KASVATUS & AIKA
VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

ARTIKKELI
https://doi.org/10.33350/ka.127154

Lasten osallisuuden mahdollisuudet kuvataiteen traditioissa – Varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia päiväkotien kuvataidekasvatuksesta

Jaakko H. Moilanen, Jaana Juutinen & Anna Siippainen

Tässä artikkelissa tarkastelemme varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia onnistuneesta kuvataidekasvatustoiminnasta. Olemme kiinnostuneita erityisesti siitä, millaisena osallisuus kuvataan toiminnassa ja miten osallisuus on suhteessa kuvataidekasvatuksen traditioihin. Osallisuus ymmärretään tutkimuksessa sosiaalisena ja poliittisena ilmiönä, jossa korostuvat yhteisöllisyys, yhteisöön kuuluminen ja yhteisössä toimiminen, päätösten tekeminen ja -tekoprosessit sekä vaikuttaminen. Aineisto on kerätty osana Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamaa arviointia, jossa tarkasteltiin viisivuotiaiden pedagogiikkaa ja taito- ja taidekasvatuksen tilaa varhaiskasvatuksessa. Analyysimenetelmänä tutkimuksessa hyödynnettiin abduktiivista sisällönanalyysiä, jota on toteutettu sekä laadullisena että määrällisenä. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen kuvataiteessa korostuu aikuisjohtoisuus ja kuvataidetta toteutetaan usein menetelmälähtöisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet osallisuuden sekä kuvallisen ilmaisun osalta jäävät vähälle huomiolle.

Johdanto

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022, 15) mukaan ”[v]arhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten kehittyviä osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä kannustaa oma-aloitteisuuteen.” Myös kuvataidekasvatuksen tutkimuksessa osallisuuden rooli ja sen merkitys on kasvanut (ks. esim. Hiltunen 2009; Knif 2021; Rissanen 2017). Näin ollen voisi olettaa, että lasten osallisuuteen kiinnitettäisiin huomiota myös varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatuksessa. Kuitenkin esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) selvitykset ovat tuoneet esiin, että varhaiskasvatuksessa taidekasvatus ja lasten osallisuus eivät aina toteudu vaatimusten mukaisesti (Repo ym. 2019; Juutinen ym. 2021). Päiväkotien kuvataidetta on aiemmissa tutkimuksissa luonnehdittu opettajajohtoiseksi, vaikka varhaiskasvatuksen opettajat ja opiskelijat ovat pitäneet ideaalina lapsen itseilmaisua ja lapsilähtöisyyttä korostavaa pedagogista ajattelua (ks. Collanus ym. 2012; Leung ym. 2023; Rusanen 2007; Rusasen ym. 2015). Tässä artikkelissa hyödynnämme Karvin varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen nykytilaa ja kehittämistarpeita tarkastelevaa

CC BY ND

arviointia (Juutinen ym. 2021) varten keräämiä varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia onnistuneesta kuvataidekasvatustoiminnasta.

Opettajien vastaukset kuvaavat, millaista päiväkodeissa toteutuva kuvataidekasvatus on. Kuvauksista voi tulkita opettajien käsityksiä siitä, millaisena kuvataidekasvatus heille tilanteessa ja tilanteisesti rakentuu. Relationaalisen käsityksen mukaan tieto rakentuu aina suhteisena, sillä se on temporaalista, sosiaalisesti konstruoitua ja jaettua (ks. esim. Clandinin & Murphy 2009; Jack-Malik & Kuhnke 2020; Kiiskinen 2017). Tutkimuksemme lähtökohdat kiinnittyvätkin siten metodologisesti relationaalisuuteen. Osallisuuden ymmärrämme tässä tutkimuksessa toimijuuden, vaikuttamisen ja yhteisöllisyyden muodostamana kokonaisuutena, joka toteutuu niin sosiaalisena kuin poliittisena ilmiönä (ks. Thomas 2007). Karvista aineistopyynnöllä saatu aineisto analysoitiin abduktiivisesti sekä laadullisin että määrällisin menetelmin. Temaattisesti tutkimuksemme kiinnittyy kuvataidekasvatus- ja osallisuustutkimukseen, ja olemme kiinnostuneita siitä, millaista kuvataidekasvatusta opettajat kuvaavat ja millaisena lasten osallisuus näissä kuvauksissa toteutuu. Tässä artikkelissa kysymme:

1) Millaisena lasten osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa päiväkotien kuvataidekasvatuksesta?
2) Millaista kuvataidetta opettajat kuvaavat ja miten lasten osallisuus suhteutuu kuvataidekasvatuksen traditioihin?

Kuvataidekasvatuksen ja osallisuuden risteyksessä

Kuvataidekasvatuksen tieteenteoreettiset juuret ovat monitieteiset. Paradigmojen muutokset ovat vaikuttaneet kuvataidekasvatuksessa esimerkiksi taide- ja oppimiskäsityksiin, kuvailmaisun kehityksen sekä oppimiseen ja opettamiseen liittyviin vuorovaikutuksen teorioihin (ks. esim. Efland ym. 1998). Nämä muutokset ovat vaikuttaneet siihen, millaisena kuvataidekasvatus ymmärretään sekä siihen, miten ja miksi kuvataidetta opetetaan niin kuin sitä opetetaan. Kuvataidekasvatuksen traditioiden vaikutus on nähtävissä myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, jonka sanotaan juontavan juurensa fröbeliläisyydestä (Rusanen 2007). Fröbeliläisyys korostaa kokonaisvaltaista kasvua, leikkiä, luovuutta, lasten aktiivista toimijuutta, vuorovaikutusta sekä taiteen ja luonnonympäristön keskeistä roolia (ks. Strauch-Nelson 2012).

Taidekäsityksistä, kuvailmaisun kehityksestä, oppimiskäsityksistä ja vuorovaikutusmalleista muodostuvia kokonaisuuksia Marjo Räsänen (2008) kutsuu taidekasvatusmalleiksi tai kuvataidekasvatuksen traditioiksi. Räsäsen (2008) mukaan käsityksemme taiteesta kertovat, mitä me ymmärrämme ja ajattelemme taiteen olevan. *Mimeettinen* käsitys taiteesta painottaa todellisuuden mahdollisimman tarkkaa ja realistista esittämistä. *Ekspressiivinen* käsitys taiteesta puolestaan yhdistyy tunteiden ja kokemusten subjektiiviseen ilmaisuun. *Formalistisen* taidekäsityksen mukaan taiteessa on kysymys sisällön ja muodon suhteiden tarkastelusta sekä kuvataiteen omista universaaleista säännöistä, esimerkiksi sommittelusta ja väriopista. *Postmodernismi* taidekäsityksenä taas korostaa sitä, miten taiteessa voidaan leikitellä asioilla ja tehdä todellisuudesta erilaisia tulkintoja sekä miten taidetta voi tarkastella niin tekijän, teoksen kuin katsojan kontekstien näkökulmista. (Räsänen 2008.) Kuvailmaisun kehityksellä tarkoitetaan lasten kuvantekemisen, kuvallisen ajattelun sekä käsitysten kehitystä (ks. esim. Arnheim 1970; Darras & Kindler 1994; Lowenfeld & Brittain 1987). Kasvatus- ja opetusinstituutioissa vuorovaikutuksen ja oppimisen eri näkökulmat kuvaavat eri toimijoiden roolia ja suhdetta toisiinsa sekä sitä, miten oppiminen tapahtuu, ja

mitkä ovat oppimisen sisällöt ja tavoitteet (Räsänen 2008; ks. myös Strong-Wilson & Ellis 2007; Åström ym. 2022.) Räsäsen (2008) taidekasvatusmalleissa vuorovaikutusta määritellään neljällä tavalla: 1. Aikuiskeskeisessä[1] toiminnassa opetuskäytännöt rakentuvat aikuisen arvojen ja käsitysten pohjalle, 2. Lapsikeskeisessä toiminnassa lapsi asettaa tavoitteet itselleen ja toiminnalle, 3. Sosiaalisuutta korostava toiminta painottaa dialogisuutta ja yhteistä merkitystenantoa, ja 4. Oppimisympäristöä korostava toiminta tarkastelee oppimista relationaalisuuden kaltaisesti huomioiden eri tavat toimia, eri toimijat ja erilaiset ympäristöt.

