



Kenttälä Suvi

Visuaalinen taidekasvatus osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Visuaalinen taidekasvatus osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa (Suvi Kenttälä)

Kandidaatintutkielma, 30 sivua

Marraskuu 2018

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaista on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvattu pedagoginen toiminta, sekä kuvailla miten visuaalisen taidekasvatuksen keinoin pedagogista toimintaa voi toteuttaa varhaiskasvatuksessa.

Toteutukseltaan tutkimus on teoreettinen tutkielma, jossa hyödynnetään sisällönanalyysiä. Aineistona sisällönanalyysille toimii uusi vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelma, joka on valtionhallinnon asettama varhaiskasvatusta ohjaava ja säätelevä dokumentti. Tutkimusotteena on aristoteelinen, deskriptiivinen laadullinen tutkimus joka pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkielmassa perehdyn velvoittavan asiakirjan sisältöön ja pohdin Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden käytännön toteutustapoja visuaalisen taidekasvatuksen keinoin.

Tutkimuksen tulokset kertovat, että Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvatussa pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa painottuvat integroinnin, vuorovaikutteisuuden, osallisuuden ja lapsilähtöisyyden, sekä itseilmaisun ja identiteetin teemat. Varhaiskasvatussuunnitelman kuvallisen ilmaisun ja visuaalisen taidekasvatuksen sisällöt vastaavat pitkälti toisiaan, mutta ovat painottuneet eri tavoin. Tutkimus antaa näkökulmia siitä, kuinka eri alueidensa kautta visuaalinen taidekasvatus voi tukea Varhaiskasvatussuunnitelmassa painottuvia osa-alueita.

Avainsanat: kuvallinen ilmaisu, pedagoginen toiminta, varhaiskasvatus, varhaiskasvatussuunnitelma, visuaalinen taidekasvatus,

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimustehtävä ja viitekehys	5
	2.1 Varhaiskasvatus ja pedagoginen toiminta.....	7
	2.2 Varhaiskasvatussuunnitelma	8
	2.3 Visuaalinen taidekasvatus varhaiskasvatuksessa	9
3	Tutkimusmenetelmä ja aineisto	11
4	Tulokset	13
	4.1 Integrointi	13
	4.2 Vuorovaikutteisuus.....	15
	4.3 Osallisuus ja lapsilähtöisyys	17
	4.4 Itseilmaisuu ja identiteetti.....	21
5	Johtopäätökset ja pohdinta	25
	5.1 Etiikka ja luotettavuus	27
	Lähteet	29

1 Johdanto

Tässä tutkielmassa perehdyn uuteen ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016” asiakirjaan visuaalisen taidekasvatuksen näkökulmasta. Haluan selvittää, kuinka visuaalisen taidekasvatuksen keinoin voidaan tukea asiakirjassa kuvattua pedagogista toimintaa. Luettavuuden parantamiseksi käytän tässä tutkielmassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista lyhennettä vasu. Puhuessani vasusta tarkoitan aina vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita.

Varhaiskasvatuksen toteutusta ohjaa ja säätelee valtionhallinto valtakunnallisesti velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman kautta. Instituutioiden toimintaa ohjaavat ja kuvaavat dokumentit tuottavat, ohjaavat ja säätelevät lapsuutta kunakin aikana. Haluan tutkia, millaista lapsuutta tuotetaan nykyhetken asiakirjassa ”Varhaiskasvatuksen perusteet 2016”. Rajaani tutkimustani tarkastelemaan vasussa kuvattua pedagogisen toiminnan toteutusta kuvallisen ilmaisun näkökulmasta. Valitsin aihepiiriksi visuaalisen taidekasvatuksen, sillä se kiinnostaa minua ja olen perehtynyt siihen osa-alueena eniten. Haluan avata tutkielmassa, miten visuaalinen taidekasvatus voi tukea varhaiskasvatuksen tavoitteita: mitä sillä on annettavaa vasuun kirjatun ohjeistuksen toteutuksessa.

Tutkimuksen tavoite on perehtyä velvoittavan asiakirjan sisältöön sekä pohtia vasun tavoitteiden toteutustapoja käytännössä, visuaalisen taidekasvatuksen keinoin. Haluan paitsi selvittää, millaista on vasussa kuvattu pedagoginen toiminta, myös kuinka kasvattajana voin kuvallisen ilmaisun keinoin konkreettisesti vasun velvoittamaa kasvatusta toteuttaa.

2 Tutkimustehtävä ja viitekehys

Tutkielmassa yhdistän vasun kuvaaman pedagogisen toiminnan ja visuaalisen taidekasvatuksen teemat selvittämällä tutkimustehtävänä:

Miten visuaalinen taidekasvatus tukee pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteutusta varhaiskasvatuksessa?

Ensimmäisen tutkimustehtävän kautta pyrin selvittämään visuaalisen taidekasvatuksen ja vasun velvoittaman pedagogisen toiminnan yhtäläisyyksiä. Tutkimustehtävään vastaamiseksi olen määritellyt toisen tutkimustehtävän, jonka tarkoitus on selvittää vasun kuvaamaa pedagogista toimintaa ja ohjata vasun analyysiä:

Miten pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteutus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painottuu?

Toisen tutkimustehtävän tavoite on selvittää, millaisia pedagogisesti merkityksellisen toiminnan alueita vasusta nousee ja miten ne vasussa painottuvat.

Pyrin löytämään vastauksen tutkimustehtäviin perehtymällä visuaalisen taidekasvatuksen kirjallisuuteen ja tutkimukseen, sekä vasun lukemisen ja sisällönanalyysin avulla. Toteutukseltaan tutkimus on teoreettinen tutkielma laadullisen tutkimuksen menetelmin. Valitsin laadullisen menetelmän, sillä pyrkimykseni on kartoittaa ja kuvailla vasun tekstistä nousevia sisältöjä. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan tutkimusta lähteä tekemään puhtaalta pöydältä, ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä, jolloin puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä, tarkoittaen pelkistetysti teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien (Eskola & Suoranta, 1998, 19). Tutkielmani nojaa aristoteeliseen, deskriptiiviseen tutkimusperinteeseen, sillä sen tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen (Tuomi & Suoranta, 2013, 27-28). Aineistona käytän vasua, jonka analyysissä käytän menetelmänä sisällönanalyysiä. Pohdin ja kuvaan, miten visuaalisen taidekasvatuksen kautta voidaan tukea pedagogista toimintaa ja sen suunnittelua.

Koska lähden tutkielmassani perehtymään lapsuuden instituution toimintaa säätelevään dokumenttiin, lähdin muodostamaan tutkimustehtäviäni perehtymällä sosiologiseen lapsuudentutkimukseen. Alanen (2009) esittää koonnin lapsuudentutkimuksen lähtökohdista, jotka muodostavat hänen mukaansa tämänhetkistä lapsuudentutkimusta suuntaavan paradigman.

1. Lapsuus on yhteiskunnallinen ilmiö, historiallisesti ajassa ja paikassa muuttuva yhteiskunnallinen rakenne, ”konstruktio”.
2. Lapset ovat sosiaalisia toimijoita. He eivät vain vastaanota kasvatusta, hoivaa ym. vaan antavat osuutensa yhteiskuntaelämään. Tämä lasten osallisuus on kuitenkin jäänyt paljolti näkymättömäksi, minkä vuoksi lapsuudentutkimuksen tehtävä on tehdä tätä lasten toimijuutta näkyväksi.
3. Lapsuuden instituutiot, kuten perhe, päivähoito, koulu, sekä niiden keskinäis-suhteet säätelevät ja rajaavat lapsille mahdollisia osallistumisen tapoja, mutta myös avaavat toimintamahdollisuuksia.
4. Kuitenkaan nämä institutionaaliset normistot ja käytännöt eivät yksinään määritä lapsuutta, vaan myös lapset itse rakentavat sitä.
5. Tiede ja asiantuntijat osallistuvat modernin lapsuuden rakentamiseen, sillä lapsuuden kuvaaminen ja kommentointi eivät ole neutraalia. Etenkin esimerkiksi psykologia ja pedagogiikka ovat pyrkineet vakiinnuttamaan ja normittamaan kasvatustilaa.
6. Sukupolvijärjestys on rakentunut osaksi myös tieteen käytäntöjä, minkä vuoksi lapsuudentutkimuksen metodologiaa on systemaattisesti kehitettävä lapsilähtöiseksi aina tutkimuskysymysten valinnasta ja aineiston keruumetodeista analyysin ja tulkinnan käsitteisiin ja tutkimusetiikkaan. Tämä lapsilähtöisyyden metodologia mahdollistaa lasten näkökulman tekemisen nähdyksi.

(Alanen, 2009, 22-23.)

Nämä tutkimusta ohjaavat lähtökohdat ovat paitsi relevantteja tämän tutkielman toteuttamisen ja sen tarpeellisuuden perustelun kannalta, aion hyödyntää niitä myös välineenä analysoidessani vasua. Tarkastellessani vasua nämä periaatteet kulkevat mukana taustalla ja siinä, mitä nostan tekstistä esiin tutkielmassa. On tärkeää tarkastella millaisista lähtökohdista varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava asiakirja ammentaa ja millä tavalla se säätelee ja mahdollistaa lapsuutta nykypäivänä.

2.1 Varhaiskasvatus ja pedagoginen toiminta

Tässä tutkielmassa tarkastelen varhaiskasvatusta ohjaavaa asiakirjaa. Varhaiskasvatus määritellään Varhaiskasvatuslaissa (540/2018 §2) lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Sitä voivat saada lapset jotka eivät vielä ole oppivelvollisuusiässä, tai vanhemmat lapset olosuhteiden vaatiessa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 §1). Laissa määritellään varhaiskasvatuksen toimintamuodoiksi päiväkodissa järjestettävä päiväkotitoiminta, perhepäiväkodissa järjestettävä perhepäivätoiminta sekä avoin varhaiskasvatustoiminta (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 §1). Näistä varhaiskasvatuksen muodoista käsittelen tässä tutkielmassa päiväkodissa järjestettävää varhaiskasvatusta.

