tutkimus käsittelee Kätzleinin käyneiden lasten ja nuorten ajatuksia siitä, kuinka Kätzleininista saatu taidekasvatus näkyy heidän elämässään tänä päivänä. Nuoria haastatellaan Kätzleinin aikaisista muistoista, taiteellisesta kotitaustasta, omasta taiteellisesta suuntautumisesta, sosiaalisesta verkostosta, harrastuksista sekä koulunkäynnistä. Tutkimus on luottamuksellinen ja haastatteluista saadut tiedot käytetään vain tutkimuksen käyttöön eikä saaduista tiedoista tule paljastumaan kenenkään henkilöllisyys.

Sosionomi (AMK)-opiskelija Eva Vikman

Liite 2: Lasten teemahaastattelurunko

Päiväkotitaustaa

- ikä, kun päiväkotia on aloitettu
- päivähoitojakson kesto
- nykyinen ikä

Muistot Kätzleinistä

- Mitä jäänyt mieleen, millaista oli olla Kätzleinissä? Mitä tehtiin?
- Muistot taiteenopetuksesta, tanssitunneista, musiikkileikkikoulusta?
- esiintymismuistot päiväkodin sisällä ja ulkopuolella? merkitystä nykyisiin esiintymiskokemuksiin?
- kieltenopetus? kiinnostusta kieliin/kulttuureihin nykyään?
- kätzleinin arvot (esim. suhteessa luontoon ja kulttuuriin tai muuhun.) ->merkitystä nykyisiin arvoihisi?
- Kätzleinin tarjoamat kulttuurielämykset? Kiinnostusta nykyään?
- Kätzleinistä pohjaa koulun aloitukseen? Millaista? Jotakin opittua/tuttua?

Kotitausta

- taiteen rooli kotona, miten puhutaan?
- taiteen ja kulttuurin kulutus kotona?
- harrastavatko isä ja äiti taidetta?
- vanhempien suhtautuminen taiteelliseen toimintaasi/taiteellisiin tuotoksiisi (piirustukset, maalaukset, askartelut)?
- (vrt. Mitä on taidekasvatus? Miten taide kasvattaa? i.a.)

Oma suhde taiteeseen

- musiikin ja taiteen merkitys elämässäsi? (esim. tuottaminen, kuuntelu, itseilmaisuus)

Vapaa-aika ja harrastukset

- millaisia harrastuksia? mistä innostus?
- esim vanhempien ja kavereiden tuki?
- pohjaa kätzleinistä?

Sosiaaliset suhteet/Ystävyysuhteet?

-mistä tuttuja? esim. kätzleinista ystäviä?

Koulu

-motivaatio?

-miten pärjät? vahvuutesi? lempiaineesi?

-onko koulussa ollut sellaisia asioita, joita oltaisiin käsitelty jo Kätzleinissa? mitä?

-mahdolliset jatkokoulutusajatukset?

Liite 3: Vanhempien teemahaastattelurunko

Taustakysymykset:

- Mistä syistä valitsitte Kätzleinin lapsenne/lastenne päivähoitopaikaksi?
- Oma suhteenne kulttuuriin ja taiteen harrastamiseen?

Kokemuksia taidekasvatuksesta:

- Kokemukset Kätzleinin tarjoamasta taiteenopetuksesta/taidekasvatuksesta?
- Miten odotuksenne ovat toteutuneet?

Taidekasvatuksen merkitys lapsen elämässä:

- Koetteko, että Kätzleinin tarjoamalla taidekasvatuksella on ollut suotuisia vaikutuksia esimerkiksi lapsenne tunneilmaisuuun, sosiaaliseen kasvuun, luovuuden/mielikuvituksen kehittymiseen tai johonkin muuhun? Mihin?
- Jos lapsenne ovat olleet eri päiväkodeissa, onko päiväkotien vaikutuksissa eroa lastenne välillä teidän mielestänne?

Taidekasvatuksen merkitys perheessä:

- Onko Kätzleininista saatu taidekasvatus lisännyt lapsenne kautta kiinnostusta taiteeseen ja kulttuuriin perheessänne? Miten?

Vapaa palaute:

- Mitä muuta palautetta haluaisit antaa? -Kehitettävää?