Ajan saatossa lasten osallisuuden tarkastelu on vahvistunut myös kuvataidekasvatuksen tutkimuksessa (ks. esim. Freedman 2000; Hiltunen 2009; Knif 2021; Kuvataidekoulutuksen ja -kasvatuksen visio 2030 2022; Rissanen 2017). Tässä tutkimuksessa nojaudumme Nigel Patrick Thomasin (2007) määritelmään osallisuudesta sosiaalisena ja poliittisena ilmiönä, joka opetus- ja kasvatuskonteksteissa rakentuu yhteisöön kuulumisena, lapsen vaikuttamisena itseään koskeviin asioihin sekä toimimisena niissä yhteisöissä, joihin lapsi kuuluu. Myös suomalaisessa osallisuuden tutkimuksessa osallisuutta on tarkasteltu Thomasin tavoin liittyen yhteisöllisyyteen, toimijuuteen ja vaikuttamiseen (ks. esim. Kiilakoski & Tervahartiala 2015; Silvonen 2015; Virolainen 2015). Nivala ja Ryynänen (2013) kuvaavat osallisuutta osana ihmisen sosiaalista perusluonnetta; se on kuulumista johonkin ja toimimista yhdessä muiden kanssa. Tulkitsemme tässä tutkimuksessa osallisuuden rakentuvan näiden kolmen näkökulman yhteenliittymänä. Kuvataidekasvatuksen traditioissa osallisuuden mahdollisuudet voi nähdä toimijoiden ja toimijuuden, oppimisen ja vuorovaikutuksen, yksilön ja yhteisön kautta rakentuvissa suhteissa. Thomasin määritelmää ja sen toteutumista voi tarkastella myös Hartin (1992) ’portaiden’ ja Shierin (2001) ’tasojen’ näkökulmista. Hart (1992) määrittelee osallisuuden päätösten tekemisen jakamisena, joka vaikuttaa yksilöön tai siihen yhteisöön mihin yksilö kuuluu. Shier (2001) puolestaan määrittelee osallisuuden toteutumisen viiteen eri tasoon. Ensimmäisellä tasolla lapsia kuunnellaan, toisella tasolla lapsia tuetaan ilmaisemaan mielipiteensä ja kolmannella tasolla lasten näkemykset otetaan huomioon. Neljäs taso nostaa esiin sen, että lapset ovat osallisia päätöksenteon prosesseissa, ja viidennellä tasolla lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteosta.

Nykyään erilaisissa lapsuuden instituutioissa – mukaan lukien päiväkodit – lasten osallistumismahdollisuuksia on pyritty tukemaan järjestämällä esimerkiksi tilat, palvelut, rakenteet ja toiminta lapset huomioivalla tavalla (Stenvall 2018; ks. myös Thomas 2007). Arjessa osallistuminen voi muuttua osallisuudeksi omien näkemysten esittämisen, vaikuttamisen, vallan ja vastuunkantamisen mahdollisuuksien kautta. Piškur ja kumppanit (2021) ovat tutkineet viiden Euroopan maan (Suomi, Ruotsi, Norja, Islanti ja Alankomaat) varhaiskasvatusta sekä perusopetusta ohjaavia opetussuunnitelmia muun muassa osallisuuden käsitteen näkökulmasta ja tuovat esille, etteivät opetussuunnitelmat tarjoa riittävää kehystä lasten osallisuuden tukemiselle arjen kasvatus- ja opetustyön tasolla. He myös huomioivat, että Suomen opetussuunnitelmissa lapsi nähdään tulevana aktiivisena kansalaisena, kun muiden maiden opetussuunnitelmissa korostetaan voimakkaammin lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista tässä hetkessä (Piškur ym. 2021). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yhtäältä puhutaan osallistumisesta; toisaalta osallisuus yhdistetään lasten omaan toimijuuteen, vaikuttamiseen ja yhteisöllisyyteen (ks. Opetushallitus 2022). Nivalan ja Ryynäsen (2013) mukaan osallistuminen ei kuitenkaan ole synonyymi osallisuudelle. Nykyinen suomalaisen varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä korostaa lasten itsensä kuule-

[1] Räsänen (2008) käyttää käsitettä opettajakeskeinen, jonka tilalta käytämme tässä aikuiskeskeinen.

 https://doi.org/10.33350/ka.127154

misen tärkeyttä ja varhaiskasvatuksen henkilöstö voi esimerkiksi pedagogisilla ratkaisuilla vaikuttaa keskeisesti siihen, kuinka lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa toteutuu.

McClure ja kumppanit (2017) korostavat varhaiskasvatuksen henkilöstön havainnointi-, dokumentointi- ja arviointiosaamista, sensitiivisyyttä ja lasten aloitteisiin vastaamista määrittäessään laadukasta kuvataidepedagogiikkaa. Lasten osallisuudelle Ylikörkkö (2022) määrittelee neljä erilaista tilaa: suotuisa, kaventunut, näennäinen ja sivuuttava. Baen (2009) mukaan vuorovaikutustilanteissa mahdollistuva lapsen osallisuus ja vapaus itseilmaisuun kytkeytyy opettajan kykyyn vastata lapsen aloitteisiin, opettajan omaan tunteiden ilmaisuun ja lapsen tunteisiin vastaamiseen, leikillisyyteen sekä kykyyn muuttaa näkökulmaa ja tarkastella asioita lapsen näkökulmasta. Henkilöstö voi edistää lasten osallisuutta luomalla tasavertaisen ja kunnioittavan kasvuympäristön sekä murtamalla aikuisten ja lasten välistä hierarkiaa olemalla avoimia lasten aloitteille ja arvostamalla niitä sekä ottamalla lasten näkemykset huomioon päätöksiä tehtäessä (Knif 2021; Sevón ym. 2021; ks. myös Kyrönlampi & Uitto 2020; Weckström ym. 2020). Knifin (2021) mukaan osallistavassa ja yhteisöllisessä taidekasvatuksessa aikuisjohtoisuus väistyy, dialogisuus korostuu, oppimisympäristöstä muodostuu turvallinen paikka ilmaista itseään, ja oppiminen sekä kokemuksellisuus toteutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Karvin viisivuotiaiden taito- ja taidekasvatuksen nykytilaa tarkastelevassa raportissa vastaajat kuitenkin arvioivat lasten osallisuuden toteutuvan heikosti erityisesti pienten lasten osalta (Juutinen ym. 2021).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2022) kuvallisen ilmaisun tavoitteeksi määritellään lasten suhteen kehittäminen kuvataiteeseen sekä muuhun visuaaliseen kulttuuriin ja kulttuuriperintöön. Tämä tavoite toteutuu harjoittamalla lasten kuvallista ajattelua, havainnointia ja kuvien tulkintaa monipuolisen kuvailmaisun avulla (Opetushallitus 2022; ks. myös McClure ym. 2017). Lasten mielenkiinnon kohteista ja kokemuksista lähtevä kuvataidekasvatus kytkeytyy varhaiskasvatuksessa kokonaisvaltaiseen pedagogiseen ajattelutapaan (ks. Opetushallitus 2022). Kuvataidekasvatuksen ja siinä tapahtuvan oppimisen tulisi kytkeytyä todelliseen elämään situationaalisen oppimiskäsityksen mukaisesti eikä olla lasten elämismaailmasta irrallista toimintaa (Jokela 2014; ks. myös Niinistö 2020). Monet varhaiskasvatuksen jokapäiväiset tilanteet ovat paikkoja oppimiselle eli niin kutsutulle arjen pedagogiikalle. Kuvataidekasvatus voi arjessa toteutua esimerkiksi havainnoimalla ympäristöä, kuvia, värejä ja muotoja, tunnustelemalla ja aistimalla erilaisia materiaaleja, muokkaamalla, rakentelemalla ja yhdistelemällä erilaisia asioita sekä sanoittamalla ja tulkitsemalla havaintoja. Näissä spontaaneissa jokapäiväisissä tilanteissa lapset ja aikuiset voivat yhdessä kohdata jotain suunnittelematonta, esteettistä, yhteistä toimijuutta ja vastavuoroisuutta (Kinnunen 2015). Myös suunnitellussa taidekasvatuksessa muodostuu tila suunnittelemattomuudelle, vuorovaikutukselle ja ihmettelylle luonnostaan, sillä taiteen voi ajatella olevan perimmäiseltä luonteeltaan spontaania (ks. esim. Dewey 2010; Richards 2014). Tällainen lähestymistapa taiteeseen ja taidekasvatukseen varhaiskasvatuksessa herättääkin kysymään, millaiseen rooliin opettajan tulisi taidekasvatuksessa asettautua.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme lähtökohdat kiinnittyvät metodologisesti relationaalisuuteen. Relationaalisen käsityksen mukaan tieto rakentuu aina suhteisena, sillä se on temporaalista, sosiaalisesti konstruoitua ja jaettua (ks. esim. Clandinin & Murphy 2009; Jack-Malik & Kuhnke 2020; Kiiskinen 2017). Kertomalla kuvaamme käsityksiä itsestämme ja ympäröivästä todellisuudesta sellaisina kuin ne ovat relationaalisesti rakentuneet. Artikkelin aineisto