Vasussa (2016) kuvataan, että varhaiskasvatus on osa suomalaista koulujärjestelmää sekä tärkeä vaihe lapsen kasvun ja oppimisen polulla. Se tukee ja täydentää kotien kasvatustehtävää, vastaten omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset siihen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle. Varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden. Näitä kolmea ulottuvuutta voidaan tarkastella käsitteellisesti erillisinä, mutta käytännön toiminnassa ne nivoutuvat yhteen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 8, 21.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Vasun kuvaaman oppimiskäsityksen mukaan lapset ovat aktiivisia toimijoita, jotka kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Pedagogisessa toiminnassa huomioidaan oppimisen kokonaisvaltaisuus ja oppimisen lähtökohtana ovat lasten omat kokemukset, heidän mielenkiinnon kohteensa ja osaamisensa; Opittavilla asioilla on yhteys lasten kehittyviin valmiuksiin sekä muuhun kokemusmaailmaan ja kulttuuritaustaan. Varhaiskasvatus tunnustaa leikin arvon toimintana, jonka pedagoginen merkitys oppimisessa ja lasten kehityksessä ja hyvinvoinnissa on suuri. Leikki on lasta motivoivaa ja iloa tuottavaa toimintaa, jossa lapset samalla oppivat monia taitoja ja omaksuvat tietoa. Laadukkaan pedagogisen toiminnan edellytyksiä ovat suunnitelmallinen dokumentointi, toiminnan arviointi ja sen kehittäminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 20, 37).

2.2 Varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatuksen toteutusta ohjaa ja säätelee valtionhallinto valtakunnallisesti velvoittavan Varhaiskasvatussuunnitelman kautta. Valtionhallinnon ohjaus vaikuttaa hierarkkisesti alempien tasojen toimintaan: varhaiskasvatuslaki ohjaa ministeriöitä, keskusvirastoja ja kuntia, päivähoiton toimintamuotoa ja -yksikköä sekä yksittäistä työntekijää (Alila, 2013, 98). Vasun kaltaiset instituutioiden toimintaa ohjaavat ja kuvaavat dokumentit tuottavat, ohjaavat ja säätelevät sitä, millaiseksi lapsuus minäkin aikana rakentuu (Alanen, 2009, 22-23). Alasuutari (2009) kirjoittaa, että viime vuosina lapsudentutkimuksessa ollaan kiinnostuttu enenevässä määrin tutkimaan lapsuuden diskursseja nykyhetken asiakirjoissa. Yksi tutkimuksen kohde onkin päivähoitoinstituution toimintaa ohjaavien ja kuvaavien dokumenttien tutkimus, jossa tutkimusaineistona voidaan käyttää esimerkiksi lainsäädäntöä ja sitä valmistelevia asiakirjoja, sekä erilaisia valtiollisen ja kunnallisen tason ohjeistuksia ja instituution toimintaa kuvaavia asiakirjoja. (Alasuutari, 2009, 58.)

Tässä tutkielmassa perehdyn uuteen ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet” asiakirjaan, joka on varhaiskasvatuslain perusteella Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatus toteutetaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti velvoittava määräys, joka sisältää määräysten lisäksi kokonaisuuden ymmärtämistä avaavaa tekstiä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 8).

Opetushallitus on määrännyt Varhaiskasvatuslakiin perustuen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 §21).

”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, toteuttaa tässä laissa säädettyjä varhaiskasvatuksen tavoitteita sekä ohjata varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määrätään varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeisistä sisällöistä, varhaiskasvatuksen järjestäjän ja lapsen vanhempien tai muiden huoltajien välisestä yhteistyöstä, monialaisesta yhteistyöstä sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä. Opetushallitus valmistelee perusteet yhteistyössä tarvittavien tahojen kanssa.”

(Varhaiskasvatuslaki 540/2018 §21)

Vasun perusteiden pohjalta laaditaan eri tasojen varhaiskasvatussuunnitelmat, joissa pedagogisen toiminnan tavoitteita ja periaatteita tarkennetaan, ottaen huomioon varhaiskasvatuksen eri toimintamuodot, niiden henkilöstörakenne ja muut ominaispiirteet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 37). Suomessa tämä käsittää niin valtakunnallisten, kunnallisten ja yksikökohtaisten suunnitelmien, kuin lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen (Alasuutari & Karila, 2009, 70). Näissä eri tasoisissa suunnitelmissa tulevat esiin niiden laatijoiden lasta, lapsuutta, perhettä, vanhemmuutta, varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatusinstituutioiden tehtäviä koskevat näkemykset ja käsitykset (Alasuutari & Karila, 2009, 70-71). Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat lapsiryhmän toiminnan suunnittelun lähtökohtia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 37).

2.3 Visuaalinen taidekasvatus varhaiskasvatuksessa

Käytän tässä tutkielmassa käsitettä visuaalinen taidekasvatus kuvaamaan taidekasvatuksen kuvallista puolta. Tämä perustuu kansainväliselle suuntaukselle, joka heijastaa siirtymää modernistisen perinteen taidemaailmasta laajempaan, kaikkialle ulottuvaan visuaaliseen kulttuuriin (Sava, 2007, 94). Suuntauksen taustalla on se, että yleissivistävän koulutuksen valmiuksiksi on alettu katsoa kuvallisen kulttuurin ja visuaalisen median kriittinen lukutaito (Sava, 2007, 94). Tämä näkyy myös vasussa, jossa kuvallisen ilmaisun tavoitteena on lasten suhteen kehittäminen kuvataiteeseen, muuhun visuaaliseen kulttuuriin ja kulttuuriperintöön (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 42).

Rusanen (2009) on määritellyt varhaisiän kuvataidekasvatuksen neljä keskeistä osa-aluetta. Kuvataiteellisen ilmaisun kautta harjoitellaan erilaisia kuvallisia työskentelytapoja tutkien ja kokeillen. Kuvataiteellisen kokemisen kautta nautitaan taiteen vastaanottamisesta, keskustellen omista kokemuksista ja harjoitellen samalla omien mieltymystensä ilmaisua. Ympäristön esteettisen ja kulttuurisen kokemisen kautta harjoitellaan ympäristön havainnointia: esteettinen näkökulma huomioi aistisen kokonaisvaltaisuuden ja kulttuurinen näkökulma tarjoaa välineitä ympäristön kulttuuristen merkitysten ja kerrostumien tunnistamiseen. Median tarkastelun kautta luodaan valmiuksia havainnoida mediakulttuurin tarjoamia viestejä ja kriittisesti arvioida niitä. Rusanen painottaa, että näiden osa-alueiden käsittelyssä keskeinen lähtökohta on, että lapsi kokee elämyksiä, havainnoi ympäristöään tai tutustuu kulttuurin ilmiöihin. Toiminnallisuutta korostava, kokemuksia tuottava toiminta mahdollistaa lapselle kokeilemisen, soveltami-

sen, eläytymisen ja leikin, kun taas kokemuksia pohtivan toiminnan kautta kokemuksia jäsenetään kuvallisesti, ratkaistaan ongelmia tai pyritään ilmiön ymmärtämiseen uudella tavalla. (Rusanen, 2009, 49-51)

Vasussa kuvallisen ilmaisun sisällöiksi kuvataan kuvien tekemisestä nauttiminen, esteettisten elämysten ja kokemusten saaminen taiteen äärellä, sekä kuvallisen ajattelun, havainnoinnin ja tulkinnan taitojen kehittyminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 42). Lapsen kuvan tekemisen kehitys etenee vaiheittain: ensin kiinnostavaa on piirtämistoiminta sinänsä, seuraavaksi syntyy kuva, joka palvelee pääasiassa kertovaa tarkoitusta, ja tämän jälkeen lapselle kehittyy tarve kuvata ympäristöään välittömän näköhavainnon perusteella (Salminen, 2005, 55). Kuvallinen ilmaisu, piirtäminen, maalaaminen, muovailu ja rakentelu, tarjoaa lapselle keinon tehdä ideat ja tunteet konkreettiseksi ja havaittavaksi (Salminen, 2005, 54).

Vasun kuvauksessa painottuvat ilmaisukasvatuksen elämyksellisyys ja kriittinen lukutaito. Monilukutaito on vasussa kuvattu ymmärtämisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta keskeinen perustaito, joka sisältää erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taidot (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 23). Lasten kanssa havainnoidaan heidän tekemiään kuvia sekä muuta visuaalista kuvastoa ja ympäröivää maailmaa, ohjaten heitä tulkitsemaan näkemäänsä ja kertomaan omia ajatuksiaan kuvallisista viesteistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 42). Taidekasvatuksen perustava lähtökohta on taide-käsityksen avoimuus, kuvallisten ilmaisutapojen erilaisuuden hyväksyminen samantarvoisina (Rusanen & Torkki, 2000, 50).

Visuaalisen taidekasvatuksen sisällöt integroituvat varhaiskasvatustoimintaan monipuolisesti. Kuvan tekemisen taitoja kehitetään moniaistisesti, muihin ilmaisun muotoihin yhdistäen ja ilmaisukasvatukseen sisältyy sekä spontaania että ennalta suunniteltua toimintaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 42). Koska varhaiskasvatuksessa pedagoginen toiminta on kokonaisvaltaista, läpäisevät visuaalisen taidekasvatuksen sisällöt koko vasun. Vasun arvope-
rustan mukaan lapsella on oikeus ilmaista itseään, mielipiteitään ja ajatuksiaan, sekä tulla ymmärretyksi niillä ilmaisun keinoilla, joita hänellä on (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 19). Kuvallinen ilmaisu mahdollistaa tämän auttaen lasta kehittämään itseilmaisuun tarvittavia taitoja ja myös vuorovaikutustaitoja, joiden avulla toiset tulevat kuulluiksi. Kirjoitan tutkielmaani siitä näkökulmasta, että visuaalinen taidekasvatus on merkityksellistä ja tärkeää, haluten selvittää, miten sen avulla voi edistää vasun tavoitteita.

3 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Vasun tarkastelussa käytän menetelmänä sisällönanalyysiä. Tuomin ja Sarajärven mukaan (2009) sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa etsitään tekstistä merkityksiä. Analyysin tarkoitus on luoda aineistosta sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, pyrkien järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. Aineiston laadullinen käsittely perustuu päättelyyn ja tulkintaan: aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103-104, 108). Sisällönanalyysissä aineiston sisältämät ajatuskokonaisuudet pyritään luokittelemaan tai selittämään joko aineisto- tai teorialähtöisesti (Alila, 2013, 183).

Tässä tutkielmassa olen käyttänyt menetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, sillä aineiston käsittelyä ovat ohjanneet tutkimustehtäväni. Ensimmäisenä tutkimustehtävänäni kysyn, miten visuaalinen taidekasvatus tukee pedagogisen toiminnan suunnittelua ja toteutusta varhaiskasvatuksessa. Tästä olen johtanut toisen tutkimustehtävän, joka on ohjannut sisällönanalyysiä: Miten pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteutus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painottuu? Pyrin löytämään vastauksen tutkimustehtäviini perehtymällä visuaalisen taidekasvatuksen kirjallisuuteen ja tutkimukseen, sekä vasun lukemisen ja sisällönanalyysin avulla.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108). Omassa tutkielmassani luin ensin Vasua ja rajasin analyysini kappaleeseen ”Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen”. Valitsin tämän kappaleen koska siinä painottuu juuri käytännön pedagogisen toiminnan ohjaus esimerkiksi toiminnan tavoitteiden, taustalla vaikuttavien arvojen tai päiväkodin toimintakulttuurin sijaan; Kappaleessa painottuvat pedagogiset käytännöt. Tätä kappaletta luin useaan kertaan tarkastellen tekstiä kappale ja virke kerrallaan. Tämä analyysin vaihe on aineiston pelkistäminen, jossa informaatiota tiivistetään tai pilkotaan osiin, ja työvaihetta ohjaa tutkimustehtävä joka määrittää tutkimuksen kannalta olennaiset ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109). Rajasin tarkasteluani niihin virkkeisiin, jotka olivat tutkimukselleni olennaisia. Kiinnittymällä tarkastelussani vasun tekstistä nouseviin pedagogisiin kokonaisuuksiin ja painotuksiin voin tarkastella, millä tavalla eri pedagogiset osa-alueet vasussa painottuvat ja siten myös millaiset painotukset ohjaavat varhaiskasvatuksen toteutusta ja käytännön pedagogista toimintaa. Luin vasun tekstiä tähän tapaan, nostaen siitä esiin ilmauksia. Tekstin pelkistämisen

jälkeen aloitin aineiston ryhmittelyn: etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia ilmauksia ja ryhmittelin ja yhdistelin niitä luokiksi, sisällyttäen yksittäiset ilmaukset yleisempien käsitteiden alle (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 110).

Aineiston klusterointia seuraava analyysin vaihe on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa tutkimuksen kannalta olennaista tietoa rajataan edelleen ja valikoidusta tiedosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 111). Vasun tekstin pelkistämisen ja ryhmittelyn jälkeen jatkoin aineiston ryhmittelyä ja eri luokkien yhdistelyä, muodostaen ilmauksia yhdistäviä teoreettisia käsitteitä, pääluokkia. Sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia on kritisoitu siitä, että vaikka analyysi on kuvattu hyvinkin tarkasti, ei aineistosta ole kyetty tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan jäsenneily aineisto on esitelty tutkimuksen tuloksina (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 103.) Tämän olen halunnut välttää omassa tutkielmassani hyödyntämällä sisällönanalyysiä menetelmänä vasun analysoinnissa, yhdistäen sen avulla tekemääni jäsentelyyn muuta kirjallisuutta ja muodostamalla johtopäätökset yhdistämällä nämä kaksi vaihetta. Visuaalisen taidekasvatuksen alueen kirjallisuuden yhdistämistä vasusta saamiini tuloksiin voidaan menetelmällisesti kuvata kirjallisuuskatsaukseksi. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jota tutkielmani edustaa, pyrkii tutkittavan ilmiön laaja-alaiseen kuvaamiseen (Salminen, 2011, 6). Tälle tutkimusmenetelmälle on tyypillistä, että siinä käytetyt aineistot ovat laajoja eivätkä metodiset säännöt rajaa aineiston valintaa (Salminen, 2011, 6). Pyrin sisällönanalyysin tulosten esittämisen yhteydessä kuvaamaan ja järjestämään epäyhtenäistä tietoa visuaalisen taidekasvatuksen alueelta yhtenäiseksi ja helppolukuiseksi kokonaisuudeksi. Tavoitteeni on luoda kattava yleiskuva tutkimastani ilmiöstä.

Seuraavassa kappaleessa esittelen sisällönanalyysin avulla saamani tulokset. Tulosten esittelyn yhteydessä nostan esiin yhteyksiä visuaalisen taidekasvatuksen ja muodostamieni pääluokkien välillä, punoen samalla pohdintaa osaksi tuloksia. On huomioitava, että niin vasun tekstistä kuin visuaalisen taidekasvatuksen kirjallisuudesta esiin nostamani aiheet perustavat omaan perehtyneisyyteeni tutkittavasta asiasta, mikä ohjaa tekstin lukemistani, ymmärrystäni ja ajatteluni sekä edelleen pohdintaani ja esiin nostamiani asioita.

4 Tulokset

Tässä kappaleessa esittelen pääluokat, jotka muodostin vasun analyysin perusteella, sekä mitä ne tarkoittavat. Halusin nostaa vasusta esiin toiminnan suunnittelua ja toteuttamista ohjaavia toimintatapoja, joita tekstissä esiintyy. Lisäksi kuvaan, miten kuvallisen ilmaisun ja visuaalisen taidekasvatuksen keinoin näitä pedagogista toimintaa ohjaavia kokonaisuuksia voidaan tukea, tuoden jo sisällönanalyysin tulosten raportoinnin yhteyteen pohdintaa visuaalisen taidekasvatuksen roolista vasun kuvausten toteutuksessa.

Tässä kappaleessa tekemäni sisällönanalyysi ohjaa nimenomaan sitä, millaiset kokonaisuudet nostan lähempään tarkasteluun. Käytän vasua myös avaamaan esiin nostamiani käsitteitä ja sisältöjä, esittelen miten vasussa niiden esiintymistä tekstissä perustellaan. Tässä hyödynnän koko vasua, en ainoastaan kappaletta jolle sisällönanalyysin toteutin. Hyödynnän kappaleessa myös muita lähteitä punoen visuaalisen taidekasvatuksen näkökulmaa sisällönanalyysistä saamiini tuloksiin.

4.1 Integrointi

Analysoimastani vasun kappaleesta nousi esiin runsaasti ilmauksia, jotka viittasivat taitoihin, joita varhaiskasvatuksessa kehitetään, kuvaten niitä. Näihin taitoihin viitattiin tekstissä sekä suoraan että epäsuorasti. Vasussa pedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä kutsutaan oppimisen alueiksi ja sen kuvaamaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuutta kuvataan käsitteellä laaja-alainen osaaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 21, 39). Paitsi että Vasun teksti kuvasi niitä moninaisia taitoja, joita varhaiskasvatuksella pyritään kehittämään, korostui erityisen vahvasti tekstissä tapa, jolla näitä taitoja opitaan. Vasun kuvaama oppimiskäsitys esittää, että lasten oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu kaikkialla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 20). Useat ilmaisut tekstissä viittasivatkin integroivaan työskentelytapaan. Käsitteenä integrointi tarkoittaa yhteen liittämistä, yhtenäistämistä ja yhdistämistä (Puurula, 2000, 94). Vasussa itsessään puhutaan toiminnan kokonaisvaltaisuudesta, jatkuvuudesta ja eheydestä. Vaikka Vasussa käsitellään eri oppimisen alueita ja osaamisen tavoitteita eritellään, eivät ne käytännön kasvatustoiminnassa ole erikseen toteutettavia, irrallisia kokonaisuuksia, vaan niiden aihepiirejä yhdistellään soveltaen lasten mielenkiinnon ja osaamisen mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 39).

Vasusta (2016) nostamissani ilmauksissa kuvataan, kuinka lapsilla tulee olla mahdollisuus oppia kaikkia aistejaan ja koko kehoaan hyödyntäen sekä erilaisia työtapoja kokeillen. Esimerkiksi kuvan tekemisen taitoja kehitetään moniaistisesti, yhteyksiä muihin ilmaisun muotoihin luoden. Varhaiskasvatuksen hoitotilanteet ovatkin samanaikaisesti kasvatus- ja opetustilanteita, joissa lapset oppivat erinäisiä taitoja integroituna päiväkotiarkeen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 21, 38, 42.) Integroinnille keskeisiä piirteitä varhaiskasvatuksessa ovat myös varhaiskasvatuksen erilaiset oppimisympäristöt ja leikki.