muodostuu eri mittaisista kirjoitetuista kuvauksista varhaiskasvatuksessa toteutetusta kuvataidetoiminnasta. Kuvaukset ovat otteita siitä, millaista päiväkodeissa toteutuva kuvataidekasvatus on. Opettajien kirjoittamista kuvauksista voi tulkita heidän käsityksiään kuvataidekasvatuksesta siten, millaisena se on heille tilanteessa ja tilanteisesti rakentunut. Emme kuitenkaan väitä, että kuvaukset tavoittaisivat kokonaiskuvaa vastaajan taidekäsityksestä tai ymmärrystä siitä, millainen rooli lapsilla on ollut tai tulisi olla osana kuvataidekasvatustilannetta. Karvin arvioinnissa aineiston keräämisessä käytetty kysymys antaa mahdollisuuden tulkita, että vastaukset kuvaavat laadukkaaksi koettua kuvataidekasvatusta, josta vastaaja nostaa esiin mielestään olennaisimmat seikat.

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään aineistoa, joka on kerätty osana Karvin toteuttamaa arviointihanketta *Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen tila Suomessa* (Juutinen ym. 2021). Arvioinnin aineisto kerättiin kyselyllä, joka sisälsi sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Kysely suunnattiin varhaiskasvatuksen kasvatusvastuulliselle henkilöstölle kaksivaiheisella otannalla Manner-Suomen alueella syksyllä 2020. Ensin tehtiin kuntatason otanta, jonka jälkeen kunnista tehtiin vielä toimipaikkatason otanta. Valituista toimipaikoista kyselyyn kutsuttiin vastaamaan koko kasvatusvastuullinen henkilöstö. Muun muassa otannan periaatteet ja vastausten kattavuus on kuvattu tarkemmin Karvin arviointiraportissa (Juutinen ym. 2021, 48–50). Tässä artikkelissa hyödynnetään yhden avoimen kysymyksen ”Kerro jokin mielestäsi onnistunut esimerkki lapsiryhmässänne toteutetusta ilmaisuun, taiteen tekemiseen tai kokemiseen liittyvästä toiminnasta” vastauksia. Karvilla ei tässä tutkimuksessa ole muuta osuutta kuin se, että hyödynnämme sen keräämää aineistoa. Aineisto saatiin Karvilta tietopyynnöllä siten, että aineisto rajattiin varhaiskasvatuksen opettajina työskentelevien vastauksiin sekä sellaisiin vastauksiin, joissa ei ollut tunnisteellista tietoa (n = 876). Analyysiin valittiin edelleen ne vastaukset, jotka liittyivät kuvataidekasvatukseen (n = 477). Olemme tutkimuksessamme sitoutuneet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2023) ohjeita ja huolehtineet esimerkiksi siitä, ettei yksittäinen vastaaja tai vastaajan toimipaikka ole erotettavissa, eikä tutkimuksesta koidu vastaajille haittaa (TENK 2023). Tämän tutkimuksen osalta kyselyyn vastanneita ei ole erikseen tiedotettu. Karvin tuottaman arviointiaineiston tutkimuskäytöstä voi lukea heidän verkkosivuiltaan[2].

Aineiston analyysi eteni abduktiivisesti aineiston ja teorian tiiviinä vuoropuheluna (Layder 1998; ks. myös Boeije 2002; Suddaby 2006; Timmermans & Tavory 2012). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme aineiston läpi useita kertoja. Koska yhtenä tutkimuskysymyksenämme on, millaista kuvataidetta opettajat kuvaavat, olimme kiinnostuneita siitä, miten aineistossa kerrotaan toteutetusta kuvataidetoiminnasta. Lukiessamme kiinnitimme huomiota siihen, että lapset tulivat aineistossa kuvatuiksi hyvin eri tavoin: joissain vastauksissa lapset eivät olleet nähtävissä lainkaan, kun toisissa kuvauksissa koko toiminta oli lasten suunnittelemaa ja toteuttamaa. Lasten näkyminen kuvauksissa puolestaan lähestyy kysymystämme siitä, miten lasten osallisuus suhteutuu kuvataidekasvatuksen traditioihin, kun sitä tarkastellaan suhteessa toteutuneeseen kuvataiteeseen. Teimme alustavaa koodausta sen mukaan, millaisena lasten rooli kussakin vastauksessa näyttäytyi. Koska kyselyn kysymyksessä käytettiin sanaa ”onnistunut”, jäimme pohtimaan havaintoamme siitä, miksi useissa vastauksissa lueteltiin usein kuvataiteen menetelmiä, eikä pedagogista toimintaa kuvattu laajemmin. Erikseen tekemämme havainnot olivat samansuuntaisia, ja sen myötä tarkensimme yhteisesti lukemista sekä lasten osallisuuden teoretisointien että kuvataiteen

[2] https://www.karvi.fi/fi/tietoa-meista/tietoa-arvioinneista/arviointiaineistojen-kaytto-tutkimuksessa

 https://doi.org/10.33350/ka.127154

traditioiden pohjalta. Tätä kautta pyrimme vastaamaan tutkimuksemme pääkysymykseen ”Millaisena lasten osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa päiväkotien kuvataidekasvatuksesta?”. Ensimmäisten luentakertojen ja käymiemme keskustelujen pohjalta laadimme pääkategoriat, joita olivat lapsen rooli, aikuisen rooli, taidekäsitys ja vuorovaikutus. Luokittelu perustui aineistosta tekemiimme huomioihin sekä Räsäsen (2008; ks. myös Efland ym. 1998; Rusanen 2007) kuvaamien taidekäsitysten väliseen vuoropuheluun. Määrällisen analyysin osalta jätimme vuorovaikutus-kategorian pois, sillä sen käyttäminen analyysissä rinnakkain lapsen ja aikuisen roolien kanssa osoittautui tarpeettomaksi. Kuvataidekasvatustraditioihin (Räsänen 2008) kuuluvien vuorovaikutusmallien laadullinen tulkinta kuitenkin tuki myös lasten ja aikuisten roolien tarkastelua.

Tarkemman luennan myötä kullekin pääkategorialle muodostettiin myös niitä tarkentavat alakategoriat. Havaitsimme, että lasten ja aikuisten roolien kategorioissa on yhtenevyyksiä Hartin (1992) ja Shierin (2001) osallisuuden jaotteluihin, vaikka ne eivät alun perin olleetkaan kategorisoinnin pohjana. Seuraavassa taulukossa on esitetty muodostamamme analyysikategoriat (taulukko 1).

Lapsen rooli	Aikuisen rooli	Taidekäsitys
1. Lapsen rooli ei ole nähtävissä	1. Aikuinen ei ole näkyvissä	1. Ei tunnistettavissa
2. Lapsen rooli on vähäinen	2. Aikuinen vastaa prosessista pääosin	2. Mimeettinen
3. Lapsen rooli on työskennellä aikuisen suunnitelman pohjalta	3. Aikuinen ottaa huomioon lasten näkemyksiä	3. Formalistinen
4. Lapset saavat kertoa ideoita, jotka otetaan huomioon toiminnassa	4. Aikuinen työskentelee yhdessä lasten kanssa	4. Ekspressiivinen
5. Lapset ovat osallisia koko prosessissa	5. Aikuinen tukee lasten itsenäistä prosessia	5. Postmoderni

Taulukko 1. Analyysikategoriat.

Jokainen vastaus koodattiin lasten ja aikuisten[3] roolien sekä taidekäsityksen perusteella. Kukin vastaus luokiteltiin pääkategorioissa vain yhteen alakategoriaan. Kuvaukset vaihtelivat pituudeltaan yksittäisistä sanoista muutamiin virkkeisiin, ja jokaisessa kategoriassa oli myös vaihtoehtona alakategoria, mikäli kyseisen kategorian sisältö ei ollut näkyvissä tai tunnistettavissa. Koska kuvausten pituudet ja sisällöt vaihtelivat, jokainen meistä teki koodausta aineiston analyysin luotettavuuden vahvistamiseksi. Keskustelimme luokitteluvaiheen aikana yhdessä tekemistämme tulkinnoista ja siitä, miten kuvaukset sijoittuvat kategorioihin varmistaaksemme, että tulkintamme aineistosta olisivat mahdollisimman yhteneväisiä. Taulukossa 2 on esimerkki kuvausten luokittelusta eri kategorioihin.