Karppinen, Puurula ja Ruokonen (2000) kuvaavat, että varhaisiän taidekasvatuksessa korostuu kokonaisvaltainen ja monitaiteellinen lähestymistapa, jossa moniaistiset kokemukset antavat kasvupohjaa lapsen mielikuvitukselle, saaden ilmenemismuotonsa lapsen taiteellisessa ilmaisussa ja leikissä. Taide elää yhtä lailla mukana perushoito- ja lepotilanteissa kuin muussa yhdessäolossa (Karppinen, Puurula & Ruokonen, 2000, 8). Lapsen kuvallinen työskentely on konkreettista, luonteeltaan kokeilevaa, prosessia painottavaa, tutkivaa ja aistimuksia tuottavaa (Rusanen & Torkki, 2000, 45). Taideaineita onkin varhaiskasvatuksessa ryhdytty pitämään muiden aineiden opiskelun ja lapsen yleisen kognitiivisen kehityksen tukemisena, jossa lapsi oppii taiteen tekemisen avulla muutakin kuin taiteita (Puurula, 2000, 91).

Taidekasvatuksen integrointitavat varhaiskasvatuksessa voidaan jakaa kolmelle asteelle:

1. Primaari integrointi eli arkipäivän tilanteet yhdistettynä taiteelliseen toimintaan
2. Toisen asteen integrointi eli taiteellinen toiminta lapsen ehdoilla mutta pyrkien monipuolistamiseen
3. Tiedostettu ja tavoitteinen erilaisten taide-elementtien integrointi eli eri taiteenalojen yhdistäminen kasvatustilanteissa

(Puurula, 2000, 89.)

Integroidun taidekasvatuksen tasoja voi luonnehtia myös siten, että ensimmäinen taso vastaa lapsen hoitamista, toinen lapsilähtöistä kasvatusta ja kolmas pedagogisesti painottunutta taidekasvatusta (Puurula, 2000, 89). Ensimmäisen tason kasvatustilanne voisi olla esimerkiksi siirtymätilanne jossa kasvattaja laulaa lapsille. Toisen asteen integrointia voisi olla lasten aloittama spontaani tanssi johon aikuinen tuo lisää elementtejä ohjaamalla lapsia kuuntelemaan ja liikkumaan musiikin tempon mukaisesti. Kolmannella tasolla kyse on lasten havainnoinnin ja tavoitteiden pohjalta suunnitellusta taidetoiminnasta, jolla pyritään jonkin tavoitteen toteutumiseen,

esimerkiksi suunniteltu musiikkimaalaushetki. Varhaiskasvattajalta edellytetään ammattitaitoa ja herkkyyttä tunnistaa eri tilanteiden pedagogisia mahdollisuuksia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 38).

Rusanen ja Torkki (2000) kirjoittavat julkaisussaan, kuinka lapsen on taiteellisen toiminnan avulla mahdollisuus hahmottaa ja jäsentää maailmaa. Heidän mukaansa aikuinen luo lapselle mahdollisuuksia taiteelliseen työskentelyyn tarjoamalla siihen materiaaleja ja välineitä, sekä organisoimalla työskentelytilaa ja aikaa. Erilaiset materiaalit ja välineet edustavat lapselle uutta näkökulmaa ja ajattelutapaa, tarjoten lapselle uusia kokemuksia ja tutkintamahdollisuuksia ja voiden toimia työskentelyn lähtökohtana. Uuteen materiaaliin tutustumisen lisäksi on hyvä antaa lapselle mahdollisuus syventää kykyjään mahdollistamalla työskentelyn yhden materiaalin parissa pitempään. Integroinnin periaatteen mukaisesti kuvallisen työskentelyn lähtökohtana voivat toimia myös lapsen omat mielikuvat tai muut ilmaisun muodot. Työskentely erilaisten materiaalien kanssa synnyttää lapsessa mielikuvia, joihin aikuinen voi lapsen niistä työskentelynsä aikana kertoessa tarttua, tarjoten niitä myöhemmin takaisin lapselle synnyttäen jatkuvuutta työskentelyyn. (Rusanen & Torkki, 2007, 44, 50-51.)

Vasussa monipuolisia työtapoja kuvataan sekä oppimisen välineenä, että opettelun kohteena, ja niiden vaihtelevalla käytöllä voidaan tarjota eri-ikäisille ja eri tavoin oppiville lapsille onnistumisen kokemuksia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 38). Puurula (2000) tiivistää taidekasvatuksen integroinnista, että olennaista varhaisiän taidekasvatuksen ohjaukselle onkin kasvattajan suhde lapseen ja ymmärrys siitä, miten ratkaisevan tärkeitä asioita lapsi voi oppia taiteentekemisen ohessa myöhempää elämää varten. Hänen mukaansa pienten lasten kasvatuksessa ei tulisi pyrkiä lainkaan yksipuoliseen tai yhden taiteenalan opiskeluun tai irrottaa taideaineita systemaattisesti toisistaan. (Puurula, 2007, 91.)

4.2 Vuorovaikutteisuus

Puhe vuorovaikutuksesta läpäisee koko vasun. Vasun (2016) oppimiskäsityksen mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä lähiympäristönsä kanssa. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on, että lapsi tuntee itsensä arvostetuksi ja ymmärretyksi, koki olevansa yhteydessä toisiin ihmisiin. Tähän pyritään vastavuoroisen ja kunnioittavan vuorovaikutussuhteen sekä myönteisen kosketuksen ja läheisyyden kautta. Vuorovaikutustaitojen kehittymisellä sekä kyvyillä ilmaista itseään ja ymmärtää muita on tärkeä merkitys

lapsen identiteetille, toimintakyvylle sekä hyvinvoinnille. Vuorovaikutustaitojen yksi keskeinen sisältö onkin empatia, ja lasten kanssa harjoitellaan toisen asemaan asettumista ja asioiden tarkastelua eri näkökulmista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 20-23).

Toiminnan perustuminen yhteistyölle luo lapsille mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja erilaisissa tilanteissa ja eri ihmisten kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 23). Vasun toimintakulttuurin kuvauksessa vuorovaikutuksen keskeisyys varhaiskasvatuksessa korostuu. Vasussa (2016) kuvataan toimintakulttuurin ytimenä oppivaa yhteisöä, jossa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä ja toisiltaan, vuorovaikutteisesti. Tällaisessa yhteisössä sen jokaista osallista kannustetaan jakamaan ajatuksiaan ja kokeilemaan uudenlaisia toimintatapoja, ja toisten ajatuksia ja ehdotuksia kunnioitetaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 29).

Sava (2007) kuvaa, kuinka lasten kanssa voi vuorovaikutteisesti katsoa ja tulkita taideteoksia ja muita visuaalisia ilmiöitä, harjoitellen samalla erilaisten näkökulmien tarkastelua. Taiteen ja taidekasvatuksen avulla tapahtuva tulkinta ja merkityksenanto alkavat Savan mukaan lapsessa heräävistä tunnekokemuksista, jotka pohjautuvat hänen omaan elämismaailmaansa. Näistä kokemuksista keskustellaan ja ne jaetaan, kuunnellen ja keskustellen muiden erilaisista näkemisen ja kokemisen tavoista. Lasten omia ajatuksia verrataan seuraavaksi myös muista tietolähteistä saatuun tietoon, kuten kasvattajan esiin tuomiin taiteilijan intentioihin tai teoksen historiallisiin yhteyksiin ja tekemisen tapoihin. Näiden vaiheiden kautta pyritään luomaan dialogisen kohtaamisen tila, jossa tulevat nähdäksi sekä taideteos ja todellisuus jota teos valaisee, että teokselle annetut tulkinnat ja merkityksenannot. (Sava, 2007, 116.) Pedagogisen haasteen asettaa se, kuinka luoda oppimisen tapahtuma, jossa lapsi ei ole vain oman kokemuksensa varassa, muttei häntä myöskään kasvateta vain tiettyyn katsomisen tapaan ja tulkintaan (Sava, 2007, 117.)

Myös vasun (2016) pedagogisen toiminnan viitekehyksessä nostetaan esiin vuorovaikutteisuu- den periaate: pedagoginen toiminta toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Pedagoginen dokumentointi perustuu vuorovaikutukselle. Se on varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen, arvioimiseen ja kehittämiseen tarkoitettu työmenetelmä, jossa kasvattaja havainnoi ja dokumentoi pedagogista toimintaa. Kasvattaja ei tee johtopäätöksiä ainoastaan oman havainnointinsa kautta vaan ottaa lapset mukaan tulkintaansa, tarkastellen yhdessä lasten kanssa heidän kehitystään ja oppimistaan. Tärkeä edellytys vuorovaikutteisuu- den toteutumiselle on varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaito ja herkkyys tunnistaa eri tilanteiden pedagogisia mahdollisuuksia ja taito havaita lasten aloitteita, muuttaen

ja suunnaten toimintaansa niiden mukaisesti. Leikin kautta lapset oppivat luontaisesti vuorovaikutustaitoja, esimerkiksi havainnoidessaan, kokeillessaan ja oppiessaan yhteisiä sääntöjä. Ryhmässä leikkiessä lapset oppivat tunteiden säätelyä ja muiden huomioimista. Tätä lasten välistä vuorovaikutusta aikuinen voi tukea fyysisellä ja psyykkisellä läsnäolollaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 36-39.)

Kuten pedagoginen toimintakin toteutuu vuorovaikutuksessa, on visuaalinen taidekasvatus vuorovaikutteinen prosessi. Rusanen ja Torkin (2000) mukaan kuvallisen ilmaisun keinojen käyttäminen kasvatuksessa ei vaadi kasvattajalta teknisiä taiteen tekemisen taitoja, vaan perustietoa erilaisista materiaaleista ja välineistä, sekä ennen kaikkea uteliaisuutta visuaalisia ilmiöitä ja lapsen työskentelyä kohtaan. Tärkein kasvattajan ominaisuus visuaalisessa taidekasvatuksessa on kyky vuorovaikutukseen lapsen ja hänen työskentelynsä kanssa. Lapsi tarvitsee arvostusta ja huomiota työskentelyään kohtaan, sekä tukea työskentelyprosessiinsa, ei niinkään kriittistä arviointia lopputuloksesta (Rusanen & Torkki, 2000, 50, 52).

Rusanen ja Torkki (2000) kirjoittavat, että kasvattajan tulisi kiinnittää huomiota siihen, että aikuisen ja lapsen suhteen tulisi kuvallisen työskentelyn aikana olla vuorovaikutteinen: aikuinen osoittaa kiinnostusta, kuuntelee ja havainnoi lasta, minkä pohjalta syntyvät aikuisen kommentit ja ehdotukset, jotka edelleen saattavat muuttaa lapsen toimintaa. Kun aikuinen eläytyy tilanteeseen ja lapsen työskentelyyn, lapsi kokee hänen ja kasvattajan tunteiden ja ajatusten olevan yhteydessä; Kasvattaja ymmärtää lasta. Kasvattaja voi ruokkia lapsen uteliaisuutta, suunnaten ja syventäen sitä, antaen sille tilaa ja tarjoten uusia polkuja, samalla pohtien, milloin on annettava lapselle tilaa selvittää haasteista itse ja milloin taas on aika keskeyttää ja avata uusia näkökulmia tai avustaa. Tämä edellyttää lapsen havainnoinnin ja kokemusten tuntemista, missä

4.3 Osallisuus ja lapsilähtöisyys

Vasun tekstistä nousivat hyvin vahvasti esiin osallisuuden ja lapsilähtöisyyden näkökulmat. Alanen (2009) kirjoittaa, että lapsuudentutkimuksessa lasten osallisuus on saanut lisää painoa viimevuosikymmeninä. Lapset nähdään sosiaalisina toimijoina, jotka eivät ole kasvatuksessa vain vastaanottavana osapuolena, vaan vaikuttavat myös itse siihen. Alasen mukaan varhaiskasvatus yhtenä lapsuuden instituutioista säätelee ja rajaa lapsille mahdollisia osallistumisen tapoja. Hän määrittelee lapsuudentutkimuksen keskeiseksi tehtäväksi lasten osallisuuden ja toimijuuden näkyväksi tekemisen. (Alanen, 2009, 22-23.) Tämä suuntaus lapsuudentutkimuksessa, jolle vasu suurelta osin perustuu, välittyy vahvasti myös vasun tekstiin.

Vuorovaikutus ja osallisuus limittyvät toisiinsa toiminnan periaatteina, sillä osallisuus liittyy vahvasti yhteisöllisyyteen. Turja (2011) määrittelee, että puhe osallisuudesta siirtää painopistettä lasten yksilöllisyydestä kohti ryhmän jäsenyyttä, painottaen yhteistoimintaa lapsiryhmässä ja lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa lasten osallisuuden mahdollistaminen, heidän näkemystensä ja aloitteidensa kuunteleminen, ovat luottamuksen osoituksia lasta kohtaan, auttaen myös aikuisia näkemään lapset osaavina toimijoina. Osallisuuden mahdollistamisen kautta saavutettu toimijuus sallii lapselle mahdollisuuden kehittää osaamistaan ja osoittaa kyvykkyyttään yhteisössä. Osallisuuden kautta lapsi voi pohtia omia kokemuksiaan, näkemyksiään ja arvostuksiaan, ideoida ja arvioida asioita, sekä osallistua toiminnan toteutukseen. Tämä kehittää hänen metakognitiivisia taitojaan, eli kykyjä ajatella omaa ajattelua, selkiyttää käsitystä omasta itsestä, sekä kasvattaa itseluottamusta ja vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja. (Turja, 2011, 46, 52.)

Ajatus osallisuudesta pohjaa lapsilähtöisyyteen, vaikka suuntaakin huomion enemmän lapseen osana ryhmää tai yhteisöä, eikä niistä irrallisena. Lapsikeskeisyys, lapsilähtöisyys ja lapsen osallisuus voidaan nähdä jatkumona, jossa samankaltainen, lapsen aktiivista toimijuutta korostava ajattelu on jalostunut ajan ja tutkimuksen myötä. Tahkokallio (2000) kirjoittaa, että johtuen suomalaisen lastentarhapedagogiikan juurista fröbeliläisyydessä se kantaa mukanaan lapsikeskeisen pedagogiikan pioneerien, J. Rousseau'n ja Pestalozzin käsityksiä lapsesta ja lapsuudesta. 80-luvulla lapsikeskeisyyden käsite alettiin korvata lapsilähtöisyyden käsitteellä. Lapsilähtöisen kasvatuksen perusta on dynaamisessa tiedonkäsityksessä, konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ja lapsuuden itseisarvollisuudessa. (Tahkokallio, 2000, 21-22.) Samojen arvojen varaan nojaa osallisuus periaatteena, huomioiden lapsilähtöisyyden pedagogiikkaa vielä vahvemmin lapsen sosiaalisen ympäristön.

Vasussa osallisuuden ja lapsilähtöisyyden periaatteet ovat syvästi integroituneet vasun tekstiin sen eri kappaleissa. Vasun (2016) kuvaama oppimiskäsitys pohjautuu näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana, ja oppimisen lähtökohtana ovat lasten kokemukset, mielenkiinnon kohteet ja osaaminen. Vasun tavoitteissa nostetaan esiin lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen tukeminen ja oma-aloitteisuuteen kannustaminen, perustaen tämän lasten oikeuksiin tulla kuulluksi ja olla osallisena omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa. Tähän pyritään lasten arvostavan kohtaamisen, heidän ajatustensa kuuntelemisen ja aloitteisiin vastaamisen kautta, sekä osallistamalla lapset toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin yhdessä varhaiskas-

vatuksen henkilöstön kanssa. Vasun mukaan ”osallistumisen ja vaikuttamisen kautta lasten käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja yhteisössä tarvittavat sosiaaliset taidot muovautuvat” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 20, 24).

Osallisuuden ja lapsilähtöisyyden periaatteet nousevat vasun tekstistä pedagogisen toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen osalta vahvasti esiin. Vasussa (2016) esimerkiksi nimetään lasten mielenkiinnon kohteet, tarpeet ja muut kasvuympäristöön liittyvät merkitykselliset asiat toiminnan suunnittelun lähtökohdiksi tai toiminnan toteutusta kuvataan sellaiseksi, että jokaisella lapsella on mahdollista edetä oppimisessaan siten että varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta muodostuu lapselle mielekäs jatkumo. Vasussa myös korostetaan työtapojen valinnassa lapsille ominaisia oppimisen tapoja ja lasten osallistamista työtapojen suunnitteluun ja valintaan edellytystensä mukaisesti. Myös leikki nousee merkittäväksi tekijäksi lasten osallisuuden ja lapsilähtöisyyden kannalta. Leikkiessään lapset ovat aktiivisia toimijoita, jäsentäen ja tutkien ympäröivää maailmaa, luoden sosiaalisia suhteita sekä muodostaen merkityksiä kokemuksissaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 37-38).

Lasten osallisuuden ja lapsilähtöisyyden arvot nousevat myös oppimisen alueiden kuvauksissa toistuvasti esiin. Oppimisen alueiden kuvataan ohjaavan henkilöstöä pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa yhdessä lasten kanssa ja ne nähdään toisiinsa integroituvina ja lasten mielenkiinnon kohteiden ja osaamisen mukaisesti sovellettavina tavoitteina ja sisältöinä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 39). Vasussa lasten mielenkiinnon kohteita ja kysymyksiä kuvataan toiminnan keskeisiksi lähtökohdiksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 40). Osallisuus ja lapsilähtöisyys näyttäytyvät sekä toiminnan toteutuksen tavoissa, että toiminnan tavoitteina ja perusteluina.

Lapsilähtöisyyden ja osallisuuden periaatteet näkyvät vasun toiminnan toteutuksen kuvauksissa esimerkiksi siinä, miten historiallisuutta tarkastellaan lasten kanssa. Menneisyyttä nykyisyyttä ja tulevaisuutta tarkastellaan lähiyhteisöstä käsin, käyttäen tiedonlähteinä lapsia itseään ja heidän omaa henkilöhistoriaansa, yhteisöään ja ympäristöään. Eläytymisen kautta tutustutaan menneisyyden tapahtumiin, nykyisyyttä tarkastellaan lasten kiinnostuksenkohteista käsin ja tulevaisuuden pohdinnassa keskitytään oman tulevaisuuden kuvitteluun ja suunnitteluun, sekä siihen kuinka yhteisesti tulevaan voidaan vaikuttaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 44.) Osallistavien toimintatapojen kautta lasten ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista kehittyy (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 30).

Osallisuuden kokemusta vahvistaa lapsen sensitiivinen kohtaaminen, joka mahdollistaa kokemuksen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 30). Pedagoginen dokumentointi on tähän tehokas väline. Rusasen ja Torkin (2000) mukaan aikuinen voi dokumentoida lapsen tutkimuksia, teoksia, työskentelyprosesseja ja elämyksiä esimerkiksi tallettamalla hänen piirroksiaan sekä valokuvaamalla rakennelmia ja sommitelmia. Tärkeää on myös näiden syntyprosessin dokumentointi. Dokumentointi voi tuoda esille tietoa tuotosten synnystä ja siitä, miten ne liittyvät lapsen kokemusmaailmaan. Töistä voi löytää jälkiä ja kerrostumia koko lapsen siihenastisesta elämästä. (Rusanen & Torkki, 2000, 52.)