[3] Käytämme käsitettä ”aikuinen” viitatessamme päiväkodin henkilöstöön, sillä opettajien kuvauksista ei ole eroteltavissa henkilöstörakenteen mukaisia toimijoita.

	Lapsen rooli	Aikuisen rooli	Taide-käsitys
Valokuvasimme isänpäiväkortit siten, että lapset saivat täyttää metsässä luonnonmateriaaleilla ison sydämen ja asettuivat teoksen taakse ja aikuinen otti kuvan, joka tulostettiin ja käärittiin lahjapakettiin.	2	2	2
Askarteluhetket, jossa lapsi pääsee itse suunnittelemaan ja ideoimaan askartelua. Lapselta lähtee idea, jonka hän saa toteuttaa.	5	3	3
Musiikki maalaus klassisen musiikin tahdissa. Saa lasten mielikuvituksen ja taiteellisuuden valloilleen. Monet haluavat maalata monta paperillista taidetta	3	5	4
Lasten itse suunnittelemat ja toteuttamat leikkiympäristöt. Eli he erilaisia materiaaleja kuten pahvilaatikoita, maaleja, tapetteja ym. materiaaleja hyödyntäen, rakensivat ryhmätöinä esim. Dinomaailman ja Ryhmä Haun talon.	5	5	5

Taulukko 2. Esimerkki aineiston jaottelusta kategorioissa.

Aineisto koodattiin Excel-tiedostoon ja analysoitiin SPSS-ohjelmistolla. Aineistoa analysoitiin eri kategorioiden osalta alakategorioiden frekvensseinä. Kunkin kategorian frekvenssit kuvaavat tekemiemme tulkintojen määrällistä jakautumista alakategorioihin. Määrällisten tarkastelujen jälkeen palasimme yksittäisten vastausten äärelle ja syvennyimme aineistoon pohtimalla tarkemmin, miten yksittäiset vastaukset tukivat kategorisoinnin pohjalta toteutettuja määrällisiä analyyseja.

Käyttämiemme määrällisten ja laadullisten tutkimusmenetelmien avulla saimme aineistosta esiin erilaisia, toisiaan tukevia, tuloksia, kuten tilastoja ja vastauksia miten- ja miksi-kysymyksiin (ks. esim. Leech ym. 2011). Aineiston määrällinen järjesteleminen mahdollisti laajan aineiston tarkastelemisen kokonaisuutena ja esimerkiksi sen pohtimisen, miten tekemämme tulkinnat jakautuivat erilaisiin kokonaisuuksiin niin lasten ja aikuisten roolien kuin taidekäsitysten osalta. Tässä mielessä tutkimuksemme hyödyntääkin mixed method -analyysimenetelmää (ks. Johnson & Onwuegbuzie 2004). Lasten osallisuus ja kuvataidekasvatus kietoutuvat aineistossa tiiviisti toisiinsa. Tästä syystä tarkastelemme lasten osallisuutta sekä lasten että aikuisen roolin kautta, mutta myös sitä, millaisessa suhteessa nämä ovat kuvauksista tulkittuihin taidekäsityksiin. Koska olemme kiinnostuneita myös siitä, millainen kuvataidekasvatus tukee osallisuuden toteutumista, pohdimme, millaisena kuvataidekasvatus tulee kerrotuksi opettajien kuvauksissa.

Lapset ja aikuiset kuvataidekasvatusta toteuttamassa

Lasten ja aikuisten roolit sekä näiden välinen relationaalisuus tulee opettajien kuvauksissa esiin monin tavoin. Seuraava taulukko (Taulukko 3) esittelee kuvausten jakautumista lapsen ja aikuisen roolin osalta, eli sitä, millaisena tulkitsimme opettajien kuvaavan molempien rooleja aineistossa.

https://doi.org/10.33350/ka.127154

		%			%
1.	Lapsen rooli ei ole nähtävissä	19,6 %	1.	Aikuinen ei ole näkyvissä	17,1 %
2.	Lapsen rooli on vähäinen	8,4 %	2.	Aikuinen vastaa prosessista	30,0 %
3.	Lapsen tehtävä on toimia aikuisen suunnitelman pohjalta	42,4 %	3.	Aikuinen ottaa huomioon lasten näkemyksiä toiminnassa	17,7 %
4.	Lapsi voi kertoo ehdotuksiaan, mikä otetaan huomioon toiminnassa	15,0 %	4.	Aikuinen työskentelee yhdessä lasten kanssa	21,5 %
5.	Lapsi on osallinen koko prosessissa	14,6 %	5.	Aikuinen tukee lasten itsenäistä prosessia	13,7 %

Taulukko 3. Lapsen ja aikuisen roolit opettajien kuvauksissa.

Kuvaukset korostavat aikuisten roolia kuvataidekasvatuksen prosesseissa. Lasten rooli on usein toimia aikuisen suunnitteleman prosessin pohjalta. Tämän voi tulkita johtuvan siitä, että kertojina ovat aikuiset, mutta mahdollisesti myös aikuisten pedagogisista käsityksistä. On kyse kummasta tahansa, opettajan työn relationaalisuus on nähtävissä molemmissa. Seuraavassa kuvauksessa tulkitsemme lapsen roolin olevan vähäinen: ”Ryhmämme lapset pitävät kaikenlaisesta askartelusta todella paljon. Mielestäni olemme pystyneet luomaan monipuolisia sekä lapsia kiinnostavia askarteluja.” Vastauksessa opettaja tulkitsee heidän toteuttamansa toiminnan olleen lapsille mielekästä. Vastauksessa aikuinen saa aktiivisen roolin toiminnan suunnittelijana ja toteuttajana. Samaan tapaan myös seuraavassa kuvauksesta on tulkittavissa, että aikuiset ovat olleet toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta vastuussa: ”Sormivärimaalaus. Lapset pitivät maalaamisesta ja osa halusi tämän jälkeen maalata myös pensseleillä.” Tässäkin kuvauksessa aikuinen sanoittaa lasten pitävän toiminnasta ja halunneen jatkaa maalaamista, minkä voi tulkita kuvaavan opettajan tulkintaa toiminnan onnistumisesta. On kuitenkin hyvä pohtia, onko tämän kaltainen ”pitäminen” ensisijainen pedagoginen perustelu laadukkaalle ja onnistuneelle toiminnalle, vai voiko pitäminen tulla esille myös sen kautta, että on mahdollisuus kertoa omia ajatuksiaan tai vaikuttaa toimintaan.

Aineistossa 15 prosentissa vastauksista lapset saivat kertoa ehdotuksiaan, ja ne otettiin huomioon toiminnassa. Samoin noin 15 prosentissa kuvauksista lapsilla oli mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa koko prosessiin sen eri vaiheissa. Aikuisten roolia tarkasteltaessa yli puolessa koko aineiston kuvauksista aikuiset kuvasivat ottavansa lasten näkemyksiä huomioon, työskentelivät lasten kanssa tai tukivat lasten itsenäistä prosessia. Seuraavassa esimerkissä opettaja tukee lasten itsenäistä prosessia:

> *Lasten itse keksimä: Ovat piirtäneet ihmishahmoja, mattoja, pihakuvia, jotka on yhdistetty nukkekotileikkiin. Näin leikkiä on voitu fyysisesti laajentaa ja monipuolistaa. Jokainen leikkiin liittynyt lapsi on voinut tuoda siihen oman ajatuksensa. Leikki innosti monia lapsia piirtämään, leikkaamaan ja värittämään. Se rikastutti sosiaalista toimintaa ja lasten välistä spontaania keskustelua, ideoiden jakamista, hyväksyntää.*

Esimerkki kuvaa konkreettisesti lasten osallistuvaa roolia läpi prosessin. Lapset edistävät prosessia ja se innostaa heitä toimintaan. Leikistä on muodostunut lasten oma projekti, joka

rakentuu heidän mielenkiintojensa ja ideoidensa pohjalta. Kuvauksessa opettaja reflektoi prosessin myötä kehittyviä vuorovaikutustaitoja. Kokemus toiminnan onnistumisesta tulee kehystetyksi niin lasten aktiivisen roolin kuin toiminnalle asetettujen pedagogisten tavoitteidenkin kautta.

Myös aikuisen omalla osallistumisella toimintaan voi olla merkitystä sille, millaiseksi onnistunut kuvataidekasvatus kuvattiin. Seuraavassa kuvauksessa tulee esiin lasten aktiivisuuden lisäksi myös aikuisten osallistuminen.

> *Tunteiden maalaaminen paperille erilaisten musiikkien kuunnellen ja tunteiden ilmaiseminen liikkeellä ja ilmeillä ja eleillä erilaisten musiikkien mukaisesti. Lapset ovat olleet näissä erityisen innokkaita varsinkin, kun aikuinen on heittäytynyt tekemiseen mukaan.*

Kuten yllä oleva esimerkki kuvaa, lasten osallisuuden mahdollistaminen tai aktiivinen toimijuus eivät sulje pois aikuisten aktiivista osallistumista tai vaikuttamista toimintaan. Aikuisten osallistuminen voi jopa innostaa tai rohkaista lapsia osallistumaan yhteiseen toimintaan, kuten esimerkissä.

Huomionarvoista on kuitenkin se, että lähes viidenneksessä vastauksista lapsi ei ollut näkyvissä lainkaan. Vastaavasti aikuisten rooli ei ollut näkyvissä noin 17 prosentissa vastauksista. Lasten ja aikuisten ’näkymättömyys’ yhdistyi kahdenlaisiin vastauksiin. Ensinnäkin vastauksissa, joissa kuvattiin valittua menetelmää tai työskentelytapaa, ei useinkaan ilmennyt kenen toiminnasta puhuttiin. Tällaisia vastauksia olivat esimerkiksi ”kausiaskartelut”, ”Spontana musikstunder, föreställningar och konstverk”, ”grafiikan paja” ja ”Romuaskartelu”. Toiseksi lapset ja aikuiset olivat näkymättömissä sellaisissa vastauksissa, jotka oli kirjoitettu me-muodossa: ”Syksyn aikana olemme tehneet syysaiheista taulua. Siinä on metsän eläimiä, kasveja, sadetta ja aurinkoa.” Esimerkistä voi tehdä tulkinnan, että opettaja kertoo ryhmästä yhteisönä, johon hän myös itse kokee kuuluvansa. Me-muoto kuitenkin piilottaa toimijat näkymättömiin, jolloin on vaikea, ellei liki mahdoton päätellä, kenen toimintaa vastauksessa kuvataan. Seuraavassa kuvauksessa tulee esiin sekä menetelmä että me-muoto, mutta aikuisen rooli on aktiivinen ja lasten rooli jää uupumaan. ”Henkilökunta on saanut koulutusta Laulupiirtämiseen. Sen pohjalta on saanut valmista materiaalia toteutukseen; arkemme on niin hektistä, että jos valmista materiaalia ei ole niin mitään et ehdi.” Kuvauksessa opettaja pitää tärkeänä valmista sovellusta tai menetelmää, jotta toimintaa yleensäkään voidaan toteuttaa. Erilaiset aikuisten kontribuutiota vaativat taiteelliset menetelmät, kuten laulupiirtäminen (ks. Lappalainen & Ruokonen 2022), voivat huomioida myös lasten osallisuuden: tällöin ne kuitenkin vaativat ymmärryksen menetelmän pedagogisista tavoitteista. Esimerkki vahvistaa aiempien tutkimusten huomion kuvataiteen menetelmällisen osaamisen tarpeesta ja siten formalistiseen taidekäsitykseen pohjautuvasta taidekasvatusajattelusta (ks. Collanius ym. 2012). Seuraavaksi tarkastelemmekin kuvauksia taidekäsitysten näkökulmasta.

Lasten osallisuus kuvataidekasvatuksen traditioihin pohjautuvassa tulkinnassa

Syventääksemme ymmärrystä lasten osallisuuden ja kuvataidekasvatuksen relationaalisesta suhteesta tarkastelimme opettajien kuvausten taidekäsityksiä ja vuorovaikutuksen ilmenemistä kuvauksissa. Analysoimme opettajien kuvauksia kuvataidetoiminnasta suhteessa mimeettiseen, formalistiseen, ekspressiiviseen ja postmoderniin taidekäsitykseen (Taulukko

 https://doi.org/10.33350/ka.127154

4). Taidekäsityksellä tarkoitamme tässä sitä, millaiseen taiteen perinteeseen kuvaukset nojautuivat. Kuvataidekasvatuksen traditioissa tarkastellut vuorovaikutusmallit, lapsi- ja aikuiskeskeisyys, sosiaalisuus ja oppimisympäristöt kuvaavat näiden relationaalista luonnetta opetuksessa (ks. Räsänen, 2008). Tarkastelemalla taidekäsityksiä ja vuorovaikutusta pohdimme sitä, millaiseen kuvataidekasvatuksen traditioon (ks. esim. Efland ym. 1998; Räsänen 2008) opettajien vastausten voi tulkita kiinnittyvän. Taulukossa 4 on esitettynä määrällinen analyysi taidekäsityksistä opettajien kuvauksissa.

1. Ei tunnistettavissa	2,5 %
2. Mimeettinen	27,2 %
3. Formalistinen	36,9 %
4. Ekspressiivinen	14,1 %
5. Postmoderni	19,2 %

Taulukko 4. Taidekäsitykset opettajien kuvauksissa.

Opettajien kuvauksissa korostui havaintoon perustuva eli mimeettinen taidekäsitys sekä kuvataiteen sisältöjä korostava formalistinen taidekäsitys, painottuen jälkimmäiseen. Nämä käsittivät yhteensä noin 64 prosenttia kaikista kuvauksista. Formalistiseen ja mimeettiseen taidekäsitykseen luokiteltiin sellaiset kuvaukset, joissa opettajat kertoivat konkreettisesti valituista menetelmistä, mallin avulla työskentelystä tai esittävien asioiden kuvaamisesta. Näiden voi tulkita viittaavaan Rusasen ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa kuvaamaan välineelliseen käsitykseen kuvataiteesta, kuten myös Rusasen (2007) luonnehtimaan havainto-oppiin pohjautuvasta varhaiskasvatuksen kuvataiteesta. Sekä formalistinen että mimeettinen taidekäsitys voidaan nähdä suhteessa opettajakeskeiseen pedagogiikkaan, sillä ensimmäinen korostaa oppiaineen sisältöä ja jälkimmäinen taitoa esimerkiksi jäljitellä mallityötä (ks. Räsänen, 2008). Molemmissa opettajalla voidaan tulkita olevan hallussa tarvittavat tiedot ja taidot. Varhaiskasvatuksen opettajan osaamista tarkastellessa tällaisena voidaan pitää esimerkiksi askarteluun liittyvää osaamista.

Askartelulla on varhaiskasvatuksen historiassa pitkät perinteet, ja se on ollut pääkäsitteenä varhaiskasvatuksen kuvalliselle toiminnalle sen ensimmäisistä ohjaavista asiakirjoista alkaen (ks. Rusanen 2007). Tämän tutkimuksen aineistossa sanan ”askartelu” (haettu lyhenteenä askar*) erilaisia taivutusmuotoja esiintyi 104 kertaa. Askartelua käytettiin aineistossa yleiskäsitteenä kuvalliselle työskentelylle. Sitä kuvattiin yhtenä mallityöskentelyn muotona, tai sitä määriteltiin tarkemmin eri menetelmillä, kuten seuraavassa kuvauksessa: ”Syyspuu-askartelu. Sisälsi piirtämistä, leikkaamista, painamista […].” Kuvataiteen menetelmänä askartelu on kuitenkin kohtalaisen joustava ja voi pitää sisällään monenlaista toimintaa ja yhdistyä erilaisiin taidekäsityksiin pohjautuvaan toimintaan, kuten seuraavassa esimerkissä: ”Luontoprojektiin liittyvät askartelut, jossa lapset miettivät itse mitä haluaisivat tehdä luontoleikkiin ja mistä materiaalista.” Esimerkissä lapsilla on mahdollisuus valita itse, millä, mitä ja miten tekee, mutta myös miksi tekee. Askartelusta muodostuu näin menetelmänä konstruktivistisempi, kuin esimerkiksi formalistinen käsitys askartelusta mallin mukaan työskentelynä. Rusasen (2007) mukaan askarteluun tuli 1960-luvulla myös ilmaisullisia näkökulmia.