Italialaisessa Reggio Emilian kaupungissa kehitetyssä päivähoiton pedagogiikassa lasten osallisuus ja lapsilähtöisyys ovat keskeinen lähtökohta. Kun perinteisesti pedagogiikka käsitetään tiedon välittämiseksi osaavalta aikuiselta osaamattomalle lapselle, ajatellaan reggiolaisessa kasvatustajatteluksessa tiedon syntyvän vuorovaikutteisessa kohtauksessa, yhteisessä ihmettelystä (Wallin, 2000, 19). Reggiossa nähdään, että lapsi on oman kulttuurinsa ja yhteisönsä aktiivinen rakentaja, luoden uudelleen maailman ja sen arvot, ja että aikuisen tavoite ei ole opettaminen, vaan sen selvittäminen, miten lapsi ajattelee (Wallin, 2000, 36, 51). Tässä keskeisenä työkaluna korostuu pedagoginen dokumentointi. Päiväkodin seinillä esitellään kuvadokumentteja lasten omista töistä, antaen lapsille mahdollisuuden reflektointiin ja sen pohtimiseen, mitä he ovat tehneet ja oppineet (Wallin, 2000, 27). Ympäristö nähdään opettajana, joka innostaa ja antaa lapsille virikkeitä, haastaen lapsia ajattelemaan, kuvittelemaan ja tutkimaan (Wallin, 2000, 24). Reggiossa on tietty näkemys lapsesta, tiedosta, oppimisesta ja yhteiskunnasta, muttei tarkkaan jäseneltyä pedagogiikkaa (Wallin, 2000, 40). On vain kokoelma hyvin dokumentoituja esimerkkejä siitä, miten on tehty yksittäisinä kertoina tiettyjen lasten ajatusten mukaan (Wallin, 2000, 40). Tältä osin reggiolainen kasvatustajattelu on lasten aktiivisen toimijuuden, osallisuuden ja lapsilähtöisyyden malliesimerkki.

Osallisuuden kannalta yksi visuaalisen taidekasvatuksen keskeinen osa-alue on kuvallisen kulttuurin ja visuaalisen median kriittinen lukutaito. Vasussa kuvataan monilukutaito kulttuurisesti moninaisten viestien ja ympäröivän maailman ymmärtämisen sekä vuorovaikutuksen näkökulmasta keskeiseksi perustaidoksi tulkita ja tuottaa erilaisia viestejä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 23). Aktiivinen ja vastuullinen osallistuminen ja vaikuttaminen nähdään perustana kestäväälle ja demokraattiselle tulevaisuudelle, mikä edellyttää yksilöltä taitoja ja halua osallistua yhteisön toimintaan sekä luottamusta omiin vaikutusmahdollisuuksiin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 24). Yksi osallisuuteen kannustavan visuaalisen taidekasvatuksen päämäärä onkin lapsen yksilöllisestä, sekä ryhmän jaetusta kokemuksesta lähtevä

visuaalisen kulttuurin kriittinen ymmärrys sekä tämän ymmärryksen ohjaama aktiivinen toiminta (Sava, 2007, 195).

Kun lapsuus nähdään konstruktiona, jota monet tekijät tuottavat ja muuttavat, rajaten sekä mahdollistaen lasten toimijuutta ja osallisuutta, mutta kuitenkin lapset itse ovat aktiivisia toimijoita lapsuuden rakentamisessa, on visuaalinen taidekasvatus tehokas väline lasten osallisuuden ja toimijuuden vahvistamisessa ja esiin tuomisessa. Havaitseminen, joka on keskeisessä roolissa visuaalisessa taidekasvatuksessa, on aina mielen aktiivinen luova teko, ja taideteos on taiteilijan tulkinta ja merkityksenanto havaitsemalleen ja kuvaamalleen kohteelle (Sava, 2007, 98-99). Näköhavainto, jolle visuaalinen taidekasvatus perustuu, ei ole vain todellisuuden kopio tai heijastuma, vaan mielen luova prosessi. Ihminen näkee silmiensä lisäksi ajattelunsa avulla. Näköaistin lisäksi näköhavainnossa ovat mukana muutkin aistit, sekä mielen taito ajatella ja kuvitella (Sava, 2007, 97). Visuaalisen taidekasvatuksen merkityksellisyys perustuukin ajatukseen siitä näkemisen ja aistimisen uudelleen kouluttamisena: näkemisen kyvyn kehittäminen luo edellytyksiä syventää ja laajentaa tietoa maailmaista (Salminen, 2005, 236). Näkemään saattamisella tarkoitetaan, että lasta herätellään tiedostamaan hänellä olevan oma tapansa nähdä, autetaan tarkastelemaan omaa näkemistään ja ajatteluaan, mikä johtaa oivallukseen siitä, että on muitakin tapoja nähdä. Yksi vasun laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on taito kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä sekä kyky reflektoida omia arvoja ja asenteita (

4.4 Itseilmaisu ja identiteetti

Neljäntenä kokonaisuutena nostan vasusta esiin puheen itseilmaisusta ja identiteetin kehittymisestä. Nämä kaksi käsitettä olen yhdistänyt saman luokittelun alle, sillä vasun tekstissä ilmaisun käsite yhdistyy usein ajatukseen oman itsen ja ajattelun toteuttamisesta, joka on yhteydessä identiteettiin ja sen kehitykseen. Vasu (2016) kuvaa, että kyvyllä ilmaista itseään yhdessä vuorovaikutustaitojen kanssa on suuri merkitys identiteetille, lapsen toimintakyvylle ja hyvinvoinnille. Myös osallisuuden ja vaikuttamisen taidot ovat yhteydessä itseilmaisuun ja identiteetin kehittymiseen, sillä niiden kautta lapsen käsitys itsestään kehittyy, itseluottamus kasvaa ja sosiaaliset taidot muovautuvat. Vasun arvoperustassa kuvataan lapsen oikeutta rakentaa käsitystä itsestään, identiteetistään ja maailmasta omien lähtökohtiensa mukaisesti. Lasten identiteetin muotoutumisen ohjaaminen siten, että lapset oppivat havaitsemaan oman toimintansa vaikutuksia toisiin ihmisiin ja ympäristöönsä, kuvataan osana kasvatuksen sivistystehtävää. Vasu kannustaa kaikkia varhaiskasvatusyhteisön jäseniä kekseliäisyyteen, mielikuvituksen käyttöön,

omaan ilmaisuun ja luovuuteen, mihin pyritään lasten kyselyn ja ihmettelyn rohkaisemisen sekä yhteisen päättelyn ja ongelmien ratkaisun kautta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 19, 21-24, 29, 38).

Vasusta nousee esiin myös näkökulma kulttuurin ja identiteetin yhteydestä: mahdollisuus nähdä ja kokea taidetta ja kulttuuria monipuolisesti tukee lapsen identiteetin kehitystä (Vasu, 2016, 42). Pääatalo (2004) pohtii kulttuurin käsitettä, joka hänen mukaansa sisältää ajatuksen erilaisista äänistä ja esittämisen tavoista, joiden kohtaamispaikkana taide toimii. Pääatalo ehdottaa, että taidekasvattaja voisi pohtia omaa kulttuurista paikkaansa suhteessa kasvatettaviin ja pyrkiä tiedostamaan kulloisenkin ryhmän sisäisiä kulttuurisia eroja. Hän tiivistää, että taidekasvatuksen tehtävä on erilaisten kulttuuristen tekemisen tapojen tuominen jaettaviksi, kulttuurisena kohtaamispaikkana toimiminen. (Pääatalo, 2004, 11.) Tämän näkökulman kautta Vasussa kuvattu taiteen ja kulttuurin monipuolinen tarjoaminen voitaisiin kääntää siten, että kootessaan monipuolista taiteen ja kulttuurin kattausta kasvattajan olisi syytä kääntää huomio ensiksi ryhmässä jo läsnä oleviin kulttuurisiin erityispiirteisiin ja niiden jakamiseen.

Pääatalo (2004) pohtii, etteivät opettajat koulumaailmassa ole kenties halukkaita nostamaan esiin lapsiryhmän kulttuurisia eroja osittain siksi, että koulun arvoksi on mielletty kulttuurinen neutraalius, liittyen tasa-arvoisuuden periaatteeseen. (Pääatalo, 2004, 63.) Koulumaailma on tässä suhteessa mielestäni rinnastettavissa varhaiskasvatukseen. Vasussa kuitenkin korostetaan, että lapset kasvavat kulttuurisesti moninaisessa maailmassa jossa tärkeä osaamisen alue on taito kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä sekä kyky reflektoida omia arvoja ja asenteita (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 22). Inklusiivisen, osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa edistävän, toimintakulttuurin toteutuminen edellyttää sitä edistävien toimintatapojen tietoista kehittämistä (Vasu, 2016, 30).

Vasussa käytetään käsitettä ilmaisu, jolla viitataan monenlaisiin luovan toiminnan muotoihin. Vasun kuvauksen mukaan lapset saavat varhaiskasvatuksessa kokemuksia sekä spontaanista ilmaisusta että yhdessä suunnitelluista, toteutetuista ja arvioituista luovista prosesseista, joiden kautta lapsen mielikuvituksesta nousevia tai heidän kokemiaan ja havaitsemiaan asioita työstehtään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 43). Kim ja Kim (2017) toteavat tutkimuksessaan viiden eri maan päiväkotikäisten lasten opetussuunnitelmien taidekasvatuksesta, että useimmiten opetussuunnitelmien taidekasvatuksen kuvauksissa painottuu juuri taiteellinen ilmaisu. Opetuksen alueet, joihin taidekasvatus opetussuunnitelmissa useimmiten sisällytettiin,

olivat yleisyysjärjestyksessä taiteet, kulttuuri, luovuus sekä estetiikka. (Kim & Kim, 2017, 206-207.)