Ekspressiivistä eli itseilmaisua korostavaa taidekäsitystä edusti noin 14 prosenttia kuvauksista. Määrää voi pitää vähäisenä, sillä käsitteenä ilmaisu mainitaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa usein (Opetushallitus 2022), ja sen on perinteisesti ajateltu olevan keskeinen osa varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatusta (ks. Collanus ym. 2012; Rusanen ym. 2015). Kuvaukset, jotka tulkitsimme taidekäsityksiltään ekspressiivisiksi, liittyivät usein musiikkimaalaukseen: ”Maalaus musiikin tahdissa oli onnistunut hetki ja monelle lapselle selvästi mieluisa kokemus. Värien sekoittelu ja oman käden jäljen saaminen paperille vaikutti olevan upeaa lapsista.” Vastauksia yhdisti usein se, ettei aikuisen rooli ollut juurikaan näkyvissä, vaan niissä kuvailtiin lapsen kokemusta. Usein näissä kuvauksissa aikuinen ei vaikuttanut juurikaan ohjaavan lasten toimintaa, jolloin on vaarana, että toiminta muuttuu tavoitteettomaksi (ks. Räsänen 2008).

Aikuisten ja lasten roolien tasavertaisuus toiminnassa voi yhdistää ja mahdollistaa osallisuutta. Vastausten mukaan projektimaisessa työskentelyssä aikuisten ja lasten on mahdollista rakentaa toiminta yhdessä. Tällaisissa kuvauksissa kuvataide oli yksi osa kokonaisuutta, ja toiminnassa toteutettiin erilaisia oppimisen tapoja sekä toimittiin usein erilaisissa ympäristöissä (ks. esim. Räsänen 2008). Nämä kuvaukset tulkitsimme taidekäsitykseltään postmoderneiksi, ja niitä oli tässä aineistossa lähes viidennes aineistosta. Seuraavassa kuvauksessa on esimerkki pitkäkestoisesta projektista:

> *Rakensimme yhdessä isosta pahvilaatikosta purjeveneen. Lapset maalasivat ja pystyttivät mastoa ja koristelivat veneen valmiiksi. Yhdessä leikimme seilaten eri maihin. Lapset keksivät leikin kulun siinä samalla, kun matka eteni. Seilorit lauloivat matkalaulua, pistäydyimme satamissa välillä. Ranskassa osallistuimme muotiviikoille, missä sai esittää asujaan. Siellä lapset saivat ottaa valokuvia. Matkan jälkeen muistelimme kokemaamme, kirjattiin, piirrettiin ja laitettiin muistoksi kasvunkansioon. Leikki kesti uusine keksintöineen monta viikkoa.*

Opettaja kuvaa laajempaa projektikokonaisuutta, jossa kuvataide ilmenee sekä välineellisenä, ilmaisullisena että konstruktivistisena työskentelytapana. Lapsiryhmää kuvataan yhteisönä, johon aikuisetkin liittävät itsensä. Lapsille tarjoutuu monenlaisia mahdollisuuksia osallisuuteen niin toimijuuden, vaikuttamisen kuin yhteisöllisyyden näkökulmista. Kuvauksessa toimintaa myös kehitetään ja arvioidaan yhdessä lasten kanssa, ja vuorovaikutus on läsnä monin eri tavoin. Aikuisten rooli tulee kuvatuksi pedagogisen asiantuntijuuden kautta osana koko prosessia.

Opettajien kuvauksissa vuorovaikutus näyttäytyi lapsi- ja aikuiskeskeisenä, sosiaalisuutena ja erilaisissa oppimisympäristöissä toimimisena. Sosiaalisuutta korostava vuorovaikutusmalli näkyi aineistossa lasten ajatusten huomioon ottamisena sekä mainintoina yhdessä ja ryhmissä työskentelystä. Vuorovaikutukseltaan lapsikeskeinen toiminta tulee esille seuraavassa kuvauksessa:

> *Barnen började spontant göra hus av knäckebrödslådor åt barbiedockorna. De sydde madrasser och dynor m.m. Målade och limmade och var mycket ivriga och kreativa. Vi uppmuntrade och stödde barnens kreativitet genom att ge material och tid. Så gott som alla barn i förskolegrupper var delaktiga.*

Kuvaus avaa lasten spontaania prosessia, jossa yhdistyivät muun muassa käsityö- ja kuvataidekasvatus. Aikuiset tukevat lasten oma-aloitteista toimintaa ja mahdollistavat toiminnan

 https://doi.org/10.33350/ka.127154

toteutumisen kannustamalla sekä tarjoamalla materiaaleja samalla, kun lapset työskentelevät yhdessä.

Materiaalien lisäksi erilaiset oppimisympäristöt tukevat varhaiskasvatuksessa toteutettavaa kuvataidekasvatusta ja kytkevät erilaisia sisältöalueita yhteen lähes huomaamatta. Niin lasten keskinäinen kuin lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus monipuolistuu erilaisissa ympäristöissä. Tällöin myös osallisuudelle avautuu vaihtoehtoja, jotka voivat tukea lasten toimijuutta, vaikuttamista ja yhteisöllisyyttä:

> *Metsä kutsuu kylään -virtuaalikonsertti inspiroi meitä musisoimaan, kuuntelemaan ääniä, rakentamaan majoja metsään. Keräsimme luonnonmateriaaleja askarteluihin. Kuvasimme luontoa, lasten tuotoksia ja toimintaa metsässä.*
>
> *Children were in the forest, started to build a bug hotel. They started to collect natural materials, brought them back to school. Teachers provided paint and let children to explore. Children were listening to Vivaldi Autumn while doing the art.*

Molempien kuvausten toimintaa voi pitää kokonaisvaltaisena. Erilaiset menetelmät ja välineet, luontoympäristö ja teknologia, aistisuus sekä erilaiset yksilölliset ja yhteisölliset työskentelytavat ovat suhteessa toisiinsa. Kuvauksissa tulevat kuitenkin esiin opettajien erilaiset puhetavat. Ensin kuvattu toiminta on tulkittavissa opettajakeskeiseksi ja jälkimmäinen lapsikeskeiseksi.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä artikkelissa olemme kysyneet, millaisena lasten osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksissa päiväkotien kuvataidekasvatuksesta ja miten lasten osallisuus suhteutuu kuvataidekasvatuksen traditioihin. Opettajien kuvaukset olivat vaihtelevia, ja sekä osallisuutta että kuvataidekasvatusta kuvailtiin niissä erilaisin painotuksin. Tulosten perusteella varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) tavoitteet niin osallisuuden kuin kuvallisen ilmaisun osalta jäävät vähälle huomiolle. Tutkimuksemme tulokset kertovat aikuisjohtoisesta kuvataidekasvatuksesta, jossa lasten osallisuus jää paikoin vähäiseksi.

Opettajien kuvailema kuvataidetoiminta keskittyi useimmiten yksittäisiin menetelmiin, ja tämän vuoksi se voidaan tulkita taidekäsitykseltään mimeettiseksi ja formalistiseksi. Tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (ks. Collanius ym. 2012; Rusanen 2007; Rusanen ym. 2015). Molemmat näistä taidekäsityksistä tulkitaan usein aikuisjohtoisiksi, vaikka ne eivät sulje pois lasten osallisuutta tai lapsikeskeisyyttä (Räsänen 2008). Ekspressiiviseen taidekäsitykseen pohjatuvan toiminnan kuvauksissa aikuisten rooli oli usein passiivinen tai vähäinen. Kuvataidekasvatus, joka tukeutuu taidekäsitykseltään postmoderneihin työskentelytapoihin, vaikuttaa suuntaavan toimintaa kohti kokonaisvaltaisempaa pedagogiikkaa ja toimintaa, jossa lapsen osallisuus voi toteutua (ks. myös Efland ym. 1998; Freedman 2000; Räsänen 2008; Moilanen 2022). Tämä todentui aineistossa erityisesti projektiluontoisen toiminnan kuvauksissa, joissa lasten toimijuus, vaikuttaminen ja yhteisöllisyys tulivat selvemmin esiin. Kuvataidekasvatuksen traditioiden voi tulkita näkyvän aineistossa melko staattisina, eikä Räsäsen (2008) ehdottamaa integroivaa kuvataideopetusta ollut juurikaan aineistosta havaittavissa. Erityisen mielenkiintoisia tulokset ovat siksi, että vastaajia on pyydetty kertomaan kuvaus onnistuneesta kuvataidekasvatuksesta. Näin vas-

tausten voi tulkita olevan kuvauksia vastaajien laadukkaaksi määrittelemistä kasvatustilanteista.

Thomasin (2007) määritelmässä osallisuudesta sosiaalisena ja poliittisena ilmiönä tulevat näkyviksi niin toimijuus, vaikuttaminen kuin yhteisöllisyys. Hartin (1992) ja Shierin (2001) kuvaukset käytännön osallisuudesta tukevat myös Thomasin määritelmää. Opettajien kuvaukset ilmentävät yhteisöllisyyttä siten, että aikuiset kuvasivat niissä myös itsensä osaksi yhteisöä. Lasten vaikuttamismahdollisuuksia toiminnan kulkuun ja suunnitteluun ei juurikaan kuvattu, ja tämän vuoksi myös toimijuutta voi pitää tämän aineiston valossa ainakin jossain määrin rajoitettuna. Juutisen ja kollegoiden (2021) peräänkuuluttamaa lasten mahdollisuutta osallistua varhaiskasvatuksessa toteutettavan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin ei ollut aina havaittavissa. Tulokset tukevatkin ajatusta siitä, että aikuiset luovat omalla roolillaan ja toiminnallaan lasten osallisuudelle mahdollisuuksia, mutta myös poissulkevat niitä (ks. Ylikörkkö 2022).

Vaikka aineisto on kansallisesti kattava, on kuitenkin otettava huomioon aineistoon ja analyysiimme liittyvät rajoitteet. Tarkastelun kohteeksi valittu kysymys ei liittynyt lasten osallisuuteen, vaan nimenomaan taidekasvatukseen. Lisäksi osa vastauksista oli niukkoja, jolloin tutkijoiden tekemät tulkinnat korostuvat analyysissä. Tutkimuksen luotettavuutta sekä määrällisen että laadullisen tarkastelun osalta olemme pyrkineet parantamaan sillä, että tulkintoja teki kolme tutkijaa. Teimme tulkintaa sekä yksin että yhdessä keskustellen ja pyrkien löytämään yhteismitallisuutta tekemiemme tulkintojen välillä. Haluammekin korostaa, että lyhyet kirjalliset vastaukset eivät millään tavoita varhaiskasvatuksen arjen monimuotoisuutta. Ajattelemme kuitenkin, että se, mitä vastaaja on päättänyt kysymykseen vastata, kuvastaa ainakin jossain määrin sitä, mikä hänen käsityksensä mukaan on onnistunutta ja siten myös keskeistä kuvataidekasvatuksessa. Se, miten vastauksessa kuvataan lasten roolia ja asemaa, kuvaa myös lasten osallisuuden mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen kuvataidekasvatuksessa.

Tutkimuksemme lähtökohdat kytkeytyvät relationaaliseen ontologiaan, ja tulokset tuovat esiin, miten lasten osallisuuden mahdollisuudet avautuvat suhteessa aikuisten toimintaan, aikuisten käsityksiin ja heidän pedagogiseen osaamiseensa, mutta myös materiaaleihin, menetelmiin ja ympäristöön. Lasten ja aikuisten välinen relationaalisuus ilmenee siinä, miten aikuinen kuuntelee lapsia, osallistuu itse toimintaan, mahdollistaa lasten toiminnan ja tukee lasten itsenäistä prosessia (ks. myös Sevón ym. 2021). Aineistossa huomio kiinnittyi erityisesti opettajien kertomisen tapaan. Monissa kuvauksissa lapsilla oli vähäinen rooli tai he puuttuivat niistä kokonaan. Tämä näkyi erityisesti silloin, kun opettajien vastaukset oli kirjoitettu me-muodossa. Opettajat ikään kuin kirjoittivat itsensä osaksi lapsiryhmää ja yhteisöä, minkä tulkitsimme eräänlaiseksi *pedagogiseksi passiiviksi*, joka hämärtää sitä, kuka tai ketkä ovat toimijoita. Kyseessä voi olla eräänlainen varhaiskasvatuksen opettajien omaksuma kulttuurinen puhetapa, kun he kuvaavat omaa ja ryhmän toimintaa (ks. Hjelt 2023). Kertomisen tapaa tarkastellessa herääkin kysymys siitä, miten pedagogisesta toiminnasta tulisi kertoa, ja kenen tai minkä siinä on keskeistä näkyä. Opettajan reflektio-osaaminen on pedagogisen asiantuntijuuden ja sen rakentumisen kannalta keskeinen osaamisalue (ks. Darling-Hammond 2001; Denee ym. 2023; Lortie 1975; Probine 2021; Schön 1983, 1988). Varhaiskasvatuksen opettajan puheessa välittyvä pedagoginen asiantuntijuus ja sen relationaalinen rakentuminen olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

Kuvataiteen opettamisen pedagogisia käytäntöjä ja niihin liittyviä käsityksiä on tarkasteltava niin opettajankoulutuksessa kuin varhaiskasvatuksen kentällä (ks. Collanus ym. 2012; Moilanen & Mertala 2020). On silti tärkeää muistaa, ettei varhaiskasvatuksen opettajilla voi olettaa olevan aineenopettajan osaamista tai identiteettiä, sillä heidän tulee ’yleis-

 https://doi.org/10.33350/ka.127154

opettajina' hallita useita sisältöalueita (ks. Hatfield ym. 2006; Hall 2010; Moilanen & Mertala 2020; Rusanen 2007; Shreeve 2009). Vaikka tämän tutkimuksen aineistolla onkin rajoitteensa, se nostaa esiin opettajan työn relationaalisen luonteen (ks. esim. Ceder 2016). Tutkimuksessamme tulee esiin se, miten lasten ja aikuisten yhteinen ja jaettu toiminta voi vahvistaa lasten osallisuutta. Lasten osallisuuden mahdollistamisen näkökulmasta voikin ehkä varovasti esittää, että kuvataidekasvatuksen menetelmä- ja sisältöosaamisen sijaan korostuvat ennen kaikkea opettajien ottama rooli sekä pedagoginen osaaminen.

Käytetty Aineisto

Kyselyaineisto, Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa -arviointihanke. 2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Alkuperäinen aineisto on Karvissa, kirjoittajat ovat saaneet aineistopyynnöllä käyttöoikeuden tiettyyn osaan kyselyaineistoa.

Kirjallisuus

Arnheim, Rudolf 1970. *Visual thinking*. Faber and Faber.

Bae, Berit 2009. Children's right to participate – Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (3), 391–406. https://doi.org/10.1080/13502930903101594

Boeije, Hennie 2002. A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of interviews. *Quality and Quantity* 36 (4), 391–409. https://doi.org/10.1023/A:1020909529486

Ceder, Simon 2016. *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Akateeminen väitöskirja. Lund University.

Clandinin, Jean D, & Murphy, Shaun M. 2009. Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher* 38 (8), 598–602. https://doi.org/10.3102/0013189X09353940

Collanus, Miia, Kairavuori, Seija & Rusanen, Sinikka 2012. The identities of an arts educator: Comparing discourses in three teacher education programmes in Finland, *International Journal of Education Through Art* 8 (1), 7–21. https://doi.org/10.1386/eta.8.1.7_1

Darling-Hammond, Linda 2001. Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification, and assessment. Teoksessa Richardson, Virginia (toim.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 751– 776.

Denee, Rachel, Lindsay, Gai & Probine, Sarah 2023. Visual Arts Self-Efficacy: Impacts and Supports for Early Childhood Teachers. *Early Childhood Education Journal.* https://doi.org/10.1007/s10643-023-01489-5

Dewey, John 2010. *Taide kokemuksena*. Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Efland, Arthur D., Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia 1998. *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. Suom. Wuori, V. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. European countries, Journal of Curriculum Studies.

Freedman, Kerry 2000. Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education* 41 (4), 314–329. https://doi.org/10.2307/1320676

Hall, James 2010. Making art, teaching art, learning art: Exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education* 29 (2), 103–110. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x

Hart, Roger A. 1992. *Children's participation: From tokenism to citizenship. Innocenti Essays No.4* (UNICEF International Child Development Centre, toim.) Florence [www-lähde]. < https://ideas.repec.org/p/ucf/inness/inness92-6.html > (Luettu 7.6.2023).

Hatfield, Cynthia, Montana, Valerie & Deffenbaugh, Cara 2006. Artist/art educator: Making sense of identity issues. *Art Education* 59 (3), 42–47. https://doi.org/10.1080/00043125.2006.11651594

Hjelt, Hanna 2023. *Työnä Varhaiskasvatus: Ammattilaisten Puhetta Suomalaisesta Varhaiskasvatuksesta*. Tampereen Yliopisto 2023. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3137-5

Hiltunen, Mirja 2009. *Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111141039

Jack-Malik, Sandra & Kuhnke, Janet L. 2020. Narrative Inquiry as Relational Research Methodology and Andragogy: Adult Literacy, Identities and Identity Shifting. *Language and Literacy* 22 (2), 43–63. https://doi.org/10.20360/langandlit29457

Johnson, R. Burke & Onwuegbuzie, Anthony J. 2004. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher* 33 (7), 14–26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Jokela, Timo 2014. Soveltavan kuvataiteen pedagogiikka. Teoksessa Jokela, Timo, Salokannel, Antti & Härkönen, Elina (toim.) *Traditio ja murros: Kuvataiteilijakoulutuksen pedagogiikassa*. Lapin yliopisto, 29–58.