Sava (2007) pohtii luovuuden määritelmää, nostaten esiin vapauden ja tehokkuuden välisen arvoristiriidan. Toisaalta luovuus voidaan nähdä yhteiskunnallisen toiminnan, työnteon ja arjen ilmentymänä, toisaalta yksilöllisenä itseilmaisuna. Yksilöllistä itsensä ilmaisua korostava näkemys painottaa luovaa prosessia, joka jättää luovan toiminnan tuotteen tärkeydessä toissijaiseksi. Yhteiskunnallisesti merkityksellistä työtä korostavassa näkemyksessä luovuus taas nähdään yhteiskuntaelämää parantavien ja rikastavien ajatusten, työvälineiden ja tunteiden tuottamisena. Luovalla prosessilla tulisi olla siis tuotos. (Sava, 2007, 27-28, 53.)

Tiedostamalla tämän luovuuden kahtiajakoisen määritelmän, voi kasvattaja pohtia, millaista käsitystä luovuudesta itse välittää kasvatustoiminnassaan. Kumpikaan näistä määritelmistä ei ole automaattisesti toista huonompi, vaan niille on kummallekin paikka tiedostavan taidekasvattajan kasvatustoiminnassa. Vasussa kuvataan esimerkiksi, että käsityöllisen toiminnan ja ilmaisun tavoite on tarjota tekemisen, kokemisen ja oivaltamisen iloa, sekä nautintoa työskentelestä, jossa oma luovuus ja kädenjälki näkyvät (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 43). Tässä ajatuksessa toisaalta nostetaan esiin ilmaisullinen, luova prosessi, mutta myös koettu ilo prosessin tuotoksesta.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa määritellään, että varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lasten ilmaisun monipuolista kehittymistä, samalla tutustuttaen heitä eri taiteenaloihin sekä kulttuuri-perintöön (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 41). Puurula (2000) kirjoittaa että varhaiskasvatusikäisten lasten taidekasvatuksessa oleellista onkin taidevirikkeiden jatkuva läsnäolo arjen toiminnoissa ja vuorovaikutuksessa (Puurula, 2000, 87). Integroitu ilmaisukasvatus tukee lasten ilmaisulle ominaista kokonaisvaltaisuutta. Vasussa (2016) kuvataan, että eri ilmaisun muodot tarjoavat keinoja kokea ja hahmottaa maailmaa lasta puhuttelevalla ja innostavalla tavalla, tarjoten samalla lapselle väylän tehdä näkyväksi hänen havaintojaan, tunteitaan ja luovaa ajatteluaan. Sekä lapsen yksilöllistä ilmaisua, että lasten yhteisiä luovia prosesseja tuetaan varhaiskasvatuksessa ja niille annetaan riittävästi tilaa ja aikaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 42). Tutkiessaan, tulkitessaan ja luodessaan merkityksiä erilaisia ilmaisun taitoja harjoittelemalla lapsen ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 42). Havaitseminen on kuvittelevan mielen aktiivista toimintaa (Sava, 2007, 56) ja näköhavainto mielen luova prosessi (Salminen, 2005, 133). Havaitsemisen oppi-

mista tarkastellessa voidaan erottaa kolme rinnakkaista kehityssuuntaa: asteittainen näön erotustarkkuuden ja -nopeuden lisääntyminen, tarkkaavaisuuden kehitys tahattomasta tahdonalaiseksi, ja havaitsemisen muutos joustavammaksi, tarkoittaen, että lapsi oppii erottamaan ympäristön esineet toisistaan yhä pienempien ominaisuuksien perusteella (Salminen, 2005, 54).

Mielikuvituksen kehittyminen edellyttää havaitsemisen tarkkuutta ja välittömyyttä, kun samanaikaisesti mielikuvitus suuntaa havaintotoimintaa ympäristön aktiiviseen tarkasteluun (Salminen, 2005, 236). Pienen lapsen mielikuvitus on vielä vähäistä ja osittaista, mutta aistinen valppaus ja havaitseminen virkeää ja tunnevoimaista, minkä vuoksi kasvattajan onkin arvioitava, kuinka rakentaa kasvatustyönsä lapsen mielen prosessien kehitystä tukevaksi ympäristössä, joka on täynnä virikkeitä (Sava, 2007, 62). Sava (2007) tiivistää ilmaisukasvatuksen tunnusomaisiksi tavoitteiksi aistisen herkkyyden kehittymisen, persoonallisten tulkintojen tekemisen maailmasta taiteen keinoin, sekä taidollisen kilvoittelun itsensä kanssa (Sava, 2007, 192).

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkielman tulokset kertovat, että vasun pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa painottuvat integroinnin, vuorovaikutteisuuden, osallisuuden ja lapsilähtöisyyden, sekä itseilmaisun ja identiteetin teemat. Näitä sisältöjä on löydetty myös visuaalisesta taidekasvatuksesta. Olen yhdistänyt tulosten raportoinnin yhteyteen pohdintaa pedagogisen toiminnan ja visuaalisen taidekasvatuksen yhteyksistä. Tätä tulosten ja pohdinnan esittämisen tapaa perustelen tulosten esittämisen luettavuudella. Koska tutkimukseni tavoite on tutkittavaan ilmiöön perehtyminen ja sen kuvaaminen, rakentui tulosten esittely selkeimmin nostamalla visuaalisen taidekasvatuksen näkökulmia esiin jo sisällönanalyysin tulosten esittelyn yhteydessä.

Vasusta nostamistani pedagogisen toiminnan osa-alueista löytyi vaihtelevasti tietoa visuaalisen taidekasvatuksen piiristä. Esimerkiksi integroivalla, kokonaisvaltaisella työskentelytavalla oli luonnollisesti monia yhteyksiä kuvalliseen ilmaisuun, sillä taidekasvatus nähdään herkästi väliseen muiden taitojen opetuksessa. Esimerkiksi suomalaisen opettajankoulutuksen trendi on viimevuosikymmeninä ollut akateemisten aineiden painottuminen taiteen ja taidon kustannuksella (Pohjakallio, 2005, 234) asettaen nämä eriarvoiseen asemaan; Taide ja taito nähdään alisteisina muille oppimisen alueille. Visuaalinen taidekasvatus kuitenkin taipuu luontevasti integroivaan työskentelytapaan ja sen toteuttaminen on joustavaa, ollen mahdollista monilla eri integroinnin tasoilla. Nostin visuaalisen taidekasvatuksen ja integroinnin osalta esiin myös monipuolisten materiaalien, välineiden ja tilojen oleellisuuden integroivan työskentelyn mahdollistamisessa. Integrointi nivoutuu yhteen vuorovaikutteisuuden ja lasten osallisuuden kanssa sen osalta, että integroiva työtapa mahdollistaa lapsista lähtevien teemojen yhdistämisen opettavien sisältöjen kanssa, tehden toiminnasta kokonaisvaltaista ja eheää. Voisi pohtia, onko nurinkurista nähdä integroiva työskentely siltana lasten osallisuuden ja osaamisen alueiden kanssa, kun lasten oppiminen ja ajattelu ovat jo lähtökohtaisesti kokonaisvaltaista ja oppimisen alueiden erittelyt keinotekoisia.

Vasussa painottuneista pedagogisen toiminnan tavoista vuorovaikutteisuus nousi esiin tasaisesti pedagogisen toiminnan ja suunnittelun kuvauksissa. Kuten kaikki kasvatus ja opetus, myös taidekasvatuksessa kasvatussuhde on aina vuorovaikutteinen suhde, jossa kasvattaja ja kasvatettava ovat vuorovaikutuksessa keskenään sekä ympäristön kanssa. Vuorovaikutukseen liittyen nostin visuaalisen taidekasvatuksen alueelta esiin kasvattajan roolia lapsen kuvallisen työskentelyn tukemisessa. Kuvallinen ilmaisu on lapselle myös yksi kommunikointikeino,

jonka avulla lapsi kertoo havainnoistaan ja kokemuksistaan (Salminen, 2005, 40-41). Kuvallinen ilmaisu kommunikoinnin tapana limittyy myös lasten osallisuuden ja lapsilähtöisyyden sekä identiteetin ja ilmaisun pääluokkiin. Yksi visuaalisen taidekasvatuksen työtapa, jonka nostin esiin tulosten yhteydessä, oli dialogisen kohtaamisen luominen visuaalisen kulttuurin tarkastelun kautta. Vuorovaikutuksessa keskeistä on vastavuoroisuus: paitsi omien ajatusten ja kokemusten ilmaisu muille, myös muiden näkemisen tapojen kuunteleminen, pyrkimyksenä ymmärrys ja empatia.

Vuorovaikutteisuus toiminnan lähtökohtana luo pohjan osallisuudelle, sillä osallisuus toteutuu aina yhteistoiminnassa, ryhmän jäsenenä. Vaikka vasussa lapsilähtöisyyden ja osallisuuden teemat olivat vahvasti esillä toiminnan suunnittelun ja toteutuksen kuvauksissa, ei näitä teemoja korostettu visuaalisen taidekasvatuksen piirissä yhtä vahvasti. Päätelen tämän painotuksen vasussa olevan seurausta siitä, että kuten Alanen (2009) on kuvannut, lapsuudentutkimuksen ja tieteen käytäntöjen rooli lasten näkökulman esiintuomisessa on viimevuosina nostettu esiin, ja lapsuuden instituutioiden, joihin varhaiskasvatus lukeutuu, rooli lasten osallisuuden säätelijänä on tunnistettu (Alanen, 2009, 22-23). Nykyinen lapsuudentutkimuksen paradigma siis painottaa lasten aktiivista toimijuutta, mikä heijastuu myös vasuun. Vasun analyysi antoi viitteitä siitä, että lapsuus on alettu entistä vahvemmin nähdä itsessään arvokkaana elämänvaiheena, ei ainoastaan valmistautumisena aikuisuuteen. Tästä kertoo osallisuuden vahva painottuminen vasun tekstissä. Puhe osallisuudesta ja sen mahdollistamisesta kertoo, että lasten toimijuutta on alettu ainakin vasun tekstin tasolla tuoda yhä vahvemmin esiin ja osaksi kasvatuskäytäntöjä.