Juutinen, Jaana, Siippainen, Anna, Marjanen, Jukka, Sarkkinen, Tuomas, Lundkvist, Marina, Mykkänen, Arttu, Raitala, Maarit, Rissanen, Mari-Jatta & Ruokonen, Inkeri 2021. *Pedagogisia jatkumoita ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. Julkaisut 9:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kiilakoski, Tomi & Tervahartiala, Marika 2015. Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisten menetelmien käytöstä koulussa. *Sosiaalipedagoginen aikakausikirja* 2015 (16), 31–67. https://doi.org/10.30675/sa.122645

Kiiskinen, Eeva 2017. *Johtajuuden rakentuminen muutoksessa: Narratiivisen merkityksellistämisen näkökulma*. Tampereen teknillinen yliopisto.

Kindler, Anna M. & Darras, Bernard 1994. Artistic development in context: Emergence and development of pictorial imagery in the early childhood years. *Visual Arts Research.*

Kinnunen, Susanna 2015. *How are you?: The narrative in-between spaces in young children's daily lives*. Oulun Yliopisto.

Knif, Leena 2021. *Moninainen kuvis: Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta.* Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7267-9

Kuvataidekoulutuksen ja -kasvatuksen visio 2030 2022. Teoksessa Rosavaara, Katriina (toim.). Taideyliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-436-0

Kyrönlampi, Taina, & Uitto, Minna 2022. Lasten osallisuutta mahdollistavat ja estävät tekijät esiopetuksessa. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 90–108. https://doi.org/10.33350/ka.95401

Lappalainen, Minna & Ruokonen, Inkeri 2022. Iloa, osallisuutta ja oppimista laulupiirtämisestä. Teoksessa Ruokonen, Inkeri (toim.) *Ilmaisun ilo: Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. PS-kustannus.

Layder, Derek 1998. *Sociological practice. Linking theory and social research*. Lontoo: Sage. https://doi.org/10.4135/9781849209946

Leech, Nancy L., Collins, Kathleen M. T., Jiao, Qun G. & Onwuegbuzie, Anthony J. 2011. Mixed Research in Gifted Education: A Mixed Research Investigation of Trends in the Literature. *Journal for the Education of the Gifted* 34 (6), 860–875. https://doi.org/10.1177/0162353211425095

Leung, Suzannie K. Y., Wu, Joseph & Li, Hui 2023. Explaining kindergarten teachers' beliefs and practices regarding early visual arts education: a perspective from the theory of planned behavior (Creencias y prácticas docentes en materia de educación plástica y visual temprana: una perspectiva basada en la teoría del comportamiento planificado). *Journal for the Study of Education and Development* 46 (1). https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2133400

Lortie, Dan 1975. *School teacher: A sociological study*. IL: University of Chicago.

Lowenfeld, Victor & Brittain, W. Lambert 1987. *Creative and mental growth* (8th ed.) Macmillan.

McClure, Marissa, Tarr, Patricia, Thompson, Christine M. & Eckhoff, Angela 2017. Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. *Arts Education Policy Review* 118 (3), 154–163. https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245167

Moilanen, J. H. & Mertala, P-O. (2020). The meaningful memories of visual arts education for preservice generalist teachers: What is remembered, why, and from where? *International Journal of Education & the Arts* 21 (12). http://doi.org/10.26209/ijea21n12

Moilanen, Jaakko H. 2022. Osallisuus varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataideopetusmuistoissa. *Kasvatus* 53 (2), 160–170. https://doi.org/10.33348/kvt.115922

Niinistö, Hanna 2021. *Tilannesidonnaiset ja autenttiset oppimisympäristöt taideoppimisen mahdollistajana*. Annales Universitatis Turkuensis, C Scripta Lingua Fennica Edita 507. Turku: Turun yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8326-1

Nivala, Elina & Ryynänen, Sanna 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagogiikka 14*, 9–41. https://doi.org/10.30675/sa.122317

Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.

Opetushallitus 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Opetushallitus.

Piškur, Barbara, Takala, Marjatta, Berge, Anita, Eek-Karlsson, Liselotte, Ólafsdóttir, Sara M. & Meuser, Sarah 2021. Belonging and participation as portrayed in the curriculum guidelines of five European countries. *Journal of Curriculum Studies* 54 (3), 351–366. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1986746

Probine Sarah 2023. Becoming an artist/teacher: supporting pre-service teachers to develop their confidence and pedagogical knowledge to effectively and actively teach the arts in early childhood. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 44 (1), 1–21. https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1963890

Repo, Laura, Paananen, Maiju, Eskelinen, Mervi, Mattila, Virpi, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Gammelgård, Lillemor, Ulvinen, Jyri, Marjanen, Jukka, Kivistö, Anne & Hjelt, Hanna 2019. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Richards, Rosemary 2014. The Private and Public Worlds of Children's Spontaneous Art. *Studies in Art Education* 55 (2), 143–156. https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518924

Rissanen, Mari-Jatta 2017. "It's as if…" Preschoolers encountering contemporary photography. *International Journal of Education & the Arts* 18 (28). Haettu osoitteesta http://www.ijea.org/v18n28/ .

Rusanen, Sinikka 2007. *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen*. Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. https://doi.org/10.54916/rae.118667

Rusanen, Sinikka, Pusa, Tiina & Mäenpää, Seija 2015. Visual Arts Education and the Diverse Professional Identities of Kindergarten Teachers. *European Journal of Social and Behavioural Sciences* 12 (1), 1675–1682. https://doi.org/10.15405/ejsbs.150

Räsänen, Marjo 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

Räsänen, Marjo 2011. Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.) *Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 121–150.

Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. New York, NY: Basic.

Schön, Donald A. 1988. *Educating the reflective practitioner* (3rd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sevón, Eija, Mustola, Marleena, Hautakangas, Merja, Hautala, Paula, Ranta, Minna, Salonen, Eija & Alasuutari, Maarit 2021. Näennäinen normi vai elettyä demokratiaa? Varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuus kasvatusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten puheessa. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4), 333–349. https://doi.org/10.33350/ka.107996

Shier, Harry 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children & society* 15 (2), 107–117. https://doi.org/10.1002/chi.617

Shreeve, Alison 2009. I'd rather be seen as a practitioner, come in to teach my subject: Identity work in part-time art and design tutors. *International Journal of Art & Design Education* 28 (2), 151–159. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01602.x

Silvonen, Jussi 2015. Toiminta ja suhteet – neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa Kauppila, Päivi Annika, Silvonen, Jussi & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämänkulku*. Joensuu: Itä-Suomen Yliopisto, 3–15.

Strauch-Nelson, Wendy 2012. "Transplanting Froebel into the present". *International Journal of Education through Art* 8 (1), 59–72. https://doi.org/10.1386/eta.8.1.59_1

Strong-Wilson, Teresa & Ellis, Julia 2007. *Children and Place*: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher. *Theory into Practice* 46 (1), 40–47. https://doi.org/10.1080/00405840709336547

Suddaby, Roy 2006. From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal, 49*(4), 633–642. https://doi.org/10.5465/amj.2006.22083020

TENK 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Thomas, Nigel 2007. Towards a theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights* 15, 199–218. https://doi.org/10.1163/092755607X206489

Timmermans, Stefan & Tavory, Iddo 2012. Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory* 30 (3), 167–186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Virolainen, Jutta 2015. Näkökulmia osallistumiseen, osallisuuteen ja osallistumattomuuteen taiteen ja kulttuurin kentällä. *Kulttuuripolitiikan Tutkimuksen Vuosikirja* 1 (1). https://doi.org/10.17409/kpt.v1i1.103

Weckström, Elina, Karlsson, Liisa, Pöllänen, Sinikka & Lastikka Anna-Leena 2020. Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society* 35 (4), 503–518. https://doi.org/10.1111/chso.12414

Ylikörkkö, Enni-Mari 2022. Lapsen osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 11 (2), 72–98. https://journal.fi/jecer/article/view/115435

Åström, Frida, Björck-Åkesson, Eva, Sjöman Madeleine & Granlund, Mats 2022. Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early ChildDevelopment and Care* 192 (2), 187–202. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209

KM, TaM, väitöstutkija Jaakko H. Moilanen *työskentelee yliopisto-opettajana Oulun yliopistossa.*

KT Jaana Juutinen *työskentelee yliopistolehtorina Oulun yliopistossa.*

KT Anna Siippainen *työskentelee yliopistolehtorina Tampereen yliopistossa.*