Vaikkei visuaalisen taidekasvatuksen kirjallisuudesta yhtä vahvasti ja samoin käsittein noussut esiin osallisuuden ja lapsilähtöisyyden näkökulma, löysin kuitenkin yhteneväisyyksiä niiden toteutuksesta kuvallisen ilmaisukasvatuksen piiristä. Nostin esiin taidekasvatuksen vuorovaikutteisen puolen osana pedagogista dokumentointia: visuaalisen taidekasvatuksen luovien prosessien ja tuotosten kautta saadaan tietoa lapsen kokemusmaailmasta johtaen parempaan lapsen kohtaamiseen ja ymmärtämiseen. Tämä mahdollistaa lapsilähtöisyyden ja osallisuuden periaatteiden toteutumisen. Myös monilukutaidon ja kriittisen lukutaidon kehittyminen, mikä on yksi visuaalisen taidekasvatuksen tavoitteista, antaa lapsille edellytyksiä osallistua ja vaikuttaa sekä nostaa lasten oman näkemisen tavan keskiöön.

Itseilmaisu ja identiteetti limittyvät monin tavoin muihin analyysistä nousseihin pääluokkiin. Visuaalinen taidekasvatus on alusta lapsen oman luovan ilmaisun, ajatusten ja identiteetin esiintuomiselle ja kehittymiselle, yhdistyen lapsilähtöisyyden ja osallisuuden toteutumiseen. Usein

opetussuunnitelmissa painotetaan taidekasvatuksessa juuri taiteellista ilmaisua, vaikka siihen sisältyy myös monia muita sisältöjä. Kulttuurin monipuolinen näkeminen ja kokeminen edistävät lapsen identiteetin kehittymistä, mihin liittyen esittelin näkökulman taiteesta kulttuurisena kohtaamispaikkana, palaten jälleen kuvallisen ilmaisun vuorovaikutteisuuteen.

5.1 Etiikka ja luotettavuus

Tämän tutkielman kirjoitusprosessi on ollut monivaiheinen. Aloitin tutkielman suunnittelun perehtymällä itseäni kiinnostavaan aihepiiriin: visuaalisen taidekasvatuksen kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Varsinaisen tutkimussuunnitelman muodostuminen tapahtui pitkän ajan kuluessa. Lopullisen muotonsa se sai pohdittuani, mikä aihe tai ilmiö on ollut keskeinen omien opintojeni aikana, mitä kautta valitsin aiheekseni uuden vasun tarkastelun. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää tutkimushankkeen mukana, mikä voi auttaa saavuttamaan myös tutkitun ilmiön prosessiluonteen. Tutkimussuunnitelman avoimuus korostaa tutkimuksen vaiheiden kietoutumista yhteen, ja laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin. Aineistonkeruun kuluessa tutkimussuunnitelmaa tai tutkimusongelmaa voi joutua tarkistamaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 15-16.) Myös tässä tutkielmassa olen antanut tutkimussuunnitelman olla avoin, sallien sen muotoutua aineistonkeruun ja etenkin aineistolähtöisen sisällönanalyysin myötä lopulliseen muotoonsa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on tietynlaista vapautta, mahdollistaen joustavan tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen (Eskola & Suoranta, 1998, 20). Tutkielman kirjoittamisessa olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkielman eettiset kysymykset keskittyvät tekemääni aineiston valikointiin, sen kuvaamiseen ja tulkintaan, sekä omaan tutkijan positioonni, sillä hyödynnän tutkielmassa valmista aineistoa ja kirjallisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja itse tutkijan oletetaan lähtökohtaisesti vaikuttavan tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 20). Ei siis ole olemassa objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on subjektiivista siinä mielessä, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 20).

Olen pyrkinyt kuvaamaan menetelmää sisällönanalyysin osalta mahdollisimman tarkasti. Menetelmän tarkka kuvaaminen mahdollistaa lukijalle tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 157). Sisällönanalyysiä olisi voinut viedä vielä pidemmälle, muodostaen yhä laajempia yläluokkia, mutta koin tulosten esittämisen kannalta selkeimmäksi jättää ryhmittely ja käsitteellistäminen tasolle, jossa jäljellä on neljä luokkaa. Nämä luokat limittyvät

monilta osin toisiinsa, mitä pyrin tuomaan esiin tuloksia esitellessäni. Vasun analyysin avulla selvitin, millaiset sisällöt vasusta itsestään nousevat vahvimmin pedagogisen toiminnan osalta esiin, ja kuvasin joitain tapoja, miten visuaalinen taidekasvatus tukee pedagogista toimintaa näiden vasusta nousevien teemojen osalta. Tässä vaiheessa korostuu vahvasti oma roolini tutkijana, sillä alan kirjallisuudesta esiin nostamani asiat ja kuinka niitä olen käsitellyt, ovat omien tutkimusprosessin aikana tekemieni valintojen tulosta ja niihin on vaikuttanut paljon oma pe-rehtyneisyyteni ja ennakkokäsitykseni aiheesta.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein, mutta laadullisen tutkimuksen piirissä näiden käsitteiden käyttöä on kritisoitu siitä, että ne vastaavat paremmin määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 136). Teoreettiseen analyysiin ei empiirisen analyysin tavoin ole varsinaista metodologiaa, mutta uskottavuuden arvioinnin kannalta keskeistä on se, miten argumentointi suoritetaan sekä miten uskottavasti ja pätevästi lähdeaineistoa käytetään. Argumentoinnin näkökulmasta tarkastellaan lähteiden keskeisyyttä ja lähdeviitteiden relevanttiutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 21.) Huolellisen aihepiiriin tutustumisen kautta pyrin siihen, että käyttämäni lähteet ovat tutkimustehtäväni kannalta relevantteja ja että aineisto käsittelee aihetta eri näkökulmista. Lähteiden luotettavuutta arvioin niin aineistoa valitessa kuin tutkielmaa työstäessäni arvioimalla käyttämäni kirjallisuuden tieteellisyttä sekä kirjoittajan luotettavuutta. Olen pyrkinyt kuvaamaan hyödyntämäni aineistoa ja lähteitä oikein, viitaten lähdetekstiin huolellisesti. Olen myös pyrkinyt tutkimusprosessin aikana huomioimaan oma positioni, ennakkokäsitykseni ja ajatukseni tutkittavaan aiheeseen liittyen. Samalla pyrin tiedostamaan niiden vaikutusta lähteiden valintaan ja esittämiseen. Tutkielmani ehkä suurin puute on käytettyjen lähteiden ikä, joista monet ovat 2000-luvun alulta, eivätkä siis yhtä tuoreita kuin olisi toivottavaa. Koen että lähteistä hyödyntämäni tieto ei ole vanhentunutta ja on linjassa myös uudemman tutkimuksen kanssa. Vasu ja uusi lainsäädäntö ovat sen sijaan hyvin tuoreita, mutten silti löytänyt suuria eroavaisuuksia niiden ja muiden käyttämäni lähteiden väliltä. Koska tutkin suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavaa asiakirjaa, ovat tutkielmaan valikoituneet lähteet pääasiassa suomalaisia.

Tässä tutkielmassa olen selvittänyt, millaisia teemoja vasun pedagogisen toiminnan kuvauksessa esiintyy ja missä suhteessa, sekä mikä on visuaalisen taidekasvatuksen osa näiden painotusten toteutumisessa. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista lähteä tarkastelemaan, kuinka vasun pedagogisen toiminnan kuvauksista nousevat osa-alueet painottuvat käytännön kasvatustoiminnassa.

Lähteet

- Alanen, L. (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L., Eerola-Pennanen, P., Alasuutari, M., Lehtinen, A., Kuukka, A., Vuorisalo, M., . . . Karila, K. (2009). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2009) Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L., Eerola-Pennanen, P., Alasuutari, M., Lehtinen, A., Kuukka, A., Vuorisalo, M., . . . Karila, K. (2009). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2009) Lapsuuden ja lapsen tulkinnat lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Teoksessa Alanen, L., Eerola-Pennanen, P., Alasuutari, M., Lehtinen, A., Kuukka, A., Vuorisalo, M., . . . Karila, K. (2009). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972-2012. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I., Huisman, T., Kalliala, M., Laukkanen, A., . . . Torkki, K. (2000). Elämysten alkupoluilla: Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn lectura.
- Kim, H. & Kim, H. (2017) A Cross-National Comparison of Art Curricula for Kindergarten-Aged Children. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 195–210
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere
- Pohjakallio, P. (2005). Miksi kuvista?: Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Puurula, A. (2000). Lapsi ympäristönsä peilinä: Alle 3-vuotiaiden lasten integroitu taidekasvatus. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I., Huisman, T., Kalliala, M., Laukkanen, A., . . . Torkki, K. (2000). Elämysten alkupoluilla: Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn lectura.
- Pääjoki, T. (2004). Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rusanen, S. (2009) Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Julkaisussa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. (2009) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL)

- Rusanen, S. & Torkki, K. (2000). Minusta jää jälki. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I., Huisman, T., Kalliala, M., Laukkanen, A., . . . Torkki, K. (2000). Elämysten alkupoluilla: Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn lectura.
- Salminen, A. (2011) Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Salminen, A. & Koskinen, I. (2005). Pääjalkainen: Kuva ja havainto. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Sava, I. (2007). Katsomme - näemmekö?: Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (2011). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tahkokallio, L. (2000). Lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden monet tulkinnat. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I., Huisman, T., Kalliala, M., Laukkanen, A., . . . Torkki, K. (2000). Elämysten alkupoluilla: Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn lectura.
- Varhaiskasvatuslaki 2018/540. Annettu Helsingissä 13.07.2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Wallin, K. & Heinimaa, E. (2000). Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Helsinki: LK-kirjat.